

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Вологодский государственный
университет

На правах рукописи



Сысоева Екатерина Валентиновна

Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции
саморазвития первокурсников вуза

Специальность 5.8.1 –

Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

почётный работник высшего

профессионального образования РФ

Фаина Ильинична Кевля

Вологда – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	16
1.1. Компетенция саморазвития первокурсников вуза как междисциплинарное понятие	16
1.2. Содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	38
1.3. Модель опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	63
Выводы по первой главе	84
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальное исследование опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	86
2.1. Констатирующий этап эксперимента по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	86
2.2. Организация опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.....	111
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментального исследования	138
Выводы по второй главе.....	155
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	162
ПРИЛОЖЕНИЯ	
1. Программа специального курса для первокурсников вуза «Основы саморазвития первокурсников»	188
2. Программа курса повышения квалификации для преподавателей-кураторов «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза».....	193

3. Методика «Портрет моего «Я» (на основе методики Ф. И. Кевля)...	197
4. Авансированная характеристика студента-первокурсника.....	200
5. Примеры кейсов для формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения их опережающей педагогической поддержки.....	201
6. Примерные задания для развития навыка проговаривания последовательности действий для решения задачи.....	202
7. Анкета «Что значит саморазвитие?».....	203
8. «Матрица показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки».....	204
9. Этапы семинара с функциями педагогического консилиума.....	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социально-экономические противоречия современного российского общества обуславливают актуальность проблемы саморазвития обучающихся образовательной организации в условиях неопределенности. Возникают изменения профессиональной сферы, которые требуют понимания, в каком направлении будущему специалисту необходимо развивать себя. Высшая школа, занимающая в отечественной системе образования важное место, призвана обеспечить подготовку выпускников, ориентированных на саморазвитие, которое наиболее полно отвечает их личностным и профессиональным потребностям (Федеральный Закон от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации», актуализированный 31.07.2020 года; Указ Президента Российской Федерации от 7.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 3++, разработанном на основе профессионального стандарта 15.06.2020 №329-н «Специалист по технологии продукции и организации общественного питания», названы универсальные компетенции, которые необходимо сформировать у студентов в результате освоения ими программы бакалавриата. Одной из них является «компетенция самоорганизации и саморазвития» (УК-6), предусматривающая способность обучающихся управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, включающую ее осознанное (основанное на знаниях) прогнозирование, выбор, проектирование и осуществление.

Однако, несмотря на требования программных документов к содержанию компетенции саморазвития, данные Всероссийского социологического исследования молодежи от 2018 года и исследования первокурсников вуза в 2017 году показали, что 50,8% обучающихся не

прогнозировало выбор вуза и специальности. 65,3% первокурсников вуза видит свое будущее после окончания вуза как не отвечающее их личностным и профессиональным потребностям, что свидетельствует об отсутствии у них готовности к саморазвитию. Вместе с тем, 73,6% обучающихся отмечает дефицит возможностей для развития себя, который препятствует формированию представления о своем будущем.

Выявленное отсутствие готовности к саморазвитию у первокурсников вуза обуславливает необходимость разработки и применения программы индивидуальной поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в процессе образовательной деятельности. Такой индивидуальной поддержкой может выступать опережающая педагогическая поддержка.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ научной литературы показал, что к пониманию роли саморазвития, свободы и творчества, поиска смысла жизни обращались философы (Н.А. Бердяев, Ж. П. Сартр, В.Э. Франкл); сущность и структура саморазвития обучающихся подробно изучена и представлена в трудах психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, А.Б. Орлова, А.С. Прангишвили, С.Л. Рубинштейна) и педагогов (А.В. Вилковой, О.С. Газмана, Э.В. Зауторовой, Ф.И. Кевли, Р.М. Шерайзиной); социологический анализ противоречий становления потребности личности в саморазвитии, разработка путей и перспектив антиципативной культуры человека отражены в исследованиях Ю.В. Мокеровой, С.В. Абрамова.

Универсальную компетенцию саморазвития рассматривают И.А. Зимняя, Г.В. Мухаметзянова, А.В. Хуторской. В современных диссертационных исследованиях, посвященных изучению особенностей саморазвития первокурсников вуза (А.А. Артамонова, Д.А. Марочкина, Ю.В. Суховершина, А.Н. Руденко, С.Л. Park) , формирование компетенции саморазвития происходит путем выделения индикаторов ее достижения (М.Д. Бершадская, Е.А. Зима, А.В. Серова, А.Ю. Чепуренко), средствами

отдельных дисциплин (А.А. Оплетин), через осмысление сущности и структуры рефлексивных умений (Л.А. Артюшина, С.А. Демченкова, Е.А. Конопацкая, Н.В. Тельтевская, И.Ж. Шахмалова).

Педагогическую поддержку обучающихся как самостоятельную область индивидуализации саморазвития обосновали Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Педагогическая поддержка первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза рассматривается в работах И.Ю. Мильковской, Н.Б. Подсосовой, И.А. Славиной, Т.В. Солодиловой, Ю.В. Стафеевой. Ряд исследований посвящен психолого-педагогической поддержке первокурсников вуза (Т.В. Блинова, А.А. Жаренкова, А. Denovan, R. Dyson, M.Sasaki).

Возможности «опережения», прогнозирования в образовании, раскрыли И.В. Бестужев-Лада, А.М. Гендин, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, А.И. Карманчиков, Ф.И. Кевля, Э.Г. Костяшкин, В.Г. Маралов, А.Ф. Присяжная, Л.А. Регуш.

Однако в указанных работах опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза не являлась предметом самостоятельного исследования.

Анализ теоретических источников и состояния педагогической практики по проблеме опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза позволяет констатировать актуальность исследования и сформулировать **противоречия** между:

- современными требованиями к образованию выпускников вуза и отсутствием готовности к саморазвитию у первокурсников вуза;
- объективной потребностью вузов в проектировании педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей

педагогической поддержки, и неразработанностью их организационно-педагогического сопровождения в этом процессе;

– имеющимися возможностями опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и отсутствием у преподавателей вуза готовности ее применять в своей практической деятельности.

На основе выявленных противоречий была сформулирована **проблема исследования**, состоящая в необходимости разработки и реализации модели; выявления, обоснования и экспериментальной проверки педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. Это позволило определить **тему исследования** «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза».

Цель исследования: разработать и реализовать модель опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие ее результативность.

Объект исследования: процесс формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Предмет исследования: опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Гипотеза исследования основана на том, что опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза будет результативной, если:

– раскрыта сущность и обосновано содержание понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» с выделением его структурных компонентов в контексте современных требований к образованию выпускников вуза как планируемому результату обучения в высшей школе;

–определен содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза с позиций теоретико-методологических подходов;

–разработана и реализована модель опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза, функционально ориентированная на формирование их компетенции саморазвития;

–выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и обосновать содержание понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» в логике современных требований к образованию выпускников вуза.

2. Определить содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в контексте личностно ориентированного и экзистенциально-прогностического подходов.

3. Разработать и реализовать модель опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза, функционально ориентированную на формирование их компетенции саморазвития.

4. Выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Теоретико-методологические основы исследования:

– положения *личностно ориентированного подхода* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

- положения *экзистенциально-прогностического подхода* (А.Г. Асмолов, М.И. Рожков, Ж.-П. Сартр; В.И. Загвязинский, В.Г. Маралов, Т.Н. Сапожникова, Е.К. Черанева);
- вопросы смысла жизни, свободы выбора и творчества в экзистенциальной философии (Н.А. Бердяев, Ж.-П. Сартр, В.Э. Франкл);
- теории развития личности и особенности саморазвития в юношеском возрасте (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Д.Р. Григорьева, И.А. Зимняя, И.С. Кон, О.И. Крушельницкая, А.С. Макаренко, А.Н.Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.Н. Третьякова, Э. Эриксон);
- проблемы гуманизации образовательного процесса и поддержки обучающихся (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, А.С. Белкин, О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Я. Корчак, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова, С.М. Юсфин);
- вопросы проектирования педагогических условий для формирования универсальных компетенций обучающихся (М.Д. Бершадская, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в работе был использован комплекс **методов**: теоретические методы (анализ научной литературы и нормативно-правовых актов, моделирование, проектирование, синтез, идеализация, конкретизация) и эмпирические методы (наблюдение, тестирование, анкетирование, целевая индивидуальная и групповая беседы, метод самооценки, авансирование доверием, метод педагогического консилиума, изучение продуктов деятельности), эксперимент, методы математической обработки статистических данных.

Опытно-экспериментальная база исследования представлена ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» и ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний». Общее число

участников эксперимента – 116 человек (58 студентов-первокурсников и 58 преподавателей-кураторов учебных групп).

Этапы работы над проблемой. *Первый этап* (2013-2015гг.) – *поисково-теоретический*: анализ научной литературы и исследований по проблеме саморазвития обучающихся; определение цели, гипотезы, задач исследования, уточнение понятийного аппарата, отбор диагностического инструментария в соответствии с целью и задачами, разработка модели исследования.

Второй этап (2015-2018гг.) – *опытно-экспериментальный*: проведение констатирующего эксперимента; разработка организационно-педагогического сопровождения по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки; определение интегративного критерия и показателей его результативности; проведение формирующего эксперимента.

Третий этап (2018-2021гг.) – *обобщающий*: качественная и количественная обработка, анализ, обобщение и систематизация экспериментальных данных; формулирование положений, выносимых на защиту; оформление текста и автореферата диссертационного исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается целесообразным использованием теоретико-методологических подходов к опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, применением комплекса теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели, объекту, предмету и задачам исследования, качественным и количественным анализом статистических данных опытно-экспериментальной работы (ОЭР), логикой, обоснованностью и апробацией основных идей, результатов и выводов в публикациях и педагогической деятельности автора.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

–обоснована необходимость расширения представлений о видах педагогической поддержки и содержательном ресурсе опережающей педагогической поддержки обучающихся с точки зрения формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. Поставлена и решена задача обоснования, формулирования и описания сущности педагогических возможностей и способа конструирования процесса формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки путем активизации их способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций;

– предложен и обоснован авторский экзистенциально-прогностический подход к рассмотрению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, актуализирующий у них потребность в осознании смысла своего существования и осмысленное проектирование собственного будущего, содержание которого нацелено на саморазвитие;

–разработана и реализована модель, позволяющая преподавателям-кураторам проектировать опережающую педагогическую поддержку формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза;

–выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– обогащены педагогические представления о междисциплинарном характере и качественной неоднородности структуры компетенции саморазвития первокурсников вуза, что дополняет понятийно-терминологическую систему общей педагогики и педагогики высшей школы;

- определен содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза для выявления особенностей ее проектирования;
- систематизирован инструментарий опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, способствующий дальнейшей дифференциации понятия «педагогический инструментарий» с помощью углубления представлений о его объеме;
- обоснована модель, нацеленная на проектирование педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки;
- определены интегративный критерий оценки готовности первокурсников вуза к саморазвитию и показатели, позволяющие преподавателям-кураторам своевременно выявлять ее уровень и динамику.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в системе подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей-кураторов высшей школы. Применение разработанных программно-методических материалов позволяет проектировать педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Личный вклад автора в исследование состоит в разработке экзистенциально-прогностического подхода к проектированию модели, с помощью которой можно превратить процесс овладения первокурсников вуза компетенцией саморазвития из стихийного явления образовательной практики в объект научного прогнозирования; в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Компетенция саморазвития первокурсников вуза* – это интегративное качество личности, формируемое на основе совокупности знаний, умений и способностей, необходимых для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. *Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза* представляет совокупность вариативно наполненных действий преподавателей-кураторов по созданию условий для осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития путем применения специального инструментария.

3. *Моделирование опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза* осуществляется с учетом мотивационных особенностей, специфики социально-психологической адаптации, имеющей место при переходе обучающихся из средней в высшую школу, определяется личностно ориентированным и экзистенциально-прогностическим подходами, принципами к образованию студентов и содержанием их индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций. Модель включает три блока: *концептуальный, организационно-деятельностный и результативный.*

4. К педагогическим условиям, обеспечивающим результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, относятся: *стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций;*

разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников»; проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций; организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Апробация результатов исследования. Итоги исследования, его основные положения и выводы представлены в 20 публикациях автора, в том числе в 7 статьях изданий, рекомендованных ВАК РФ; обсуждались на заседаниях кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (2013-2017гг.), докладывались на научно-практических конференциях: международных (Новосибирск 2016, Череповец 2015, Ярославль 2016, Белгород 2018, Вологда 2018), всероссийских (Вологда 2014, 2015, Пермь 2018, Челябинск 2019) и региональных (Вологда 2013, 2014); апробировались в ходе педагогической деятельности в качестве преподавателя-куратора групп первого курса технологического факультета ФГБОУ ВО «Вологодская ГМХА» и внедрения программы КПК и методологического семинара для преподавателей-кураторов учебных групп вологодских вузов.

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержит 9 приложений, 18 таблиц и 4 рисунка.

Во введении раскрыты степень значимости и разработанности проблемы, ее основные противоречия; определены цель, предмет, гипотеза, задачи исследования; обоснованы научная новизна, теоретическая и

практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе *«Теоретические основы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза»* раскрыта сущность и обосновано содержание понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза», представленного в научной литературе и исследованиях; определен содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки для формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; разработана модель опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие ее результативность.

Во второй главе *«Опытно-экспериментальное исследование опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза»* представлено организационно-педагогическое сопровождение этапов эксперимента, включающее научно обоснованный отбор содержания и инструментария опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, подведены итоги опытно-экспериментального исследования.

В заключении обобщены итоги работы и изложены основные выводы.

Список литературы содержит 242 наименования, в том числе 18 на иностранном языке.

В приложениях представлены материалы эмпирического исследования.

ГЛАВА 1. Теоретические основы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

1.1. Компетенция саморазвития первокурсников вуза как междисциплинарное понятие

Интерес науки к саморазвитию личности обусловлен потребностью человека понять и изменить себя путем создания рационального языка мышления. В связи с этим термин «саморазвитие» и родственные ему понятия «само» (самодвижение, саморефлексия, самопознание, самоактуализация и др.), которые можно было найти в научной литературе до XXI века [28], являются стержневыми для многих отраслей современной гуманитарной системы знаний.

Следует отметить, что внимание к саморазвитию личности зависело от характера исторической эпохи, но оставалось неизменно подлинным в гуманистическом научном знании. Анализ философской, педагогической, психологической и социологической литературы по проблеме саморазвития личности позволил выявить трансформацию понимания этого термина в ходе истории – от стихийного, данного человеку свыше, до осмысленного самостоятельного преобразования личностью себя.

В условиях государств Древнего востока (Индия, Китай) поведение человека было полностью обусловлено ритуалом следования единому мировому закону. Например, в индийской философии одним из центральных понятий выступал «атман», как духовное состояние, осознающее начало внутренней сущности человека. В индийской веданте, написанной во II веке до н.э., говорится, что в основе саморазвития лежало понимание индивидом своей изначальной природы (самоосознания) и природы Абсолютной Истины (космического сознания) [197]. Конфуцианство для открытия возможностей саморазвития предлагало отказаться от сосредоточения на внутреннем мире

человека и направить его внимание на соблюдение моральных принципов во внешней реальности [226].

Впервые необходимость познания человека возникла у древнегреческих философов Античного мира. Идея Сократа о том, что в основе саморазвития ученика находится деятельность педагогов по извлечению знаний, уже заложенных свыше, способствовала наполнению новым содержанием понятия «саморазвитие»: смысл жизни, свобода. Божественная природа саморазвития возвышала человека и сближала его с Богом [86]. Отметим, что философские учения Древнего Востока и Древней Греции не ставили вопрос о субъектности человека и сводили саморазвитие к предопределению небес, снятию ответственности с человека за свое развитие.

Дискуссия о природе человека, его проблемах и месте в мире, начавшаяся со времен древних государств, перешла в Средних веках в антропоцентризм христианского характера, предъявляющего к человеку как вершине творения Бога самые высокие требования. Христианский философ и богослов Фома Аквинский в своем трактате «Сумма теологий», рассуждая о саморазвитии, отмечал его божественную запрограммированность: «знание есть то, чем зарождается, питается, утверждается и укрепляется вера» [3] и считал, что, познав Бога, человек познает себя.

Философы Средневековья пытались разобраться в сущности человека, обсуждая вопросы самостоятельности и свободы. Для этой эпохи была характерна в первую очередь вера в неотвратимость судьбы, предначертанной свыше. Августин Блаженный писал: «Я говорю по внушению Твоему, ибо Ты один – Истина» [39]. Однако подчеркнем, что были и исключения. Например, в автобиографических сочинениях под общим названием «Исповедь» Августин Блаженный своим примером доказал, что будущее человека и его саморазвитие зависит от него, описав свой путь к Богу через стремление к нравственному идеалу в его лице.

В эпоху Возрождения появляется новая модель близкого к научному типу мышления взамен религиозной парадигмы. В дальнейшем отношение к человеку как к центру Вселенной сохранилось и стало определяющим. Во времена рационализма и свободомыслия эпохи Просвещения развивались идеи древних мыслителей о принципах природо- и культуросообразности воспитания, было положено начало субъектности развития, которая заключалась в осознании обучающимися целей, мотивов и планов жизни (И.Кант, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н.Толстой и др.) [82, 162, 192].

Понятие об активно познающем мир субъекте впервые в немецкой философии сформулировал И. Кант, положив тем самым начало новой антропоцентрической модели бытия. Наблюдая противоречивые законы мира явлений и мира человека, субъект не решал вопрос познания сущности самих объектов, поскольку выступал в роли внутренней духовной активности, а не природного индивида. Индивидуальное самосознание в трактовке И. Канта становилось возможным только на основе развития представлений о внешних предметах [82, с. 79-82].

Философское понимание саморазвития конца XIX и XX веков, утверждающее исключительность бытия человека и его ответственность за самотворчество, нашло отражение в идеях представителей экзистенциализма (Ф.Ницше, Н.Бердяев, Ж.-П. Сартр). Ими был сформулирован ряд проблем саморазвития (поиск смысла жизни, выбор личностной и профессиональной позиции, проблема непримиримости человека с бессмысленным существованием, его одиночество). Представители «философии существования» предлагали свои способы решения проблем с помощью получения автономии от давления социума и стремление к самостоятельному конструированию себя [32, 185].

Так, проблема свободы личности Ж.-П. Сартра решалась путем самостоятельного проектирования и реализации человеком себя через преодоление собственной сущности и глубокого переживания эмоций. Стремление к самодостаточности представляло собственно свободу и

сознание, поскольку реальность человека – «есть недостаток» [185, с. 387], подлежащий заполнению посредством поиска оснований к его целостности (возможностей саморазвития). «Самость» в представлениях Ж.-П. Сартра как понимание своих возможностей и построение идеального образа себя, выступала результатом самореализации человека и в целом обостряла противоречия между желаемым и действительным.

Работы представителей толстовства в русской философии (Л.Н. Толстой, В.Г. Чертков) [132, 192] и ее религиозно-идеалистическом направлении (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев) [32, 178] посвящены идеям осознания свободы, основанной на нравственности, самоопределении, ответственности за свои поступки через самосозидание, проявление скрытых высших ориентиров. Анализ состояния личности в процессе ее прозрения на пути поиска смысла жизни происходил в ходе самотворчества и веры в Бога, потеря которых могла привести к отрицанию и утрате человеком себя [32].

Для нашего исследования важно подчеркнуть, что Н.А. Бердяев отрицал единство свободы и необходимости (воспитания) в культурной среде [32], тем самым недооценивая, на наш взгляд, их диалектическое взаимодействие. В этом смысле понимание свободы обучающихся (как приобщение к культуре) предлагало неограниченные возможности их саморазвития, познания и творчества в преобразовании себя, которые позволяли им реализовать смысл жизни.

Понимание саморазвития вышло за рамки философии с появлением науки социологии, поместившей в свой категориальный аппарат понятие «саморазвитие», объединив при этом человека со средой, в которой происходит реализация его потребностей в развитии.

В.И. Вернадский, трактуя саморазвитие, отмечал социально ориентированный и сознательный характер мотивации человека к самопреобразованию. Свобода познающего себя индивида выражалась в усложнении форм его знания. «Чем ближе научный охват реальности к

человеку, писал В.И. Вернадский, – тем объем, разнообразие, углубленность научного знания неизбежно увеличиваются» [49, с. 189].

Идея потребности обучающихся в саморазвитии как внутренней мотивации к его управлению, высказанная педагогом-гуманистом И.Г.Песталоцци в конце XVIII - начале XIX веков [135], предопределила представления о саморазвитии личности в психологических исследованиях XX века: инициирование развития самими обучающимися. Понятие «саморазвитие» все чаще стало употребляться как независимый от философии процесс построения себя самой личностью, связанный с ее самодвижением, однако сам термин «саморазвитие» не встречался [55, 105, 160].

В первой половине XX века С.Л. Рубинштейн отмечал, что педагогическое управление возможно только в деятельности обучающихся при опоре на законы его развития, и понимал под саморазвитием внутреннее самодвижение, цельную систему с предпосылками, которые «все включены в саму систему» [160, с. 635-638]. Культурно-исторический контекст понимания саморазвития Л.С. Выготским подразумевал его изучение в процессе усвоения индивидом культурного опыта через освоение им социальной среды. Полученный опыт взаимодействия с окружающими применялся личностью затем в качестве приемов и комплексов социальных взаимосвязей по отношению к себе. Саморазвитие представляло целенаправленный внутренне обусловленный процесс самодвижения на основе элементов, полученных из окружающей среды [55].

Уточняя идеи Л.С. Выготского о формировании внутренних структур психики индивида через усвоение им внешней социальной деятельности, А.Н. Леонтьев говорил о саморазвитии как производном общественных отношений, в которые личность вступала в своей предметной деятельности. Деятельности, которые трансформировались в ходе социального взаимодействия личности с внешней средой формировали ее сознание и обуславливали ее развитие. Саморазвитие в понимании А.Н. Леонтьева –

это процесс спонтанного самодвижения, «в основе которого лежат внутренние законы» [105, с. 173]. Следовательно, сам человек выступал творцом своего развития.

Таким образом, фундаментальные принципы, прежде всего, детерминизма и единства сознания и деятельности, сформулированные отечественными психологами в первой половине XX века, внесли существенный вклад в изучение педагогического воздействия образовательной среды на осознанный (акцент на выборе) и сознательный (акцент на выбирающем) выбор пути саморазвития обучающихся.

Понимание сущности саморазвития в психологии с начала до середины XX века было сведено к самостоятельному построению себя через созданные окружающими условия для саморазвития. Позже внимание к саморазвитию увеличилось и стало определяющим из-за бурного роста экономики во второй половине XX века и проникновения зарубежных гуманистических идей, протестующих против навязывания целей саморазвития. Данные предпосылки привнесли новые веяния в понятие «саморазвитие», ориентируя его на построение комплексной, интегративной сущности.

Для уточнения понятия «компетенция саморазвития» обобщим ряд психологических отечественных и зарубежных концепций саморазвития, представленных во второй половине XX века:

- саморазвитие как реализация потребностей (Л.И. Божович, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон) [43, 112, 129, 156, 220];
- саморазвитие как процесс сознательного построения своего жизненного пути субъектом деятельности (К. А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.С. Прангишвили, В.И. Слободчиков) [2, 9, 47, 145, 176];
- саморазвитие как способ осуществления автономного существования и преодоления затруднений в различных сферах деятельности (В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) [29, 56, 100, 117, 221];

Так, А. Маслоу, К. Роджерс указали на изначальную заложенность в природе человека стремления к постоянному развитию и пониманию себя на основе совокупности влияния качеств личности и внешних условий [112, 156]. Саморазвитие в их понимании обусловлено приспособлением личности к изменяющимся условиям с учетом реакции окружающих на ее поведение. Саморазвитие – это естественный процесс раскрытия индивидуального потенциала путем создания благоприятных условий, другими словами, «быть тем, кто ты есть на самом деле» [156]. А. Маслоу понимал саморазвитие как «бесконечный постепенный процесс развертывания скрытых возможностей организма» [112, с.200]. Г. Олпорт трактовал саморазвитие как социально обусловленную, независимую от природы и давления общества комплексную уникальную деятельность, порождающую человека, способного изменить себя и окружающих [129, с. 69].

Таким образом, признание педагогической наукой идей гуманистической психологии (ориентация на достижение личных целей для ощущения осмысленности жизни и выявление скрытых возможностей личности для сохранения ее уникальности) не снимало вопрос организационно-педагогического сопровождения процесса саморазвития обучающихся. Как видим, при рассмотрении проблемы саморазвития человека авторы отмечали результативность деятельности при условии опоры на его внутреннюю, изначальную заложенную активность. В этом случае педагогический аспект саморазвития обучающихся заключался в создании педагогических условий, обеспечивающих его результативность в образовательном процессе.

Таким образом, указанное выше позволяет сделать вывод о том, что саморазвитие представляет собой комплексный процесс, развернутый во времени и пространстве, предполагающий самостоятельное проектирование пути развития личности, наиболее полно отвечающими ее потребностям. Данное определение саморазвития дает возможность осмыслить его как

осознанный процесс, ориентированный на авторский способ проектирования собственной жизни, ответственность за который несут обучающиеся.

Современное педагогическое понимание саморазвития, основанное на исследованиях психологов А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева, В.Г. Маралова, В.А. Петровского, Г.А. Цукерман, заключается в новом теоретическом понимании и эмпирическом изучении саморазвития как самостоятельной области исследования, которую науке предстоит познать как многогранную форму бытия современного человека, открытую систему взаимодействия личности с миром и собой [18, 106, 110, 137, 207].

Вместе с тем выполнение современных требований к выпускнику вуза, в частности, ФГОС ВО 3++, требует от организаций высшего образования формирования личности, обладающей *качествами*, позволяющими гарантировать преемственность и обогащение культуры народа, нации, человечества, *конкретными знаниями, умениями и способами деятельности*, в том числе на основе запросов самих обучаемых, их представителей и работодателей [144].

В рамках нашего исследования интерес представляют идеи В.Г. Маралова и Ф.И. Кевли [110, 85]. На основе представлений о структуре саморазвития В.А. Ганзена [57] и В.А. Петровского [137] Ф.И. Кевлей сформулировано определение саморазвития как процесса становления субъектности человека и результата его активной деятельности по самооздоровлению, самообучению, самовоспитанию и самоопределению в соответствии со своими взглядами и общечеловеческими ценностями [85, с. 44]. Саморазвитие предстает как сложный, многоплановый процесс, направленный на преобразование внутреннего мира человека через самопознание и самопрогнозирование. Самопрогнозирование – это способность к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития. Самопознание в комплексе с самопрогнозированием позволяет определить перспективы развития с позиции педагогики и систему требований в

интересах человека, семьи, общества и государства для ориентирования личности в ближайшее или отдаленное время [85, 110].

Отечественный исследователь и педагог О.С. Газман понимал саморазвитие как индивидуальную самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на поиск эталона и внутреннюю борьбу по созданию себя. При этом саморазвитие представлено одновременно как направленный социокультурный процесс сознательного самообразования и как спонтанная природообусловленная разносторонняя самореализация индивида [56, с.60].

Мы согласны с О.С. Газманом в том, что самопознание обучающимися при наличии доступного для заинтересованного общения взрослого дает им возможность обрести смысл саморазвития, более целенаправленно строить жизненный путь и в большей мере реализовать себя, чем обучающимся, саморазвитие которых обусловлено лишь внешними или только внутренними обстоятельствами.

Говоря о природе обучающихся, И.С. Якиманская утверждает, что человек не становится, а изначально является носителем собственного опыта [223]. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы предоставить обучающимся осуществлять значимую лично для них деятельность, в ходе которой будет реализован личный опыт.

Рассуждая о соотношении процессов саморазвития и самореализации, В.В. Байлук указывает на перевод потребностей и возможностей в процессе саморазвития индивида из потенциального состояния в актуальное посредством его самопознания. При этом саморазвитие является одновременно и самореализацией, но не сводится к нему. Саморазвитие – это процесс, выражающийся в формировании сущности индивида, который обеспечивается органическим единством внутренних видов деятельности (самообразования, самопознания, самовоспитания и самооздоровления) [25, с. 57].

Ю.В. Мокерова, определяя место саморазвития в системе жизнедеятельности человека, рассматривает его с социологической точки зрения: как процесс, связанный с организацией и управлением внешнего и внутреннего мира в целом (совокупности представлений, смыслов и кодов определения окружающей реальности и своего места и действий в ней), а также жизненного пути человека (последовательности связанных между социально и исторически обусловленных и субъективно значимых между собой событий) [118, с. 16-17].

Д.А. Марочкина в диссертационном исследовании, посвященном технологии формирования саморазвития будущего специалиста на начальном этапе подготовки в вузе, определяет саморазвитие как процесс качественного, целенаправленного, сознательного изменения его личностной сферы, профессиональной деятельности, включающей в себя самосознание, самооценку, самоорганизацию, самоуправление [111, с. 7].

Для рассмотрения саморазвития в русле нашего исследования мы обратились к работам М.И. Рожкова. Рассуждая о саморазвитии с позиции экзистенциального подхода, исследователь понимает его не только как целенаправленный, но и индивидуальный процесс, включающий определение своих потенциалов и целенаправленной работы над собой через выбор обучающимися способов саморазвития, в основе которого лежит рефлексия происходящего. Саморазвитие – это «реализация обучающимся собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств» [158, с. 68].

Итак, можно заключить, что представители гуманитарной науки рассматривают следующие аспекты понятия «саморазвитие». Философы: познание человеком самого себя через созидание внутренней сущности; социологи: адаптация к условиям общества; психологи: появление новообразований, обусловленных внешним воздействием; педагоги: стремление к эталону. При этом исследователи подчеркивают важную роль

активности самого человека и воздействия на него окружающей среды в преобразовании себя. Обобщение их позиций представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Междисциплинарность проблемы саморазвития

Автор и его научная область	Определение саморазвития
В.В. Байлук (философия)	процесс, выражающийся в формировании сущности индивида, который обеспечивается органическим единством эзотерических видов деятельности (самообразования, самопознания, самовоспитания и самооздоровления), где он выступает и как субъект, и как объект.
Ю.В. Мокерова (социология)	процесс целенаправленной деятельности по изучению и изменению самости индивида посредством формирования новых и управления существующими социальными и индивидуальными ресурсами личности с целью конструирования модели жизненного пути и ее реализации в определенном социальном контексте жизнедеятельности индивида
В.И. Слободчиков (психология)	кардинальное преобразование себя, связанное с саморегуляцией, целеполаганием и проектированием саморазвития
В.Г. Маралов (психология)	сложный, многоплановый процесс, направленный на преобразование внутреннего мира человека через самопознание и самопрогнозирование
О.С. Газман (педагогика)	самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на поиск эталона и внутреннюю борьбу по созданию себя
М.И. Рожков (педагогика)	реализация обучающимся собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств
Ф.И. Кевля (педагогика)	процесс становления субъектности человека и результата его активной деятельности по самооздоровлению, самообучению, самовоспитанию и самоопределению в соответствии со своими взглядами и общечеловеческими ценностями
Д.А. Марочкина (педагогика)	процесс качественного, целенаправленного, сознательного изменения его личностной сферы, профессиональной деятельности, включающей самосознание, самооценку, самоорганизацию, самоуправление

Для уточнения определения понятия «компетенция саморазвития» проанализируем данные таблицы и воспользуемся трактовкой термина «саморазвитие» в авторстве М.И. Рожкова [158], рассмотрев его как комплексный, целенаправленный процесс реализации обучающимися собственного проекта совершенствования необходимых им качеств, знаний, умений и способностей с целью поддержания и развития своей уникальности в ходе превращения своей жизнедеятельности в предмет практического преобразования с помощью преподавателей. Под проектом будем понимать

индивидуальную программу саморазвития, выступающую промежуточным результатом его проектирования на основе целенаправленной педагогической деятельности и активности обучающихся [142, с. 58].

Важная роль преподавателей (в первую очередь, преподавателей-кураторов учебных групп) заключается не только в обучении способам самопознания, рефлексии, саморегуляции при проектировании индивидуальной программы саморазвития, но и в формировании у обучающихся стремления к саморазвитию [158, с.68]. Для понимания роли мотивации в саморазвитии обучающихся рассмотрим ее подробнее.

Мотивация представляет одну из форм психической регуляции деятельности, особую форму внутренней активности человека, выраженной сложной системой аффективных и когнитивных процессов, направленных на реализацию мотива. Среди различных мотивов Дж. В. Аткинсон, Х. Мюррей и Х. Хекхаузен выделили мотивы достижения успеха и избегания неудач как определяющие целенаправленность и результативность активности индивида [19, 125, 202]. Аффективно-когнитивная модель, рассматриваемая современными психологами и объединившая две теории мотивации (динамическую – Дж.В. Аткинсона и рациональную – Х. Хекхаузена), лежит в основе понимания человеком своих успехов и неудач [19, 202].

Понятие успеха в педагогике связано с именем А.С. Белкина, который ввел в оборот педагогической науки понятия «ситуация успеха» (сочетание условий, обеспечивающих успех) и «успех» (ее результат) [31, с. 30]. Анализ работ педагогов, изучавших проблему успеха и неудачи, показал, что она относится к эмоционально-волевой сфере личности: «успех – это хорошо выполненная работа, имеющая общественное признание» (Н.Е. Щуркова) [217, с.60]; «успех и радость являются витаминами учения» (Ш.А. Амонашвили) [8, с.213]; «успех – это единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» (В.А. Сухомлинский) [187, с. 158]; из-за неудачи «дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так

укорениться, что надолго замедлит успехи в его учении» (К.Д. Ушинский) [194, с. 245]. Следовательно, понимание причин успехов и неудач обучающимися может побудить их к выявлению перспектив собственного роста, развитию желаемых качеств личности, свободному осознанному выбору пути своего развития. В этом случае результаты саморазвития приобретают личностную значимость.

Несомненно, что формирование мотивации обучающихся к саморазвитию обусловлено особенностями возраста и социокультурного окружения. Изучению юношества посвящено значительное количество работ (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон и др.) [9, 78, 93, 105, 220] с довольно широким диапазоном рамок в периодизациях юношества (от 16 до 35 лет). Объектами нашего исследования являются первокурсники вуза, что дает нам возможность ограничить рассматриваемый период 17-21 годами. Данный возрастной промежуток соответствует периодизации В.И. Слободчикова, отличительной особенностью которой является становление авторства собственной жизни [177] и обусловленной переходом в высшую школу адаптацией студентов.

В связи с этим, первой особенностью первокурсников вуза мы обозначим критический характер их развития, что подтверждается работами И.А. Зимней, И.С. Кона и других исследователей [78, 93]. Обозначенное в периодизации В.И. Слободчикова как кризис юности, начало обучения в вузе совпадает со временем, когда встречаются «идеальные жизненные планы и социальная реальность; впервые происходит столкновение с кризисом смысла жизни» [177], «период предварительного самоопределения завершается и начинается подход к самореализации» [93, с. 144-155].

Переломный момент на этапе начала обучения в вузе обусловлен резким скачком физического, психического и социального развития обучающихся, завершением процессов их физического и полового созревания, перестройкой всех сфер деятельности [74, 90]. Особенности когнитивной сферы обучающихся в этот период затрагивают

совершенствование способов восприятия, переработки и усвоения информации, широкие возможности функционирования их познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, речи), активной восприимчивостью к сложной мыслительной деятельности [72]. Изменение системы мировоззрения и мотивации первокурсников вуза, их самооценки, интересов и идеалов [73, с.108-110], перестройка эмоционально-волевой сферы их личности приводят к заметному развитию качеств, не достающих подросткам: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Кризис может усугубляться адаптацией первокурсников к образовательной среде вуза, понимаемой как состояние их взаимоотношений с группой, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно включается в учебную деятельность, удовлетворяет собственные потребности в признании, соответствует ролевым ожиданиям со стороны группы, может себя реализовать и раскрыть себя. Результатом адаптации С.И. Анонова обозначает социальную адаптивность в деятельности, общении и сознании [13, с.44].

Второй особенностью первокурсников вуза, отраженной в исследованиях И.В. Шаповаленко [209], И.С. Кона [93], В.И. Слободчикова [177], выступает стремление обучающихся к сознательному построению жизненных планов, появление которых представляет значимое новообразование становления «Я» в юности [93, с. 258], способствующее развитию самосознания и личности обучающихся.

В исследованиях авторы связывают появление жизненных перспектив студентов с их самоопределением – поиском и выбором своего места в профессии и жизни [2]. Однако Е.В. Гущина в своем диссертационном исследовании отмечает, что осознанное профессиональное самоопределение юношества имеет место на третьем году обучения в вузе [61, с.3]. Для начального периода обучения в высшей школе, как правило, характерна неосознанность самоопределения, выраженная в позитивном ожидании

будущего и неготовности удержать отдаленную во времени цель своей деятельности, что в дальнейшем может замедлять темпы саморазвития обучающихся [53, 99].

Сосредоточенность на внутреннем мире обуславливает у молодежи увеличение потребности в поиске смысла жизни – третью особенность первокурсников вуза. В.И. Слободчиков понимает ее как саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни [176, с. 311].

Появление и развитие обдуманности у первокурсников вуза способствует становлению их «Я-концепции». «Я-концепция» представлена в этот период на одной из ее завершающих стадий, которой свойственно целостное чувство «Я» – сложной структуры интеграции их жизненного опыта, упорядочивания переживаний, придающих жизни смысл [220].

Таким образом, при рассмотрении проблемы саморазвития первокурсников вуза нами уточнены их возрастные особенности: неравномерность физического, психического и социального развития на фоне адаптации к условиям вуза; желание обучающихся сознательно планировать свою жизнь, потребность найти в ней смысл. Переломный характер развития первокурсников вуза обусловлен противоречивостью их индивидуальных особенностей и интеграцией в новую социальную среду: диалектикой взаимодействия требований общества, ожиданий, социальных норм, ценностей, и их потребностей, свойств, способов деятельности, что требует разработки педагогических условий, обеспечивающих понимание причин и устранение затруднений обучающихся в области саморазвития.

Так, Т.Н. Афонина основными причинами затруднений называет недостаточную способность первокурсников вуза самостоятельно формулировать и реализовать цель саморазвития; осознавать и актуализировать внутренние мотивы деятельности по саморазвитию [21], а

О.И. Крушельницкая – преодолевать препятствия на пути саморазвития; прогнозировать последствия своего выбора; определять свои способности и оценивать себя адекватно [99].

М. Сандомирский, отмечая особенности поколения Z (родившиеся после 1996 года), говорит о гиперактивности, склонности к аутизации, потреблению информации, товаров, услуг, развлечений, стимулирующих инфантилизацию современной молодежи. По его мнению, современные первокурсники вуза обладают высокой тревожностью (нужна поддержка взрослого), высоким уровнем принятия (высокие запросы при отсутствии навыков), выраженной индивидуализированностью, неумением продумывать последовательность, планировать свою деятельность и прилагать усилия для достижения цели [164].

Следует отметить, что при изучении саморазвития первокурсников вуза мы наблюдали изменение особенностей их мотивации, которые произошли во втором десятилетии XXI века в сравнении со второй половиной XX века. Так, во второй половине XX века ученые называли в качестве ведущего мотива юношества учебно-профессиональный мотив [93, 105]. В начале XXI века мы нашли подтверждение похожих результатов в исследованиях А.Н. Печникова, А.Г. Мухиной, где ведущим мотивом обучения первокурсников вуза выступает профессиональный мотив обучения [139, с.26].

Итоги изучения учебной мотивации первокурсников вуза, отраженные в социологическом исследовании О.И. Крушельницкой и А.Н. Третьяковой 2017 года, свидетельствуют об изменении их профессиональной мотивации в сторону прагматической направленности: обнаружен большой отрыв в значимости ведущего мотива «материальное благополучие» (94,4%) от профессионального мотива (77,9%) [99, с.74]. Эти выводы подтверждают аналогичными исследованиями других авторов [20, 88]. Так, Е.Л. Афанасенкова доказала, что прагматический мотив находится среди наиболее значимых мотивов современных первокурсников вуза [20, с. 79].

Вместе с тем, исследования М.А. Кленовой и Е.С. Панкратовой показали, что ведущим мотивом социально-психологической адаптации, в условиях которой находятся первокурсники вуза, является мотив достижения [88]. Особенности адаптации обучающихся обусловлены появлением новых условий в жизни и непривычных методов работы. Новые условия вызывают изменение структуры всех мыслительных процессов и требуют иной организации учебной деятельности, смены прежних стереотипов и планирования собственной жизнедеятельности во временной перспективе. Данные факторы могут воздействовать на нехватку свободного времени у студентов и нагнетание стрессовой ситуации, что требует поддержки преподавателей-кураторов в области формирования у первокурсников вуза мотивации к достижению успеха в процессе саморазвития.

Для более глубокого понимания понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» выявим его структуру, что позволит результативно провести отбор содержания программы саморазвития для первокурсников вуза. Среди работ исследователей, занимающихся формированием компетенции саморазвития студентов вуза, отметим работу А.А. Оплетина, где указана многокомпонентность компетенции саморазвития обучающихся. Многокомпонентность компетенции саморазвития обусловлена ее ценностно-смысловой сферой применения [131, с. 14].

Вместе с тем, многозначность саморазвития не дает возможность единого толкования его структурных компонентов. Например, А.Б. Орлов, определяет следующие составляющие саморазвития на основе системы мотивационных отношений: цель, опредмеченная потребность (мотивационно-целевой компонент), распределенный мотив (когнитивный компонент), смысл (рефлексивный компонент) [133, с.7].

М.А. Щукина, описывая саморазвитие как особую форму развития личности, считает, что саморазвитие следует рассматривать во взаимосвязи трех компонентов: личность как субъект развития, личность как объект развития, характер субъект-объектного отношения (самоуправление) [216, с.

8]. В ходе саморазвития личность (как субъект) преобразует себя как объекта в контексте ее внутреннего мира и жизненного пути. Педагогический аспект рассмотрения данного процесса предполагает одновременное усвоение обучающимися культурных ценностей и сохранение их индивидуальности.

Л.И. Селиванова, основываясь на определяющей роли в саморазвитии овладения «само» умениями, включает в структурные компоненты саморазвития волевую саморегуляцию, духовно-нравственное самоукрепление (мотивационно-целевой компонент); самопознание, самоопределение (когнитивный компонент); самовоспитание, самоактуализацию, самореализацию (рефлексивно-деятельностный компонент) [168, с.50]. С позиции подхода, предложенного Л.И. Селивановой, составляющие саморазвития выступают движущими силами личности обучающихся, на которые можно влиять с помощью организации педагогических условий.

Следует отметить, что возрастная специфика первокурсников вуза в рассмотренных выше работах, которые описывают составляющие саморазвития, не находит в них четкого отражения, невзирая на присутствие выборки испытуемых в рамках любого эмпирического исследования. Для уточнения понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» важно обратиться к современным нормативно-правовым документам, регламентирующим образовательные и профессиональные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++, разработанному на основе профессиональных стандартов, в частности профессиональному стандарту «Специалист по технологии продукции и организации общественного питания», утвержденному в Минюсте России 17.07.2020 года) [144, 146].

После их анализа сделан вывод о том, что компетенция саморазвития предусматривает осознанное прогнозирование, выбор, планирование, проектирование и осуществление обучающимися индивидуальной программы саморазвития, наиболее полно отвечающей их личностным потребностям и профессиональной направленности. Исходя из современных

требований к образованию выпускников вуза понятие «компетенция саморазвития» приобретает новое содержание, отражая способность выпускников вуза решать универсальные задачи не только в соответствии с образовательными, но и профессиональными стандартами.

А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская, подчеркивая многозначность компетентности, понимают под компетентностью квинтэссенцию целевых, содержательных, смысловых, эмоциональных, творческих характеристик личности; результат развития ее знаний и представлений. Показателем сформированности компетентности является нулевая разность между достигнутым и желаемым (проектируемым) результатом. К составляющим процесса формирования компетентности авторы относят: предложение учебных познавательных, нравственно-этических задач-ситуаций, комплекс компетентностных знаний и умений, опыт, разрешение задач-ситуаций, компетентность [205, с.2-14].

В работах И.А. Зимней компетентность рассматривается как интеллектуально и личностно обусловленная жизнедеятельность человека, как качество, формируемое при освоении компетенции. Под ключевыми (универсальными) компетенциями И.А. Зимняя понимает обобщенно представленные компетенции, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность человека в обществе. Внутренние, потенциальные, скрытые психологические образования (знания, представления, алгоритмы действий, отношения), которые выявляются в компетентностях обучающихся [77, с. 13-17].

Для выявления составляющих компетенции саморазвития обратимся к структуре, предложенной И.А. Зимней: готовность к проявлению компетенции (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетенции (когнитивный аспект), опыт проявления компетенции (деятельностный аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, эмоционально-волевая регуляция процесса и

результата проявления компетентности (рефлексивный аспект) [там же, с. 25-26].

На основании выше описанных представлений исследователей структурной характеристики компетенции саморазвития и разработок И.А. Зимней определим компоненты компетенции саморазвития первокурсников вуза, актуальные для нашего исследования. Учтем положения, сформулированные нами в качестве выводов после анализа работ исследователей: саморазвитие представляет комплексный, целенаправленный процесс внутренней активности обучающихся, связанный с получением знаний для достижения результатов в преобразовании себя, направленный на выявление своей сущности. Следовательно, в структуру компетенции саморазвития необходимо включить мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Принимая во внимание данные положения будем рассматривать компетенцию саморазвития первокурсников вуза как комплекс знаний умений и способностей, имеющий четыре составляющие: мотивационно-целевая, когнитивно-прогностическая, деятельностная и рефлексивная. При этом будем принимать во внимание особенности первокурсников вуза, специфику их учебной мотивации и социально-психологической адаптации на данном этапе. Рассмотрим подробнее выявленные компоненты.

Мотивационно-целевой компонент отражает стремление первокурсников вуза к поиску новых знаний о саморазвитии, в ориентации на достижение успеха в процессе саморазвития. Мотивация достижения, характеризующая степень готовности к изменениям и трудностям на пути осуществления задуманного [2], включает мотивы достижения успеха (определяет уровень их саморазвития) и избегания неудачи. Мотив избегания неудачи предполагает выстраивание своей жизни с малым или чрезвычайно большим риском неуспеха в деятельности по саморазвитию, что выражается в излишней осторожности, боязливости и тревожности обучающихся [65, 202]. Мотив достижения успеха выражается у обучающихся в широте их

представлений себя в будущем и его четким планированием, в осознанном прогнозировании перспектив саморазвития, в применении значительных усилий при изменении планов и в зависимости от текущей ситуации [43], в ориентации на успех в значимой деятельности.

Когнитивно-прогностический компонент демонстрирует сформированность компонентов способности к осознанному прогнозированию в виде комплекса полученных и будущих знаний о саморазвитии, понимание причин и последствий личностных изменений для согласования потребностей в саморазвитии, что позволяет актуализировать внутреннюю активность в ходе ответственного выбора индивидуальной программы саморазвития до его наступления. Ведущим умением когнитивно-прогностического компонента является умение прогнозировать деятельность, направленную на свободный и осознанный выбор индивидуальной программы саморазвития (ставить цель, планировать, предвосхищать ход событий и предположительный результат саморазвития на основе научных фактов). Способность к осознанному прогнозированию отражает уровень сформированности компетенции саморазвития первокурсников вуза, подлежит оценке, обеспечивает результативность деятельности в области саморазвития [17, 35, 98, 154] и выступает способом формирования когнитивно-прогностического компонента компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Деятельностный компонент реализует теорию экзистенциальной и субъектной активности личности обучающихся в процессе их саморазвития, предложенную О.С. Газманом, В.Г. Мараловым и М.И. Рожковым [56, 110, 157]. Данный компонент характеризует деятельность по выстраиванию и реализации индивидуальной программы саморазвития первокурсников вуза, включающую овладение инструментарием для изменения себя. Внешняя сторона означает самореализацию в текущей деятельности. Внутренняя сторона выражается в четком формулировании цели, представлении вербального образа и проговаривании этапов деятельности по саморазвитию

в контексте внутренней речи, что позволяет влиять на продуктивную организацию и осуществление процесса саморазвития. Особенности возраста и мотивации первокурсников вуза учтены в деятельностном компоненте как социально-психологическая адаптационная деятельность, означающая неконфликтное взаимодействие ее участников.

Рефлексивный компонент выполняет важную роль в процессе саморазвития, поскольку выступает необходимым условием любой деятельности (В.С. Мухина, В.И. Слободчиков) [124, 177]; механизмом построения программы жизни и саморазвития (А.В. Хуторской) [205] и показателем зрелости обучающихся (К.А. Абульханова, А.А. Бодалев) [2, 42]. Данный компонент отражает рефлексию, анализ личного жизненного опыта, самооценку результата саморазвития, на основе которых выстраивается и реализуется индивидуальная программа саморазвития первокурсников вуза. Когнитивная сложность рефлексии обуславливает осознанность и адекватность самооценки [14, 43, 93], что позволяет проводить объективную диагностику рефлексивного компонента в исследовании.

Несмотря на то, что творцами саморазвития выступают сами обучающиеся, преподаватели имеют возможность оказывать воспитательное воздействие на процесс его протекания. Предлагая педагогическую поддержку в качестве формирующей компетенцию саморазвития первокурсников вуза, мы имеем возможность создать педагогические условия для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы саморазвития, наиболее полно отвечающей их личностным и профессиональным потребностям, что перемещает преподавателей-кураторов на более высокий уровень мастерства [85].

На основании раскрытой сущности и обоснованного содержания понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» в логике современных требований к образованию выпускников вуза сформулируем его уточненное определение. *«Компетенция саморазвития первокурсников*

вуза» – это интегративное качество личности, формируемое на основе совокупности знаний, умений и способностей, необходимых для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Структурными компонентами компетенции саморазвития первокурсников вуза являются: *мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный, рефлексивный.* Мотивационно-целевой компонент отражает стремление обучающихся к поиску новых знаний о саморазвитии, в ориентации на достижение успеха в процессе саморазвития. Когнитивно-прогностический компонент демонстрирует сформированность компонентов способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций в виде комплекса полученных и будущих знаний о саморазвитии. Деятельностный компонент характеризует деятельность по выстраиванию и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, включающую овладение инструментарием. Рефлексивный компонент отражает анализ личного жизненного опыта, самооценку результата саморазвития, на основе которых выстраивается и реализуется индивидуальная программа совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

1.2. Содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

Идеи педагогической поддержки, формирующей компетенцию саморазвития первокурсников вуза, интересовали педагогов-новаторов разных исторических периодов (К.Н. Вентцель, Я.А. Коменский, Я. Корчак, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, С. Френе) [48, 92, 97, 135, 162, 194, 200]. Анализ работ, посвященных проблеме педагогической поддержки обучающихся, показал, в разные периоды времени поддержку

понимали как милосердие, сострадательное, заботливое, доброжелательное отношение к людям (Средневековье), призрение, попечение неимущих и больных (XVIII век), благотворительность и филантропию (XIX век).

Идея педагогической поддержки обучающихся, которая прослеживается в работах философа-гуманиста и педагога Я.А. Коменского, раскрывалась через развитие их духовности и самопознания силами и примером преподавателя. Стратегической целью являлось воспитание счастливого человека с учетом его возраста и преобразования окружающей среды [92, с. 62-70]. Об опоре на свободное жизненное самоопределение обучающихся (выбор жизненной позиции и свое отношение к миру) высказывал мысль Л.Н. Толстой в религиозно-философском трактате «В чем моя вера?», где затрагивались вопросы педагогики ненасилия и природосообразности. Творческая личность, воспитанная примером преподавателя, была возможна в условиях лишь истинно свободной народной школы [192, с.7-8, с. 50].

Педагогические идеи К.Н. Вентцеля в начале XX века были основаны на признании индивидуальности, права на самостоятельное и сознательное «свободное искание» знаний обучающимися, на воспитании нравственности через формирование их воли. [48]. Я. Корчак реализовал, на наш взгляд, один из ведущих принципов педагогической поддержки обучающихся – их защиту. Для него абсолютная степень отстаивания интересов обучающихся являлась жизненным правилом, согласно которому возможно пожертвовать собственной жизнью и свободой [97]. С. Френе в середине XX века воплощал идею опережения в обучении, здоровьесберегающие технологии при его организации, актуализацию у обучающихся инициативы, самоуправление, формирование нравственных установок [200].

Таким образом, данные теоретико-методологические положения подготовили базу для появления новой педагогики сотрудничества и поддержки, сформулировав ее основные принципы: понимание и принятие личности обучающихся, их интересов и способностей, безоценочность

анализа поведения обучающихся и готовность защищать человеческое достоинство, диалоговые формы общения, педагогический оптимизм и принятие ведущей роли мотивации к саморазвитию, поощрение самостоятельности, создание рефлексивной образовательной среды и применение индивидуальной поддержки.

Сегодня под поддержкой часто понимают оказание помощи тем, кто находится в трудной ситуации. Так, органы социальной защиты занимаются адресной поддержкой социально уязвимых категорий граждан. Психологическая поддержка направлена на разрешение эмоциональных проблем человека. Медицинская поддержка оказывается физически нездоровым людям. Педагогическая поддержка предполагает создание благоприятных условий для раскрытия индивидуальности обучающихся.

В современных исследованиях, посвященных выявлению благоприятных условий педагогической поддержки обучающихся, следует указать на тождественность понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». В этой связи необходимо разграничить изучаемые понятия. На основе представлений исследователей о проблеме педагогической поддержки обучающихся [4, 134, 149, 175], будем понимать ее как процесс создания педагогических условий для свободного выбора индивидуальной программы саморазвития, ориентированный на индивидуализацию и включающий применение преподавателями-кураторами их педагогических умений (содействие начинаниям обучающихся, выражение им сочувствия или одобрения, придание оптимизма и уверенности в силах).

Содержание педагогической поддержки обучающихся направлено на оказание им индивидуальной помощи в процессе саморазвития. При этом индивидуализация будет пониматься не столько в ее традиционной трактовке (как возможность выбора специальных курсов, факультативов или учет индивидуального стиля учения), сколько в изучении педагогических условий

для формирования компетенции саморазвития личности в социуме, образовательной среде вуза [4, с. 74-78].

Фундаментальные основы педагогической поддержки обучающихся заложили О.С. Газман и Н.Б. Крылова [56, 100]. Изучение педагогической поддержки обучающихся было основано на противопоставлении процессов социализации и индивидуализации при развитии обучающихся. В этом случае она выступала как специфический процесс, который позволял преподавателям и обучающимся одновременно стремиться к взаимодействию, без навязывания совместной деятельности педагогом [56, с. 63].

Содержание педагогической поддержки нацелено на развитие «самости» (субъектности) обучающихся, результатом которой выступает свободоспособность их личности (автономное, нонконформистское существование в окружающей среде, готовность активно осуществлять ответственный осознанный экзистенциальный выбор) [5, с.75]. Именно субъектность интегрирует человека как целое и позволяет ему выстраивать гармоничное существование [56, с. 60] путем совместных со взрослым действий по разрешению затруднений обучающихся, торможению и снятию отрицательных воздействий их окружения, реализации гуманистических ценностей, принятых в обществе, активности в первичном проявлении добра, чуткости, принятия, понимания, сотрудничества.

Последователи О.С. Газмана продолжают разрабатывать педагогическую поддержку в следующих направлениях. Например, Н.Б. Крылова рассматривала педагогическую поддержку в широком смысле: как элемент любого сотрудничества на основе внутренней свободы, гуманных и демократичных взаимоотношений педагогов и обучающихся [100, с. 96]. Т.В. Анохина изучает педагогическую поддержку обучающихся в качестве средства устранения субъективных, социальных и материальных проблем (препятствий) в образовательном процессе и уточняет принципы педагогической поддержки обучающихся, разработанные О.С. Газманом

[56]: принятие помощи обучающимся, педагогический оптимизм, сотрудничество с педагогом, его доброжелательность, обеспечение безопасности и доверие, постоянная рефлексия [14, с. 75]. В.П. Бедерханова описывает педагогическую поддержку индивидуализации обучающихся, раскрывающую личностный потенциал человека любого возраста и обеспечивающую помощь в решении их социальных, психологических, личностных трудностей [29, с. 20].

Существует ряд диссертационных исследований, связывающих педагогическую поддержку с адаптацией первокурсников к условиям вуза. В них педагогическая поддержка трактуется как процесс совместной деятельности обучающихся и педагогов, предусматривающий разностороннюю подготовку обучающихся [180]. Педагогическая поддержка обеспечивает самостоятельность обучающихся в разрешении затруднений в области самореализации [141] и направлена на их личностный рост [161] и саморазвитие [173].

N. Rania на основе проведенного исследования делает вывод о положительном влиянии педагогической поддержки на адаптацию первокурсников к условиям вуза и смягчение противоречий их дальнейшего саморазвития, при условии осознанного (внимание направлено на объект) определения ими жизненных и профессиональных целей [237, с. 705].

Е.А. Александрова, определяя типы педагогической деятельности в парадигме поддержки, обозначает различные степени видимой части активности участников-субъектов. Так, в *первый* блок включаются ситуации, когда обучающиеся совершенно не могут ориентироваться в проблемной ситуации. Данный вид педагогической деятельности исследователь называет опекой (постоянный надзор за обучающимися), заботой (активное вмешательство даже при проявлениях самостоятельности обучающихся) и защитой (отстаивание интересов). *Второй* блок содержит ситуации, когда педагог выполняет роль наставника (видимая активность педагогов преобладает над соответствующей характеристикой деятельности

обучающихся). *Третий* блок представлен ситуацией взаимодействия с обучающимися со сформированной Я-концепцией (степень их видимой активности преобладает, авторство цели взаимодействия принадлежит чаще обучающимся, чем педагогам). Именно в данный блок автор относит педагогическую поддержку [4]. Таким образом, виды педагогической поддержки, предложенные Е.А. Александровой, соответствуют четырем тактикам поддержки, разработанным О.С. Газманом (защита, помощь, содействие, взаимодействие).

Для нашего исследования интерес представляют работы Е.А. Александровой и Ф.И. Кевли, где рассматривается опережающая педагогическая поддержка нравственного [85] и культурного [4] развития обучающихся. При этом нравственность выступает критерием культуры. Е.А. Александрова, выделяет три группы педагогической поддержки по степени участия преподавателей, времени ее оказания и длительности. Наряду со своевременной (в момент возникшей потребности) и предупреждающей последствие (после события, способного породить затруднение) видами поддержки, к третьей группе исследователь относит опережающую поддержку обучающихся [4, с. 76].

Опережающая поддержка означает получение обучающимися повода для размышлений еще до того, как у них возникло затруднение. В момент, когда затруднение появляется в их реальной жизни, обучающиеся уже обладают набором методов и приемов для его благополучного разрешения. В этом случае под опережающей поддержкой обучающихся понимается процесс создания педагогических условий для адекватного восприятия ими информации вербального и невербального характера, затрагивающий сферы возможных культурных интересов и поведения в настоящем и в недалеком будущем. Иначе говоря, педагогическая поддержка обучающихся направлена на зону их ближайшего культурного развития и пробуждающегося интереса к ее познанию [там же, с. 74].

Ф.И. Кевля, автор концепции опережающей педагогической поддержки подростков, акцентирует внимание на моделировании условий и траектории развития личности обучающихся через определение ближних, средних и дальних задач их жизненного и профессионального самоопределения. Предпосылкой опережающего характера поддержки обучающихся является развитие и применение концептуального (интуитивного, эвристического) мышления, прогностических способностей и проективных умений педагога, положительно влияющих на дифференциацию помощи обучающимся в понимании перспектив их саморазвития [85, с. 90-91].

Элемент опережения в педагогической поддержке, на перспективность которого впервые обратила внимание Н.Н. Михайлова, позволяет развить у обучающихся необходимые навыки поведения через проигрывание действий в похожих смоделированных ситуациях. Предварительное проигрывание важно для корректирования преобладающей характеристики большинства современных студентов вуза – социального инфантилизма [206, с. 52-56].

Важность и уникальность опережающей педагогической поддержки обучающихся состоит в получении опыта осознанного действия в ситуации «эмоционального шока и деятельностного тупика» (переживаний много, а выхода нет) [117, с. 30-37]. Данный вид педагогической поддержки требуется при обнаружении обучающимися своей слабости (затруднения) и помогает им преодолеть ее за счет индивидуальных особенностей [там же, с. 77].

Обобщим понимание авторами современных трактовок опережающей педагогической поддержки обучающихся, которая рассматривается как:

– **деятельность педагогов**, помогающих обучающимся преодолеть затруднения путем развития своих индивидуальных особенностей и возможностей (Н.Н. Михайлова) [117, с. 203];

– особая **деятельность** педагогов, включающая функцию педагогического консилиума, помогающего участникам образовательного процесса выстроить взаимоотношения как систему средств на основе диалога и доверительных отношений с обучающимися, что обеспечивает развитие их личности в перспективе жизненного и профессионального самоопределения (Ф.И. Кевля) [85, с. 90];

– **процесс** создания условий с ориентацией на развитие сферы возможных культурных интересов и культурного поведения обучающихся, как в настоящем, так и в недалеком будущем (Е.А. Александрова) [4, с. 330].

Итак, представление опережающей педагогической поддержки Е.А. Александровой отражает наше понимание опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза, где саморазвитие рассматривается как процесс реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций. Следовательно, опережающая педагогическая поддержка первокурсников вуза трактуется нами как *совокупность действий преподавателе-кураторов* по созданию условий для реализации обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

При этом ключевую роль будет играть оказание индивидуальной поддержки первокурсникам вуза, активизирующей их способность к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, учитывающей возрастные, мотивационные особенности и специфику адаптации первокурсников к условиям вуза.

В диссертации опережающая педагогическая поддержка первокурсников вуза рассматривается как процесс, способствующий формированию их компетенции саморазвития, на который мы можем оказывать педагогическое воздействие. В этом случае ее содержание определяет широкий диапазон возможностей опережающей педагогической

поддержки первокурсников вуза, что обозначается нами как ее содержательный ресурс.

На основании анализа литературных источников, посвященных проблеме педагогической поддержки обучающихся, можно сделать вывод, что содержательны ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза включает: а) развитие умения обучающихся предугадывать ход событий; б) формирование ответственного отношения обучающихся к процессу выбора; в) обучение оцениванию естественного, неадекватного или защитного поведения в ситуации выбора; г) актуализация пошагового планирования саморазвития первокурсниками вуза.

Следует подчеркнуть, зарубежная педагогика достаточно давно изучает и успешно реализует приемы опережающей педагогической поддержки, в частности, в тьюторском сопровождении первокурсников вуза с помощью планирования их саморазвития [225, 230, 241]. В Англии такая поддержка больше касается обучения социальным навыкам, в США ее применение связывают с превентивной работой (*guidance*) и с деятельностью по решению возникших затруднений обучающихся (*counseling*) [85, с. 75].

Например, S. Clegg пишет о поддержке студентов в английском университете путем введения в учебное расписание моделей саморазвития. В их основе находится координированная работа преподавателей разных дисциплин, что соответствует идее педагогического консилиума в нашем исследовании. Разработаны модели трех видов: научно-исследовательская (включает гуманитарные дисциплины и формирование научного мировоззрения), обще направленная (содержит дисциплины спортивного, досугового или экономического профиля) и узко специализированная (включает, например, преподавание или медицину) [225, с. 443-445].

D. Croot размышляет о перспективах успешности студентов при их самостоятельном и своевременном планировании жизненного пути, что содержит демонстрацию результатов саморазвития (портфолио). Портфолио

отражает актуальные знания, умения, навыки и компетенции, полученные студентами во время обучения в вузе, они могут быть предъявлены потенциальному работодателю [227, с. 174].

К. Skerett исследует намерение обучающихся действовать в структуре мотивации, позитивно или негативно влияющее на их удовлетворенность жизнью. Для этого разрабатывается индивидуальная программа каждого первокурсника вуза с целью улучшению качества его жизни с учетом выявленных навыков самопознания, психологической самозащиты, коммуникации, установок и ценностей, амбиций [239, с. 46-47].

Опережающая педагогическая поддержка первокурсников вуза представляет собой сознательное организующее воздействие преподавателей-кураторов учебных групп на формирование компетенции саморазвития обучающихся, что понимается нами как управление образовательным процессом. Управление предполагает анализ, целеполагание, планирование, организацию и контроль [90, с.153]. Управление опережающей педагогической поддержкой, включающее ее организацию, состоит в создании педагогических условий для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Понимание опережающей поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, определяемой как процесс организационно-педагогического сопровождения, дает возможность выделить ее этапы. На основе анализа разработок Т.В. Анохиной, Ю.К. Бабанского, Ф.И. Кевли, Г.А. Цукерман, С.М. Юсфина [14, 22, 85, 207, 221] к этапам опережающей педагогической поддержки отнесем: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный и рефлексивный.

К основным направлениям работы преподавателей отнесем: *диагностику* затруднений обучающихся и ее вербализацию; *создание* ситуации выбора; *разделение* прав и обязанностей обучающихся и преподавателей-кураторов; *оказание помощи* в определении цели,

планировании, в отборе инструментария; планирование оценки индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития; *рефлексию* и корректировку ее этапов.

Для нашего исследования важно понять, каким образом преподаватель-куратор может активизировать способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, обозначить инструментарий опережающей педагогической поддержки, формирующий компетенцию саморазвития первокурсников вуза. Для этого раскроем природу способности к осознанному прогнозированию.

При определении понятия «способность к осознанному прогнозированию» мы пытались осмыслить категории «время», «прогнозирование», «способность». Теоретический анализ проблемы времени свидетельствует, что формирование представлений о будущем шло по трем основным направлениям: религиозному, утопическому и философско-историческому. На основе первобытной мифологии сформировались религиозные концепции будущего (буддизм, христианство, иудаизм и т.д.) [36, с. 8].

В сочинениях древнегреческих философов и трудах прогрессивных мыслителей Средневековья встретилось множество любопытных для современной науки прогностических размышлений. Например, в центре идей «пророка Сократа» находилось предсказание своего будущего и будущего своих друзей: «Now I'm a seer, not a very good one, but , as the bad writers say, good enough for my own purposes» (Я пророк, но не очень хороший. Как говорят плохие писатели, достаточно хорош для пророчествования в собственных целях) [51, с. 50-51]. Платон говорил о планировании своего саморазвития взрослыми: «Силу для познания истины произвести или родить нельзя, можно только дать ей направление, к чему она должна быть направлена» [143, с. 346-353]. Демокрит первый заговорил об инициативе обучающихся в совершенствовании ума на основе выявления

закономерностей космоса и требовал «предоставить детям самостоятельность, чтобы они научались сами правильно строить свою жизнь» [63, с. 378].

Я.А. Коменский писал про целенаправленное формирование человека (6 глава «Великой Дидактики») в ходе его подготовки к загробному миру, который выступал целью жизненного пути. Вместе с тем, данная педагогическая система выражалась в требовании широкой и всесторонней подготовки обучающихся к жизни для охвата всех ожидающих их ситуаций [92].

Социальные утопические теории эпохи Возрождения (Т.Мор, Т. Кампанелла) перешли в постановку проблемы связи социального с научно-техническим прогрессом [36, с. 30], который не только оказывал позитивное влияние на общество, но и усугублял его проблемы (например, зависимость облегчения труда людей от снижения их трудоспособности).

В эпоху Просвещения в идеалистических философских представлениях важную роль продолжала играть судьба человека, данная свыше. Так, И. Кант в трактате «Предполагаемое начало человеческой истории» писал о ступенях разума, определяющих уровень развития индивида, где высшей ступенью разума была способность «рассудочного ожидания будущего», позволяющая действовать в соответствии со своим предназначением и отодвинутыми во времени жизненными целями [82, с. 48].

В педагогике середины XIX века новаторы своего времени формулировали положения, ставшие будущими основами педагогического прогнозирования. Так, А. Дистервег, описывая систему воспитания в 1 главе книги «Руководство к образованию немецких учителей», предлагал педагогу мысленно продолжать в будущее тенденции качеств обучающихся, закономерности которых ему были известны: «Самое важное – узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям» [67].

В педагогической системе К.Д. Ушинского деятельность педагогов была направлена на оценку перспектив развития и воспитания совершенного человека; будущего, которое «зависит от его воли». Вместе с тем, указывая на ключевую роль педагога через формулирование круга задач в разработке модели будущего, К.Д. Ушинский писал: «Назначение есть тоже цель действий, но поставленная не тем, кто действует» [194]. Сформулированная педагогом цель обуславливает дальнейшие действия обучающегося.

В 70-х гг. XX века активно разрабатывались идеи научного обоснования экономического, социального планирования, проектирования и управления народным хозяйством в контексте марксистско-ленинской концепции будущего [36, с. 66-69], что послужило стимулом к повышению интереса к научному педагогическому проектированию, включающему педагогическое прогнозирование [147, с. 8]. Вопросы педагогического прогнозирования изучали и продолжают разрабатывать А.С.Белкин, Б.Л.Вульфсон, А.М.Гендин, Б.С.Гершунский, Э.Г.Костяшкин, А.Г.Никитина [30, 54, 58, 98, 127, 148].

Исследователи рассматривают следующие аспекты прогнозирования. В теоретико-методологическом прогнозировании прогностическая информация имеет междисциплинарный характер (Б.С. Гершунский) [98]. Опытное-экспериментальное прогнозирование заключается в подготовке к реальной жизни (Э.Г. Костяшкин) [127]. Красноярская научная школа (А.М. Гендин) занимается лично ориентированным прогнозированием, включающим перспективы развития не только отдельных индивидов, но и общества, будущих специалистов [148].

При изучении прогнозирования было выяснено, что ведущую роль в нем выполняют мыслительные процессы (анализ последствий проектов, корректировка целей, задач на этапе разработки проектов и в процессе их реализации, оценка возможностей обучающихся) [47]. Процесс педагогического прогнозирования состоит из нескольких операций, «первая

и основная из которых – выбор целей и задач прогнозирования» с учетом значимости факторов, формирующих основные биологические, социально-психологические, педагогические тенденции развития [30, с. 199-200]. Результатом прогнозирования является прогноз.

И.В. Бестужев-Лада выделял прогнозирование как одну из форм предсказания (описания, рассуждения), наряду с предчувствием (где основа – интуиция) и предугадыванием (основа – жизненный опыт). Предсказание в его понимании воплощалось в деятельности в форме предугадывания (решения задачи), включающего цель, план, программирование, проектирование. Таким образом, прогноз мог быть осуществлен как в теории, так и на практике, но всегда имел научную основу. Прогнозирование – это вероятностное научно обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях явления в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках его осуществления [36, с.8], совокупность способности к прогнозированию и прогностической деятельности, имеющее осознанный (основанный на знании) характер.

А.С. Белкин, вслед за теорией «перспективных линий» А.С. Макаренко [108] и идеей В.А. Сухомлинского о возвышении человека [187], рассматривает основанием для прогнозирования его дальность, выделяя три разновидности прогноза: ближайший (возможные действия участников), актуальный (направленность взаимодействия), перспективный (ведущие тенденции развития образовательного процесса) [30, с. 201]. Л.А. Регуш, изучая педагогическое прогнозирование в контексте педагогического проектирования, выделяет следующие типы прогнозов: научные (по характеру оснований) прогнозы, краткосрочные и долгосрочные (по временной перспективе), мыслительные (по уровню психического отражения) [154, с. 215].

Очевидно, перспективным направлением в разработке типов прогнозов выступают эмпирические прогнозы, пока не имеющие научной основы [58], но с которыми преподаватели-кураторы сталкиваются в

повседневной практической деятельности, «рассчитывая на каждом шагу, какой будет результат» [127, с.88]. С другой стороны, при характеристике педагогического прогнозирования весьма важен ретроспективный взгляд на него, что дает возможность выявить преемственность в развитии обучающихся [54].

В структуру прогнозирования как научно обоснованной педагогической деятельности А.Ф. Присяжная включает предпрогностную ориентацию (направление деятельности с формулированием проблемы и цели, определением дальности прогноза, оценка условий), прогностный диагноз (описание объекта и прогностного фона, выявление тенденций, методов и разработка программы), прогностную перспекцию (проведение вычислительного эксперимента с построенной моделью), верификацию, корректировку прогноза [147, с.8].

Таким образом, в научно-методической литературе прогнозирование может быть рассмотрено с позиций трех подходов: как **практическая деятельность** преподавателей, направленная на помощь в определении возможных изменений состояний обучающихся в будущем путем ранее установленных закономерностей их развития; как **процесс** получения опережающей информации педагогами методами моделирования, математической статистики и комбинаторного мышления; как **прогностическая способность** и профессиональная функция преподавателей, обеспечивающая результативность педагогического прогнозирования и мастерство преподавателя.

Под способностью понимаются индивидуальные особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к результату при выполнении деятельности [190, с. 9-20]. Способность к осознанному прогнозированию А. Бандура трактует как саморегуляцию собственной активности на основе предшествующих событий, предсказывающую определенные последствия [27, с.27].

Вместе с тем, остается дискуссионным вопрос о применении в прогнозировании интуитивного мышления. Б.Ф. Ломов и В.В. Сурков в книге «Антиципация в структуре деятельности» предлагали представить способность к прогнозированию как антиципацию – универсальную способность человека действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [107]. На наш взгляд, в ходе развития способности к осознанному прогнозированию наряду с методиками, диагностирующими особенности словесно-логического мышления целесообразно дополнительно использовать методики, связанные с антиципирующим воображением на разных уровнях. При рассмотрении антиципации Б.Ф. Ломов и В.В. Сурков выделили ее уровни (сенсорно-перцептивный, уровень представлений, речемыслительный) [107, с. 168-170], которые иерархически организованы и взаимосвязаны, включены в структуру деятельности и являются необходимым условием ее планирования.

Указанные положения, адаптированные к педагогическому исследованию, позволяют заключить, что особое внимание следует уделить формированию осознанности при активизации способности к прогнозированию, которая основана на знании, а не интуиции. В этом случае активизация способности к осознанному прогнозированию тесно связана не только с когнитивно-прогностическим, но и деятельностным структурными компонентами саморазвития, описанными в параграфе 1.1., поскольку отражает познавательную способность обучающихся и имеет общую природу умений устанавливать причинно-следственные связи, планировать, выдвигать, развивать и проверять гипотезы [150]. При этом она обусловлена деятельностью, которую выполняют обучающиеся, и образовательной средой, на которую преподаватели-кураторы имеют возможность оказывать педагогическое воздействие.

Очевидно, что способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию, встраиваясь в их повседневную деятельность, требует

диагностики. Исследования, проведенные Л.А. Регуш, доказывают, что конкретные качества мышления (глубина, аналитичность, гибкость, осознанность, перспективность, доказательность), выделенные в структуре прогностических способностей, обеспечивают результативность прогностической деятельности обучающихся [154].

Перспективным вариантом педагогического исследования способности к прогнозированию является ее изучение в системе свойств личности: мотивов, потребностей, интересов и прочее [74, с. 90], поскольку в этом случае активизация способности обучающихся к осознанному прогнозированию связана с формированием их представлений о времени.

Продуктивной для исследования оказалась позиция Н.Л. Сомовой, изучившей в своем диссертационном исследовании способность к прогнозированию на разных уровнях. Способность к прогнозированию включает способность к перцептивной антиципации (индивидуальный уровень), качество ответственности, свойство личностной тревожности и ощущение личностью временной перспективы (личностный уровень) [181, с.5]. Обобщим представления Л.А. Регуш, Н.Л. Сомовой, других исследователей и охарактеризуем компоненты способности к прогнозированию в контексте нашего исследования.

Первый компонент способности к осознанному прогнозированию состоит в *способности к перцептивной антиципации*, означающей умение «действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий», прежде всего, на основе контроля (отражается при использовании основных качеств мышления) и без контроля сознания (проявляются в применении личного опыта и апробированного знания) [107, с.199].

Развитие умения предугадывать ход событий выполняет когнитивно-регулятивную функцию, помогая определить цель на основе установления причинно-следственных связей, планировать, выдвигать, развивать и

проверять гипотезы, а также осуществлять творческую интеллектуально-мотивационную активность, регулирующую поведение человека.

Второй компонент способности к осознанному прогнозированию, *качество ответственности*, показывает отношение обучающихся к процессу выбора, его смысл и проявляется в убежденности человека о возможности и управлении жизнью [2], понимании взаимосвязи значимых событий [101, с.19]. Именно она помогает выбирать, игнорируя альтернативы. Смысл может быть заложен в цели (представлено будущим), выражаться чувством полноты и насыщенности (представлено настоящим), удовлетворенности итогами прожитой жизни (представлено прошлым) [106]. Данная составляющая выполняет оценочно-приспособительную функцию в условиях дефицита рациональной мотивации.

Третий компонент способности к осознанному прогнозированию, *свойство личностной тревожности*, означает эмоциональное состояние человека в критической ситуации выбора, проявляющееся в естественном, неадекватном или защитном поведении. Данная составляющая выполняет как мотивационную, так и дезорганизирующую функции [179, 224].

В первом случае человек, мотивированный на успех, предпочитает задания, охватывающие больший период времени, требующие планирования, принятия решений. Во втором – он склонен объяснять свой успех случайным стечением обстоятельств, предпочитает быстрое достижение большой цели. Х. Хекхаузен писал: «Внешние стимулы, если они достаточно сильны, могут приобретать характер влечений, в частности приобретенное влечение типа страха. Тогда мы имеем дело с научением избеганию» [202, с. 117].

В нашем исследовании указанная компонента выполняет мотивационную функцию, поскольку проигрывание жизненных ситуаций способствует результативной деятельности первокурсников вуза в сфере саморазвития и снижает уровень их тревожности в критических ситуациях. Предварительное проигрывание жизненных ситуаций, требующих осознанного прогнозирования, дает возможность удерживать

проигрываемую ситуацию под контролем и тренировать возможные способы ее разрешения, что облегчает проживание обучающимися похожей ситуации в реальной жизни.

Четвертый компонент способности к осознанному прогнозированию – *ощущение личностью временной перспективы*. Временная линия представляет «последовательность образов (мысленных картин), в которых индивидуум представляет события своего прошлого, настоящего и возможного будущего» [2, с. 7] на уровне реальности и различных уровнях ирреальности. Данная составляющая выполняет в исследовании организационно-деятельностную функцию, поскольку помогает пошагово планировать и осуществлять процесс саморазвития первокурсников вуза с ориентацией не на внешнюю мотивацию и собственный опыт, а на когнитивный тип жизненной перспективы, представляющей планирование с четким выявлением жизненных целей, задач, способов и возможных вариантов их достижения.

Для понимания взаимосвязей между рабочими понятиями «способность к осознанному прогнозированию» и «компетенция саморазвития» первокурсников вуза необходимо произвести их сравнительный анализ. При его описании следует отметить, что оба понятия объединяет придание значимости усвоению комплекса знаний, умений и навыков, устремленность на удовлетворение потребности обучающихся в развитии. Близость данных категорий подкрепляется схожестью их составляющих. Так, компонентами компетенции саморазвития первокурсников вуза выступают: мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный и рефлексивный. Структура способности к осознанному прогнозированию представлена мотивационно-волевыми, информационными, деятельностными, оценочно-рефлексивными составляющими. Схожесть структур данных понятий позволяет думать об общих основаниях возникновения их элементов, что дает возможность отобрать инструментарий, который будет активизировать способность

первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

На основе выявленных компонентов и определений, приведенных выше, уточним сущность способности к осознанному прогнозированию в контексте педагогического исследования как упорядоченного комплекса сложной многоуровневой системы взаимосвязанных мотивационно-волевых, информационных, организационно-деятельностных, оценочно-рефлексивных знаний, умений и навыков, которые усваиваются в ходе учебной и внеучебной деятельности и являются значимыми для осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Как мы выяснили, опережающая педагогическая поддержка первокурсников вуза представляет собой сознательное организующее воздействие преподавателей на формирование компетенции саморазвития обучающихся. Управление процессом опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза заключается в проектировании образовательной среды.

В образовательной среде, как естественно и искусственно созданном социокультурном пространстве, включающей различные виды средств и содержания, принимается любая деятельность обучающихся, которая обеспечивает их результативную деятельность [204, с. 94] и способствует их саморазвитию.

Таким образом, образовательная среда понимается как совокупность социально-ценностных обстоятельств, влияющих на саморазвитие первокурсников вуза и содействующих их вхождению в современную культуру. Влияние образовательной среды определяется характером восприятия, которое меняет педагогический инструментарий, не изменяя при этом реальности. Решающим во влиянии на обучающихся станет не само

влияние, а содержательное наполнение отношениями данного влияния [218].

Рефлексивная среда в работах А.А. Хлусовой рассматривается как компонент технологии формирования компетенции саморазвития студентов [203], обеспечивающий актуализацию самопознания и возможностей саморазвития обучающихся, что способствует возникновению потребности в рефлексии [38]. Появление потребности в рефлексии связано с возникновением новой формы деятельности, включающей анализ предыдущей неуспешной деятельности, ее критики, поиска новой деятельности (ранее неизвестной обучающимся), позволяющей выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Другими словами, рефлексия представляет собой процесс коррекции способа действия через реконструкцию хода действия и причин затруднений [12, с. 524].

Для понимания взаимосвязи рефлексивной среды и культуры выбора индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития важно осмыслить характер рефлексивной образовательной среды. К характеристикам рефлексивной образовательной среды Л.М. Ильязова и Л.Б. Соколова относят: субъектность участников, наличие внутреннего противоречия у обучающихся, культуросообразность и вариативность среды на основе индивидуальных потребностей обучающихся, креативный и исследовательский характер деятельности участников, развитие всех видов и уровней рефлексии [80]. Таким образом, можно сделать вывод о развивающем характере рефлексивной среды.

Целенаправленная работа преподавателей по проектированию рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, заключается в постановке ценностного акцента на компоненты рефлексивно-развивающей среды, которые являются социально значимыми и имеющими личностный смысл для обучающихся [218].

Таким образом, рефлексивно-развивающая среда понимается как совокупность внешних и внутренних условий (социально значимых и имеющих личностный смысл для обучающихся), которые реализуются посредством их личного рефлексивного опыта и развивают культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Компонентами рефлексивно-развивающей среды исследователи называют возможности, условия, способы деятельности, отношения, которые реализуются посредством личного рефлексивного опыта [80]. К компонентам рефлексивно-развивающей среды в исследовании отнесем: информацию о саморазвитии; субъект-субъектный стиль взаимоотношений участников; инструментарий опережающей педагогической поддержки, с помощью которого будут применены новые знания.

Первый компонент – «информация о саморазвитии». Использование эрудиции и теоретической осведомленности первокурсников вуза о способах и путях развития себя поможет им не только усвоить знания о саморазвитии, но и будет способствовать формированию навыка самостоятельного поиска о нем информации. «Получение новых, достаточно широких и многосторонних знаний является наиболее благоприятным условием для всестороннего развития личности» [160, с. 419].

Вместе с тем, отсутствие интереса к получению новых знаний мешает развитию способности обучающихся к прогнозированию и делает фрагментарным усвоение полученных о нем сведений. «Воспринять и должным образом переработать информацию о саморазвитии и методах прогнозирования обучающийся должен быть готов. Зрелые объективно обоснованные решения может принимать зрелая информированная личность» [83, с.137].

Второй компонент – «субъект-субъектный стиль взаимоотношений участников». Доказано, что субъект-субъектный тип взаимоотношений преподавателей-кураторов и обучающихся обеспечивает намерение

действовать автономно и выгодный для обеих сторон взаимобмен индивидуальным опытом и личностными смыслами [2, 106, 117, 137]. Однако субъект-субъектный тип взаимоотношений преподавателей с обучающимися необходимо налаживать, поскольку он зависит от «сформированной готовности педагога реагировать на доверие обучающихся», от потребности в их любви и уважении [2, с. 57], которая у педагогов может отсутствовать; от готовности преподавателей к нововведениям [44, 175], что может замедлять темпы формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения их опережающей педагогической поддержки. Следовательно, баланс вмешательства преподавателей-кураторов и предоставления первокурсникам вуза автономности в выборе индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития помогает более продуктивно донести до обучающихся информацию о способах саморазвития.

Третий компонент – «инструментарий опережающей педагогической поддержки». Педагогический инструментарий в его современном понимании уже давно используется в зарубежной и отечественной педагогике. Однако наблюдается неоднозначность его определений: «педагогические инструменты» (в дословном переводе с английского языка «pedagogical tools») [184], «инструментальные методы» [52]. Например, в словаре терминов по общей и социальной педагогике А.С. Воронина предлагается обозначить инструментальные методы как специальные эмпирические *методы* исследования в профессиональной педагогике, связанные с применением приборов, инструментов, аппаратов, предназначенных для изучения явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью получения объективных количественных данных [52, с. 36].

Е.Н. Стрельчук, анализируя современные подходы к определению «педагогический инструментарий», трактует его как совокупность *инструментов*, используемых в педагогической деятельности преподавателя

[184, с. 14]. И.Ю. Скрибицкая понимает педагогический инструментарий как совокупность *средств*, которыми владеет педагог [172, с. 209]. Д.А. Коноплянский – как *комплекс различных приемов и средств* обучения и воспитания, которыми владеет преподаватель, и которые в воспитательно-образовательном процессе он активно применяет [95, с. 55]. По мнению М.Г. Резниченко, педагогический инструментарий представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания [155, с. 145].

Как утверждают И.А. Боброва, О.В. Чурсинова, наиболее продуктивными для поддержки саморазвития обучающихся являются методы и приемы [41, с. 42]. Согласимся с ними и будем рассматривать педагогический инструментарий в логике нашего исследования как комплекс методик, методов и приемов, активизирующий способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию.

Под методикой в педагогике принято понимать «способ или совокупность способов для достижения цели; отрасль педагогической науки, исследующую закономерности, правила, методы и приемы обучения, осуществление воспитательной деятельности» [52, с.51]. В словаре педагогических терминов метод обозначает «совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности» [там же]. Соответственно, прием трактуется еще уже: «относительно законченный элемент воспитательной технологии; элемент метода, его составная часть» [90, с. 76].

Многозначность данных категорий вносит некоторый беспорядок и вызывает дискуссии. Категория «метод» понимается И.А. Стерниным одновременно в общенаучном (как способ теоретического исследования) и конкретном смысле (как синоним приема), категория «методика» – как, с одной стороны, более широкое понятие, чем «метод» и «прием», а с другой – как их синоним («способ, обеспечивающий решение поставленных задач») [183, с. 24]. Учтем это обстоятельство, согласимся с мнением И.А. Стернина

о возможности равнозначного рассмотрения методик, методов и приемов и будем применять их в исследовании как синонимы равного уровня понимания.

Рассмотрение педагогического инструментария для решения задачи опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза как совокупности методик, методов и приемов, активизирующий их способность к осознанному прогнозированию, позволяет нам в работах ученых-практиков, посвященных развитию обучающихся (М.А. Алиевой, А.С. Белкина, Т.Н. Денисовой, О.В. Ершовой, Ф.И. Кевли, М.Ш. Кипниса), выбрать инструментарий [7, 31, 65, 71, 85, 87].

Итак, инструментарий опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза представлен следующими ключевыми методиками, методами и приемами: прием авансирования доверием; метод индивидуальной беседы; метод сообучения; метод проектирования индивидуальной траектории саморазвития; методика рефлексии «Портрет моего Я»; метод тренинга «Саморазвитие»; интерактивные индивидуальные и групповые методы.

Акцент в работе преподавателей-кураторов, формирующих компетенцию саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, следует делать на моделирование и реализацию выявленных компонентов рефлексивно-развивающей среды, что позволит развить у обучающихся культуру выбора индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития и повысить результативность управления образовательным процессом.

На основании определенного содержательного ресурса опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза сформулируем ее определение. *Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза понимается в исследовании как совокупность вариативно наполненных действий преподавателей по созданию условий для*

осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития. Формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки обеспечивается использованием специального инструментария, представляющего собой комплекс методик, методов и приемов, активизирующих способность обучающихся к осознанному прогнозированию, выстраиванию и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций в рамках отбора ее содержания, проектирования рефлексивно-развивающей среды, организационно-педагогического сопровождения этапов опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

1.3. Модель опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

Для организации опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза необходимо представить ее в виде модели. Широкое применение в современных педагогических исследованиях моделирования как метода создания и исследования моделей позволяет получить новую целостную информацию об объекте, цели, задачах и детализировать особенности проектирования образовательного процесса [91; 102, с.43-45], визуально его представить и абстрактно описать [62], оптимизировать структуру моделируемого процесса [102].

Существуют способы педагогического моделирования: построение копий педагогических материалов, явлений, процессов [52, с. 57], создание абстрактных схем реальных процессов для глубокого проникновения в закономерности их протекания и предвидения возможных направлений

развития [37], определение функций и педагогических условий, тенденций и прочих составных научного поиска [116], рассмотрение его как метода научно-педагогического исследования, средства создания педагогических инноваций [66, 75] или способа обобщения учебного материала [62, 212, 222].

Для нас оказалась полезной позиция А.В. Мироновой, изучающей создание и исследование педагогической модели для результативного усвоения алгоритма обрабатываемых действий и адекватного отражения особенностей формирования компетенции саморазвития студентов вуза [116]. Обобщая трактовки педагогической модели [37, 62, 116, 222], обозначим ее в исследовании результатом проектирования опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, позволяющим представить опережающую поддержку как систему, выявить ее компоненты, взаимосвязи и понять алгоритм действий преподавателей-кураторов при ее реализации (Рис.1, с. 65). Для результативности опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза модель должна акцентировать внимание на формировании компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, что позволит осуществить перспективное планирование, управляемую организацию, регулярный контроль и комплексный анализ опережающей педагогической поддержки.

Разработанная нами модель состоит из трех блоков: концептуального, организационно-деятельностного и результативного.

В *концептуальном* блоке представлены: цель, ведущая идея, теоретико-методологические подходы, принципы, составляющие основу исследования. Целью опытно-экспериментальной работы является формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. В соответствии с целью

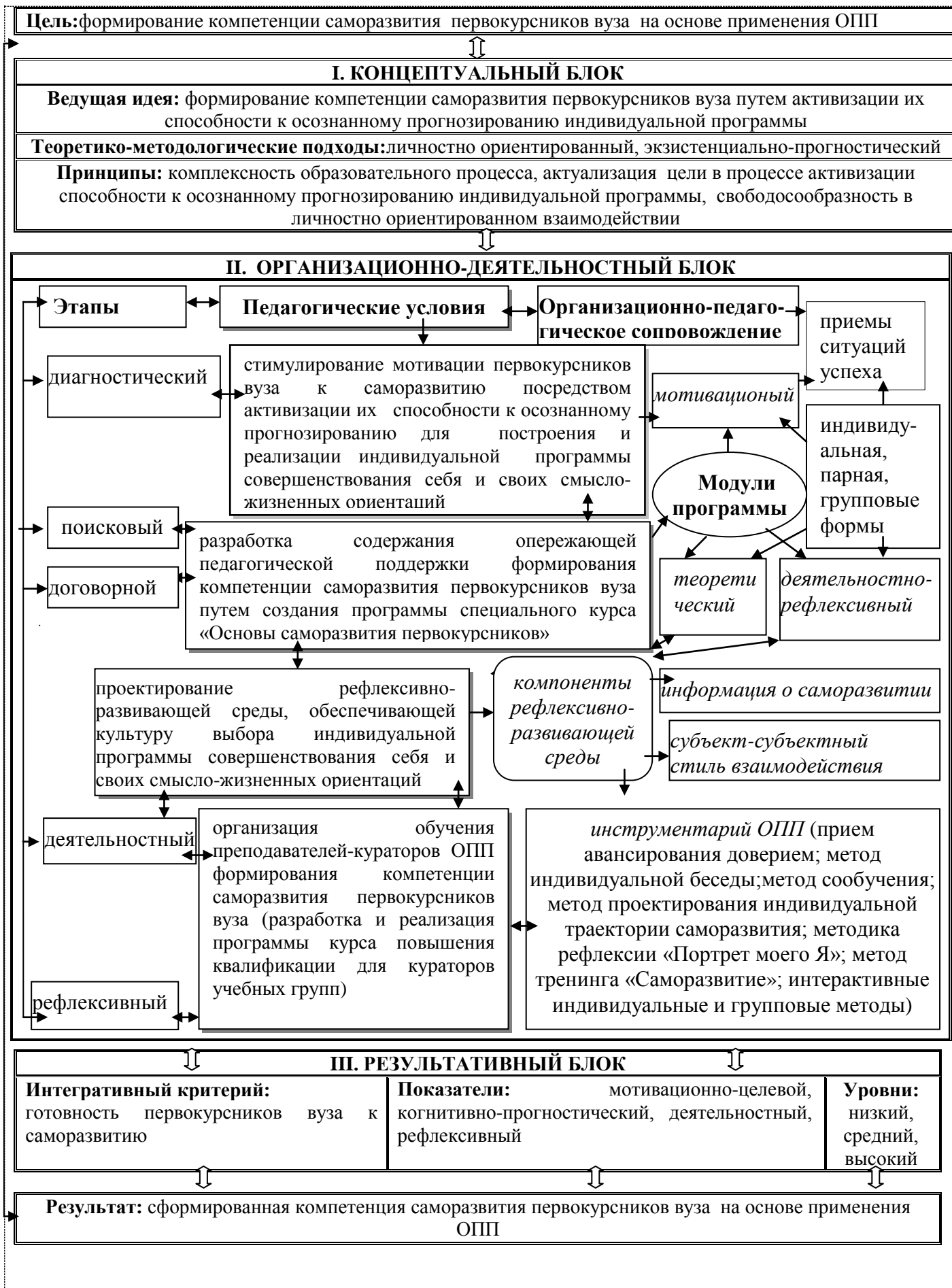


Рис. 1. Модель опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

обозначена ведущая идея (формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза путем активизации их способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы), которая отражена во всех блоках модели. Модель исследования базируется на личностно ориентированном и экзистенциально-прогностическом теоретико-методологических подходах, выступающих ведущим механизмом результативности образовательного процесса и обеспечивающих положительную динамику формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Понятие «теоретико-методологический подход» в научной литературе трактуется неоднозначно: как педагогическое восприятие сущности образовательного потенциала вуза [215, с. 177-179], как «осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию ценностей» [45, с.8], как основной объяснительный принцип закономерностей процесса, как совокупность приемов, определяющих стратегию образования [52, с. 79]. Исходя из цели исследования, под теоретико-методологическим подходом будем понимать основную идею, отражающую педагогическое восприятие процесса реализации опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза формирования их компетенции саморазвития.

В диссертационном исследовании выбор личностно ориентированного и экзистенциально-прогностического теоретико-методологических подходов обусловлен пониманием опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза как оказания помощи личности обучающихся в совместной деятельности с преподавателями (личностный аспект взаимодействия) и обмена с ними способами решений прогностических задач, альтернативами экзистенциального выбора (экзистенциально-прогностический аспект взаимодействия). Прогностическая задача для нас – это процесс осознанного прогнозирования для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций. Экзистенциальный выбор понимается нами как возможность принимать или не

принимать ответственность за выбор индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

В разработке личностно ориентированного образования можно выделить три основных направления: личностно ориентированный подход В.В. Серикова [169]; личностно культурологический подход Е.В. Бондаревской [44] и субъектно ориентированный подход И.С. Якиманской [223].

Целью образования с позиции В.В. Серикова выступает «создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций обучающихся» на основе гуманизма, свободы выбора, раскрытия индивидуальности. Определяющим фактором проявления способностей обучающихся в рамках осуществления данного подхода выступает личностно утверждающая ситуация, актуализирующая силы личности для саморазвития и представляющая особый механизм, который требует от нее новую модель поведения [169, с.19-27]. В структуру личностно утверждающей ситуации В.В. Сериков включает нравственный выбор, самостоятельное целеполагание, авторство обучающихся в образовательном процессе, препятствия, ощущение значимости и принятие ответственности за выбор новых ценностей, самоанализ [там же, с.12], что позволяет рассмотреть осмысленность поведения индивида на основе его действий в похожих, в том числе смоделированных ситуациях.

Фундаментальной основой в концепции Е.В. Бондаревской является воспитание Человека культуры в развивающей культурной среде. Отличие концепции Е.В. Бондаревской от концепции В.В. Серикова состоит в смене формируемых личностных качеств обучающихся: свободы самоопределения, своеобразия, нравственности, духовности, творчества [44]. Рассмотрение И.С. Якиманской развития изначально заложенной уникальности обучающихся с помощью самостоятельной и значимой для них деятельности позволяет сделать акцент на приобретении субъектного опыта обучающимися в процессе собственного принятия решения о выборе способа саморазвития [223]. Развитие индивидуальности обучающихся подчинено цели, состоящей в проектировании

преподавателями педагогических условий для развития личностных качеств через обращение к индивидуальным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Подход Н.А. Алексеева, разработанный на основе концепций В.В. Серикова и Е.В. Бондаревской, подчеркивает самостоятельность и активность субъекта в познании: обучающиеся выступают «творцами себя и собственной деятельности» [6]. Личностное отношение к себе, своей деятельности развивается в ходе их совместной с педагогами познавательной деятельности. Создание модели лично ориентированной школы в концепции А.А. Плигина, объединившей идеи В.В. Серикова и И.С. Якиманской, отражает согласованность методов работы педагогов-субъектов в соответствии со способом познания обучающихся-субъектов [140].

Личностно ориентированный подход успешно используется при разработке концепции нравственно-эстетического воспитания, в центре которой находятся личность и ее экзистенциальная сфера (Э.В. Зауторова), в контексте формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся женского пола (А.В. Вилкова), при создании лично ориентированных развивающих технологий организации учебной деятельности в формировании метапредметных умений обучающихся (Р.М. Шерайзина) [50, 76, 213].

Таким образом, ядром лично ориентированного подхода выступает совокупность действий преподавателей-кураторов, ориентированных на обеспечение самопознания и саморазвития личности первокурсников вуза, на поддержку их неповторимости, что позволяет рассмотреть процесс приобретения опыта поведения обучающимися в значимых ситуациях и актуализировать личностное отношение к себе, собственной деятельности, окружающим.

На основании анализа работ представителей лично ориентированного подхода к образованию обучающихся (Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.) [44, 169, 223] определим ключевые положения данной концепции, важные для нас: стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию, активизация индивидуальных способностей обучающихся, проектирование рефлексивно-развивающей среды, формирование культуры

выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, целеполагание в процессе саморазвития, ощущение собственной значимости и автономии действий.

Экзистенциально-прогностический подход представляет собой сочетание экзистенциальной и прогностической составляющих. В представлении родоначальника экзистенциальной философии Серена Кьеркегора существование (экзистенция) человека предшествует его сущности – подлинному «Я», определяющему отличие от других. Свобода личности в понимании исследователя – это освобождение личности от зависимости общества. Только в этом случае человек обретает индивидуальность и может взять на себя ответственность за принятые решения [103].

Экзистенциальный подход в начале XX века развивался в двух философских направлениях: религиозном (Н.А. Бердяев) [32] и атеистическом (Ж.-П. Сартр, М.Хайдеггер) [185, 201]. Личность в понимании Н.А. Бердяева является категорией религиозного сознания, поэтому проявление сущности человека, его уникальности и неповторимости можно понять только в ее отношении к Богу. Главное в человеке представляет внутренний мир, а не его внешнее окружение [32].

Представители атеистического направления экзистенциализма (Ж.-П. Сартр) трактуют свободу как самостоятельное проектирование человеком себя вопреки жизненным обстоятельствам, где сущность выстраивается в ходе существования. Глубокий смысл экзистенциализма в том, что субъективизм – это еще ответственность за всех людей. Человек, осуществляя выбор, делает благо сразу для всего человечества и творит образ идеального человека [185].

Экзистенциальный подход в педагогике общеобразовательной школы активно разрабатывается под руководством М.И. Рожкова [157]. Экзистенциальный подход с позиции современной педагогики заключается в формировании умения оптимально прожить свою жизнь, максимально используя собственные потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности. Экзистенциальный подход предполагает не только обособленность личности от

общества, но и включает ее социальную ответственность (личную ответственность и способность к сопереживанию), а также имеет временные форматы: ответственность за прошлое, настоящее и будущее [157, с. 82].

Данный подход применяется в исследованиях для объяснения междисциплинарных культурологических, психолого-педагогических, социологических проблем с точки зрения передачи опыта осознанного прогнозирования между двумя субъектами саморазвития, начиная от перспективы развития общества (А.М. Гендин) [148] и заканчивая интересующим нас в рамках нашей работы осознанным прогнозированием для успешной реализации, оценивания и корректирования первокурсниками вуза индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития (В.Г. Маралов) [110]. Таким образом, экзистенциальный подход позволяет рассматривать педагогические возможности формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в контексте их оптимальной созидательной, познавательной и междисциплинарной направленности, с учетом личностно и социально ориентированного выбора индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Исходя из цели исследования, возникает необходимость приспособления данного подхода к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. В работах А.В. Шершневой применение экзистенциального подхода к формированию педагогами экзистенциальной сферы личности обучающихся привело нас к пониманию ее сущностных характеристик и компонентов. Основное экзистенциальное требование к человеку – обретение субъектности (философский компонент). Выбор человека зависит от конкретной ситуации и индивидуальной позиции (психологический компонент). Актуальность и неизменность педагогического идеала заложено в его ориентированности на человека (педагогический компонент) [214].

Приложение экзистенциального подхода к актуализации рефлексивной позиции обучающихся, выполненное М. Рожковым [157], привело нас к

уточнению инструментария в работе преподавателей-кураторов: погружение в моделируемые ситуации, требующие преодоления негативного влияния социума с помощью адекватных способов разрешения затруднений.

Применение экзистенциального подхода к сотрудничеству участников-субъектов саморазвития Л.В. Байбородовой [23] привело нас к уточнению педагогических условий, обеспечивающих результативность опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в русле сотруднических отношений в рефлексивно-развивающей среде, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Таким образом, адаптация экзистенциального подхода к исследованию дает возможность опираться на него в работе преподавателей-кураторов, поскольку уточнены сущностные характеристики и компоненты экзистенциальной сферы личности, включающей формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза; обучение способам работы преподавателей-кураторов по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза (проектирование рефлексивно-развивающей среды на основе сотрудничества и погружение в моделируемые ситуации).

Прогностический подход к управлению педагогическим явлением, возникший из сочинений Сократа, Платона, Демокрита, о трудах которых говорилось в параграфе 1.2., предполагает планирование значимых будущих жизненных событий [158], рефлексивно-ценностное осмысление прошлого и настоящего [165]. Использование прогностического подхода Т.Н. Сапожниковой к самоопределению обучающихся на основе активизации их рефлексии помогло нам определить основные требования к педагогическим условиям и инструментарию опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза: актуализация их потребности свободно выбирать, включение обучающихся в процесс решения прогностических задач при отсутствии жесткой регламентации, направленность

преподавателя на внутренний мир и признание его автономности у обучающихся, отказ от советов обучающимся в области саморазвития[165].

Итак, к основным особенностям экзистенциально-прогностического подхода, важным для исследования опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, отнесем: *направленность преподавателя* на внутренний мир обучающихся и ориентация на высшую жизненную ценность – свободу личности; *обучение первокурсников вуза* способам самопознания, самоорганизации и саморегуляции, необходимым для настойчивого движения к достижению результата саморазвития; *стимулирование рефлексии*, включающей самоанализ индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций; *включение первокурсников вуза в прогностические ситуации*, которые могут стать лично значимыми для стимулирования их мотивации к саморазвитию, субъектной самостоятельности и осуществления экзистенциального выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

В соответствии с выявленными особенностями лично ориентированного и экзистенциально-прогностического подходов обозначим принципы, на которых построена модель.

Принцип *комплексности образовательного процесса* означает, что цель, содержание, инструментарий, формы и средства опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза оказывают комплексное педагогическое воздействие на формирование их компетенции саморазвития. Следовательно, опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза может быть интегрирована во все дисциплины (А.В. Мудрик, А.В. Хуторской; К. Galloway, J. Hilsdon) [120, 204, 231, 232].

Основным требованием к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций выступает наличие цели. Из этого положения следует второй принцип –

актуализация цели в процессе активизации способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы, который обосновывает необходимость проектирования педагогических условий. Актуализация цели означает активность обучающихся, направленную на выбор и формулирование цели саморазвития. Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза ориентирует их на ценности «свобода», «субъектность», «саморазвитие» путем активизации их представлений результата саморазвития и способов его достижения, стимулирования их мотивации к саморазвитию через создание ситуации успеха [31]. Результат саморазвития в виде образа избавляет обучающихся от страха перед неизвестным как органическим неприятием (без специальной прогностической подготовки) любого представления о качественно ином будущем, расходящемся с привычным настоящим [29, с.12]. Многократное повторение определенных действий (определить цель на неделю, месяц, год и понять, как ее достичь) позволяет первокурсникам вуза научиться самостоятельно определять содержание индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Принцип *свободосообразности в лично ориентированном взаимодействии* заключается в проектировании педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. Свободоспособность выступает результатом свободосообразного педагогического воздействия на формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза и понимается как способность осуществлять осознанный и ответственный выбор индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, что требует активизации субъектности обучающихся [6, 56, 117, 223]. С позиции экзистенциального подхода субъектность подразумевает свободу выбора – обучающиеся могут быть свободным от объективных обстоятельств, среды, но способны занять свою позицию по

отношению к ним и их сознание, поведение станут внутренне обусловленным [56].

В *организационно-деятельностном* блоке модели представлены: этапы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки; организационно-педагогическое сопровождение в виде программы специального курса для студентов «Основы саморазвития первокурсников» (Приложение 1) с описанием содержания 3-х модулей и компонентов рефлексивно-развивающей среды.

Этапами опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза являются диагностический, поисковый, договорной, деятельностный и рефлексивный. На *диагностическом* этапе опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза выражается в выявлении и фиксации момента понимания обучающимися невозможности самостоятельно разрешить возникшее затруднение, сохранение которого будет неблагоприятно влиять на результативность их работы по саморазвитию; на *поисковом* этапе опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза заключается в поиске образа будущего (результата, способов его достижения) и инструментария для устранения существующих и потенциальных затруднений); на *договорном* этапе – в получении согласия обучающихся на оказание им опережающей педагогической поддержки, определении задач и перспектив их саморазвития; на *деятельностный* этапе – в оптимальном выборе и применении инструментария опережающей педагогической поддержки; на *рефлексивном* – при анализе причин успехов и неудач формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, в корректировке и выработке дальнейшей стратегии в области саморазвития.

На каждом этапе опережающей педагогической поддержки проектируются педагогические условия, обеспечивающие формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе ее применения, обуславливающие ее организационно-педагогическое сопровождение.

Для выявления педагогических условий, обеспечивающих формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, обратимся к трактовке понятия «педагогическое условие».

Под условием принято понимать то, от чего зависит обуславливаемый объект, явление, взаимодействие [198, с. 707-708]; обстановка, в которой что-нибудь происходит; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, введенные в определенной области деятельности; предъявляемое требование [128]. Условия характеризуются взаимосвязью причин и обстоятельств, оказывающих влияние не только на процесс развития, но и его промежуточные результаты [81, с.8-14]. Таким образом, наблюдается связь условий с явлением, без которого они существовать не могут; совокупность условий образует среду его развития.

Понятие «педагогическое условие» трактуется исследователями неоднозначно: как *один из компонентов педагогической системы*, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующую на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающую ее успешное функционирование и развитие [81, с.11]; как *комплекс мер*, способствующих переходу обучающихся на более высокий уровень деятельности через развитие личностных качеств [46, с. 5; 163, с.1545]; *обстоятельства процесса обучения*, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, форм для достижения конкретной дидактической цели [11].

Обобщая рассмотренные определения понятия «педагогическое условие», сформулируем педагогические условия, важные для нашего исследования как

обеспечивающие формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки:

1. Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. Разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

3. Проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

4. Организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Выявленные педагогические условия будут спроектированы в эксперименте.

Интересной точкой зрения на конструирование организации обучения опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза нам представляется теория Ф.И. Кевли [85], на основе которой мы разработаем и реализуем программу курса повышения квалификации для кураторов учебных групп (Приложение 2). Совокупность разнообразных теоретико-методологических подходов к педагогическому прогнозированию и педагогической поддержке сведено исследователем в единую научно-практическую концепцию, формирующую компетентность педагогов к осуществлению опережающей педагогической поддержки обучающихся на основе идеи педагогического консилиума, модифицированных и авторских методов диагностики, прогнозирования и коррекции личностного развития

обучающихся, проектирования программ саморазвития, ретроспективного анализа семьи.

Предполагаем, что проектирование выявленных педагогических условий будет обеспечивать результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. Организационно-педагогическое сопровождение формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки следует из логики реализации ее этапов и заключается в детальной разработке программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников», направленной на усвоение обучающимися структурных компонентов компетенции саморазвития в спроектированной рефлексивно-развивающей среде, включающей информацию о саморазвитии; субъект-субъектный стиль взаимоотношений участников; инструментарий опережающей педагогической поддержки, с помощью которого будут применены новые знания. Программа специального курса «Основы саморазвития первокурсников» построена на основе модулей.

Основу модульного структурирования образовательных программ составляют идеи педагогического проектирования (В.П. Беспалько, М.Г. Минин, Л.В.Шевелева) [34, 115, 212], формирования компетенций у обучающихся (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) [77, 205]. В контексте указанных идей логика и структура программы определяется целью модели – формированием компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе опережающей педагогической поддержки.

Модуль, определяемый как выделяемая логически, относительно самостоятельная часть образовательной деятельности [34, с. 113-118], обеспечивает структурную, содержательную и технологическую гибкость программы, ее комплексность и гарантирует результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза [212, с.21]. Каждый модуль программы направлен на обучение осуществлять свободный выбор индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития;

включает цель, текстовую информацию, упражнения, проверку усвоенных знаний (зачет, устный опрос, тестирование, модульный контроль), библиотечный список. В каждом модуле представлены индивидуальная, парная или групповая формы работы.

Как ранее было установлено, инструментарий опережающей педагогической поддержки представлен ключевыми методиками, методами и приемами: прием авансирования доверием; метод индивидуальной беседы; метод сообучения; метод проектирования индивидуальной траектории саморазвития; методика рефлексии «Портрет моего Я» (Приложение 3); метод тренинга «Саморазвитие»; интерактивные индивидуальные и групповые методы.

1. Прием авансирование доверием заключается в составлении авансированной характеристики первокурсников вуза (Приложение 4). А.С. Белкин пишет, что в системе педагогического воздействия для активизации способностей обучающихся важна «вера в оптимистическую перспективу развития их положительных личностных качеств» [31, с. 22]. Данный метод учит первокурсников вуза ключевому умению оптимистически смотреть на преодоление препятствий при изменении планов в процессе саморазвития, программа действий на длительное время воспринимается обучающимися как радостная перспектива. Важность и целесообразность применения данного приема состоит в формировании положительных навыков поведения и качеств личности обучающихся (рефлексии, целеполагания, перспективного планирования, самоконтроля, самодисциплины) [85, с.8].

2. Метод индивидуальной беседы состоит в минимизации переживаний, связанных с соответствием общественным нормам обучающихся. Ключевыми особенностями индивидуальной беседы выступают: принятие переживаний, связанных с разрешением затруднений; отсутствие возможности осуществлять изменения самостоятельно; наличие у педагогов личностных качеств, установок и педагогических способностей для изменения ситуации к лучшему [151, с. 82; 167]. Значимость использования данного метода состоит в том, что при разработке индивидуальной программы совершенствования компетенции

саморазвития учитывается исходный уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию и свободный выбор модуля программы, что в совокупности способствует стремлению студентов углубить знания, развивать умения и активизации навыков осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития в дальнейшем.

3.Метод сообучения заключается в активизации навыка равнопартнерского взаимодействия при совместной работе преподавателей-кураторов, обучающихся и их одногруппников [71, с. 116-117] в ходе выполнения упражнений к каждому структурному компоненту компетенции саморазвития первокурсников вуза. Особое внимание уделяется формированию прогностических умений с целью поиска альтернативных решений при осознанном прогнозировании, успешной реализации, оценивании и корректировании индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития обучающихся.

4. Метод проектирования индивидуальной траектории саморазвития состоит в обучении осознанно прогнозировать, успешно реализовать, оценивать и корректировать индивидуальную программу совершенствования компетенции саморазвития первокурсников вуза в соответствии с единым сценарием жизни [24, с. 90].

Под индивидуальной образовательной траекторией понимают оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В.А. Сластенин) [174]; персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» (А.В. Хуторской) [205]; значение и цель которого осмыслены самостоятельно или в совместной с преподавателем деятельности (Л.К. Пыашенко) [233].

Продуктивной для нас оказалась позиция Т.М. Ковалевой, которая разграничила понятия «траектория», «маршрут», «программа» [89, с. 229]. Вслед за Т.М. Ковалевой будем рассматривать траекторию как пройденный путь в личном образовании, а программу (маршрут) – как планируемый путь достижения

целей компетенции саморазвития первокурсников вуза разного уровня и направлений, определяемых в совместной деятельности с преподавателями-кураторами. При этом маршрут будет содержать только контрольные точки с предполагаемым диапазоном времени. В программе будет представлен подробно прописанный план действий.

Обучение методу проектирования индивидуальной траектории саморазвития включает следующие этапы: определение цели – составление плана – осуществление деятельности – сопоставление полученных продуктов с целями – проведение самооценки [204, с.249]. Данная последовательность этапов соответствует понятию процесса, отражая смену его состояний: каждый этап качественно отличается от других решаемыми задачами и получаемым результатом, адекватен логике проектировочного процесса, обеспечивает достижение необходимого результата (проекта).

Применение указанного метода значимо для развития у первокурсников вуза способности к осознанному прогнозированию, поскольку обеспечивает «достижение согласия между своей внутренней природой и требованиями окружающей действительности (возможностями), которые могут стать ресурсами для самореализации» [24, с. 91-92].

5. Методика рефлексии «Портрет моего «Я» заключается в обучении навыку размышлять о своих качествах личности (в прошлом, настоящем, будущем временах) (Приложение 4). Данная методика помогает в актуализации рефлексии обучающихся [85, с. 203-219] и развивает у обучающихся «умение осмысливать совершенные в прошлом действия и соотносить их с полученным результатом» [16, с. 284-285]; умение анализировать себя, другого и ситуацию в настоящем времени; умение представить себя, свою деятельность и мнение других людей о своей деятельности и о себе в будущем времени. По мнению В.И. Слободчикова, рефлексия выступает в качестве фундаментальных механизмов становления человеческих способностей [177, с. 60-68], в частности способности к осознанному прогнозированию.

6.Метод тренинга «Саморазвитие» направлен на автоматизацию умений, характеризующих способность к осознанному прогнозированию: оптимистическое видение в процессе преодоления препятствий, минимизация переживаний, вызванных несоответствием себя общественным требованиям, равнопартнерское взаимодействие, самостоятельность, умение размышлять.

Отметим, что в ряде исследований описан успешный опыт применения тренинга для формирования представлений обучающихся о времени. Э.Г. Шарян отмечает особую, роль целенаправленных тренингов в подготовке к реальной жизни после обучения в вузе [210, с. 83], к прогнозированию собственного саморазвития, что значительно повышает результативность будущей профессиональной деятельности [26].

7. Применение интерактивных индивидуальных и групповых методов заключается в погружении первокурсников вуза в реальную атмосферу разрешения возможных затруднений в области саморазвития, оптимальную для выработки навыков осознанного прогнозирования [68]; что способствует более быстрому включению всех участников группы в свободное обсуждение [152, с. 259] и более глубокому и полному усвоению материала и формированию навыка самостоятельного поиска решений [191, с.54]. Внедрение интерактивных методов обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе [68] и выступает одним из методов формирования компетенции саморазвития обучающихся согласно современным требованиям к образованию выпускников вуза [109].

В исследовании представлены следующие интерактивные индивидуальные и групповые методы: метод изучения продуктов деятельности с обсуждением наедине с преподавателем; деловая игра (с единой целью смоделировать жизненную ситуацию); ролевая игра (каждая роль подготовлена заранее и имеет цель, активное взаимодействие в готовой жизненной ситуации); брейнсторминг («мозговой штурм» –метод командного поиска решений) в парах и креативных группах; решение кейсов и заданий (Приложения 5 и 6).

Результативный блок модели содержит интегративный критерий – готовность первокурсников вуза к саморазвитию. Оценка сформированности первокурсников вуза к саморазвитию определяется показателями (мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный, рефлексивный) по трехуровневой шкале (низкий, средний, высокий уровни).

При выделении интегративного критерия мы опирались на работы А.А. Бодалева, В.И. Загвязинского и других исследователей, в которых под критерием понимается признак изучаемого объекта, необходимый для его оценки, определения и классификации [42, 75]. В исследовании интегративный критерий «готовность первокурсников вуза к саморазвитию» выделен на основе принятых в научной литературе принципов отбора критериев многофакторных категорий, к числу которых относится компетенция саморазвития обучающихся: отражение причинно-следственных связей и динамики показателей компетенции саморазвития первокурсников вуза; установление взаимосвязи между элементами в целостном процессе их саморазвития; раскрытие критериев через показатели готовности первокурсников вуза к саморазвитию и уровни их проявления; выявление необходимых и достаточных критериев для представления уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию [42, с. 77-83].

Понятие «готовность» понимается в исследованиях как установка, мотив деятельности [145], как проявление способностей человека [10, 160], совокупность качеств личности для решения задач [175]. Готовность первокурсников вуза к саморазвитию представляет собой интегративное качество личности, формируемое на основе их знаний, умений и способностей, обеспечивающее результативность выполнения задач согласно индивидуальной программе саморазвития.

Целостное понимание готовности первокурсников вуза к саморазвитию как интегративного критерия обусловлено, во-первых, тем, что в исследовании рассматриваются умения, знания и способы действий, близкие к широким сферам культуры и деятельности – нормам и ценностям [131, с. 14]. Во-вторых, наличие

множества критериев при оценке готовности первокурсников вуза к саморазвитию следует из ее толкования в исследовании.

В этой связи полагаем, что целесообразно оценить результативность модели с помощью достижений первокурсников вуза в области саморазвития, для чего интегративным критерием выберем «готовность первокурсников вуза к саморазвитию».

Под показателем понимается «установленный случай, позволяющий выявить и оценить результативность деятельности по критерию» [75, с. 77-78]. Представленные показатели дают возможность проследить изменения при формировании готовности первокурсников вуза к саморазвитию, поскольку они соотносятся с компонентами ее структуры. Так, *мотивационно-целевой* компонент характеризует стремление обучающихся к поиску новых знаний о саморазвитии, ориентацию на достижение успеха в процессе саморазвития.

Когнитивно-прогностический компонент выражается в сформированных элементах способности к осознанному прогнозированию (способность к перцептивной антиципации, качество ответственности, свойство личностной тревожности, ощущение личностью временной перспективы). *Деятельностный* компонент включает овладение инструментарием выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций. *Рефлексивный* компонент выражает самооценку и сравнение промежуточных результатов саморазвития с целями индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Выявленные показатели готовности первокурсников вуза к саморазвитию позволяют выделить три уровня в шкале ее сформированности: низкий, средний и высокий уровни.

Низкий уровень показателя означает, что все характеристики соответствующего компонента компетенции саморазвития выражены малозаметно и неупорядоченно, наблюдается ситуативность и непостоянство их проявлений, усиливающихся при внешнем влиянии.

Под средним уровнем будем понимать такое состояние, при котором ведущие характеристики компонента компетенции саморазвития первокурсников проявляются постоянно, в достаточной мере, механизмы функционируют регулярно при личностной мотивации, однако часть потребностей оценивается не в полной мере и не находит внутренних ресурсов для удовлетворения.

Высокому уровню соответствует ситуация, когда основные параметры первокурсников вуза, определяющие соответствующий компонент, осознаются ими в полном объеме, являются личностно значимыми, обучающиеся проявляют творчество при самосовершенствовании всех сфер, определяющихся конкретным компонентом компетенции саморазвития, показывают устойчивый интерес к саморазвитию на основе адекватной самооценки.

При описании модели опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза мы исходили из взаимообусловленности этапов поддержки и блоков модели. Так, диагностический, поисковый, договорной и деятельностный этапы опережающей поддержки обучающихся взаимно влияют на конструирование концептуального и организационно-деятельностного блоков модели. Основой диагностического и рефлексивного этапов опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза выступает результативный блок модели. Исходя из цели и раскрытого содержания блоков модели исследования, ее результатом предполагается сформированность компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Описание организационно-педагогического сопровождения согласно разработанной модели с целью эмпирического подтверждения гипотезы и достоверности теоретических положений представлено во второй главе исследования.

Выводы по первой главе

Проведенный анализ проблемы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза позволил

выявить теоретико-методологические основания, которые определили взгляд автора на исследование.

1. Раскрыта сущность и обосновано содержание понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» в логике современных требований к образованию выпускников вуза, что позволило уточнить понятие «компетенция саморазвития первокурсников вуза» и выделить его структурные компоненты для целенаправленного формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Компетенция саморазвития первокурсников вуза – это интегративное качество личности, формируемое на основе совокупности знаний, умений и способностей, необходимых для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Структура понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза» представлена четырьмя компонентами: *мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный, рефлексивный.*

2. Обоснована необходимость применять для результативного формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки, представляющий собой ее возможности активизировать способность обучающихся к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций: а) развивать умение обучающихся предугадывать ход событий (определение цели и задач, выдвижение, развитие и проверка гипотезы, установление причинно-следственных связей); б) формировать ответственное отношение обучающихся к процессу выбора (поощрение их убежденности о возможности управления своей жизнью, разграничение зон ответственности, демонстрация способов решения затруднений); в) обучать оцениванию естественного, неадекватного или защитного поведения в ситуации выбора (проигрывание жизненных ситуаций); г) актуализировать пошаговое планирование саморазвития первокурсников вуза.

Основными направлениями работы преподавателей-кураторов выступают: *диагностика* затруднений обучающихся и ее вербализация; совместный поиск причин затруднений; определение запросов обучающихся на развитие их личностных качеств; *создание* ситуации выбора; *разделение* прав и обязанностей обучающихся и преподавателей; *оказание помощи* в определении цели, планировании, в отборе инструментария; планирование оценки программы; *рефлексия* и корректировка ее этапов; выработка дальнейшей стратегии саморазвития обучающихся.

3. Разработана модель опережающей педагогической поддержки компетенции саморазвития первокурсников вуза, элементами которой выступают взаимосвязанные блоки, формирующие компетенцию саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки: *концептуальный, организационно-деятельностный и результативный.*

4. Выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие результативное формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРАЗВИТИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

2.1. Констатирующий этап эксперимента по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

Организация опытно-экспериментального исследования опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза заключалась в проведении педагогического эксперимента, понимаемого как научно поставленный опыт изменения образовательной

деятельности в точно учитываемых педагогических условиях для подтверждения (опровержения) научной гипотезы [130].

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и аналитический.

Констатирующий этап эксперимента проведен в 2015-2016 гг. и был посвящен диагностике исходного уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию, для чего был сформулирован ряд задач:

1. Отобрать инструментарий опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза, провести диагностику и оценить первоначальный уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию и готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

2. Осуществить выборку испытуемых в контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, охарактеризовать группы участников.

3. Подтвердить эквивалентность состава респондентов КГ и ЭГ с помощью непараметрического метода математической обработки статистических данных U-критерия Манна-Уитни в программе SPSS версии 17.0.

Опытно-экспериментальная база исследования представлена ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» и ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний». Констатирующий этап эксперимента осуществлялся с 2015 по 2016 гг. В нем приняло участие 116 человек: 58 первокурсников технологического, инженерного и экономического факультетов ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» и 58 преподавателей-кураторов кафедр «Технологическое оборудование», «Технология молока и молочных продуктов», «Иностранные языки», «Энергетические средства и технический сервис», «Технические системы в агробизнесе», «Растениеводство, земледелие и агрохимия», «Экономика и управление в АПК» ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» и кафедр

«Уголовный процесс, криминалистика и оперативно-розыскная деятельность», «Уголовно-исполнительное право и организация воспитательной работы с осужденными», «Административно-правовые дисциплины», «Государственно-правовые дисциплины», «Гражданско-правовые дисциплины» ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний».

Для достоверности проведения эксперимента обучающиеся были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную, в количестве 29 человек в каждой, соответственно преподаватели-кураторы.

Для диагностики показателей (мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный, рефлексивный) были отобраны соответствующие стандартизированные и нестандартизированные методы – самоотчеты, отражающие представления участников эксперимента о сущности компетенции саморазвития и ее характеристиках согласно выявленным компонентам компетенции саморазвития.

Для выявления уровня *мотивационно-целевого показателя* готовности первокурсников вуза к саморазвитию применялись методика Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» [79], методика А. Мехрабиан «Диагностика мотивации достижения» (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) [196, с. 72-74], методы ценностной ориентировки, приучения, убеждения, поощрения, прием авансирования доверием, приемы ситуаций успеха (А.С. Белкин), метод тренинга «Саморазвитие».

Уровень *когнитивно-прогностического показателя* выявлялся с помощью теста Л.А. Регуш «Способность к прогнозированию» [153], метода тренинга «Саморазвитие», метода проектирования индивидуальной траектории саморазвития.

Для определения *деятельностного показателя* использовались тест «Диагностика коммуникативных и организаторских способностей» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196, с. 184-185], метод целевой индивидуальной и групповой бесед, метод тренинга «Саморазвитие»,

интерактивные индивидуальные и групповые методы (метод изучения продуктов деятельности (заполнение «Карты саморазвития», генограмма поколений); деловая игра; брейнсторминг («мозговой штурм» – командный поиск решений) в парах и креативных группах; решение кейсов и заданий (Приложения 5, 6).

Уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно *рефлексивному показателю* выявлялся с помощью применения теста «Диагностика онтогенетической рефлексии» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196, с. 171-172], анкеты «Что значит саморазвитие?» (Приложение 7), метода целевой индивидуальной и групповой бесед, метода сообучения, методики рефлексии «Портрет моего «Я», метода тренинга «Саморазвитие», интерактивных индивидуальных и групповых методов, просмотра художественных фильмов, посещения театральных постановок, целенаправленного самонаблюдения, применения общеизвестных способов и средств самопознания.

При организации обучения преподавателей-кураторов использовались «Матрица показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки» (Приложение 8), анкета «Что значит саморазвитие?», ознакомление с инструментарием опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза.

Выбор инструментария для диагностики готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно показателям обусловлен требованиями, принятыми в современных научных исследованиях (однозначность формулирования цели, предмета и области применения; точное следование процедуре ее проведения; использование в алгоритме обработки статистически обоснованных методов подсчета и стандартизации тестового балла; репрезентативность, надежность и валидность методики; самостоятельность деятельности обучающихся в процессе диагностики) [42, с. 31-32].

Выбранные методики должны были оценить субъектный опыт первокурсников вуза и модели их поведения в определенных жизненных

обстоятельствах [79, 153, 196]. В связи с этим мы посчитали целесообразным применить их на первокурсниках вуза. Тесты, используемые в опытно-экспериментальной работе, не требовали специальной подготовки преподавателей-кураторов при условии того, что «результаты тестирования по любой отобранной отдельной методике должны были учитывать данные о студентах по другим методикам и быть включены в их комплексную диагностику и оценку» [170, с.21-22]. В связи с этим наряду со стандартизированными тестами в исследовании применялись наблюдение, проведение опросов, целевых индивидуальных и групповых бесед с участниками эксперимента с целью фиксирования фактов (их поведения и высказываний).

Для оценки результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для выявления различий показателей в двух несвязных выборках по уровню какого-либо количественно измеренного признака [170, с. 49]. Выбор данного критерия объясняется тем, что в эксперименте мы не проверяли данные на нормальность распределения из-за небольшого объема выборки испытуемых (менее 60 человек). Для оценки статистической значимости различий результатов контрольной и экспериментальной групп респондентов были выдвинуты две статистические гипотезы: H_0 – уровень показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию во 2 группе не ниже уровня показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию в 1 группе. H_1 – уровень показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию во 2 группе ниже уровня показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию в 1 группе [170, с.50-51]. Расчет экспериментальной величины $U_{\text{эксп}}$ критерия и его сравнение с критическим значением $U_{\text{крит}}$ для определенного уровня значимости p дали возможность думать о допустимости принятия ложной гипотезы.

В исследованиях принято ограничиваться уровнем $p=0,05$ как гарантирующим не более, чем 5% вероятность ошибки [170, с. 53]. В связи с этим, в таблицу набора данных программы SPSS были занесены данные КГ и ЭГ,

отражающие соответствующий показатель готовности первокурсников вуза к саморазвитию. Критическое значение U было определено по справочной таблице критических значений критерия U Манна-Уитни для уровней статистической значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ (по Е.В. Гублеру, А.А. Генкину, 1973). Различия между двумя выборками можно было считать значимыми (*при* $p \leq 0,05$), если $U_{эмп}$ был ниже или равен $0,05$, и тем более достоверным ($p < 0,01$), если $U_{эмп}$ ниже и равен $0,01$ [170, с 316-321]. Справочные значения $U_{крит}$ согласно таблице зависят от количества испытуемых в каждой группе (в ЭГ и КГ оно было постоянно и равнялось 29). На основании выше изложенного был произведен автоматический расчет критерия U и сделан вывод о принятии или отвержении гипотез H_0 и H_1 . Если $U_{эмп}$ превышал справочное значение $U_{крит}$ *при* $p \leq 0,05$, то принималась гипотеза H_0 и мы признавали в рамках конкретного задания эквивалентность уровней показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию в обеих группах, полагая, что статистически группы неразличимы. Если $U_{эмп}$ был меньше справочного значения $U_{крит}$ *при* $p \leq 0,05$, принималась гипотеза H_1 и мы признавали различие в статистической значимости данных обеих групп. Рассмотрим диагностические самоотчеты первокурсников вуза, итоги наблюдения за ними преподавателей-кураторов и проанализируем полученные результаты констатирующего этапа эксперимента.

Учитывая данные Всероссийского социологического исследования молодежи от 2018 года (50,8% обучающихся не прогнозировало выбор вуза и специальности; 65,3% первокурсников вуза видит свое будущее после окончания вуза как не отвечающее их личностным и профессиональным потребностям, что свидетельствует об отсутствии у них готовности к саморазвитию; 73,6% обучающихся отмечает дефицит возможностей для развития себя, который препятствует формированию представления о своем будущем), мы решили начать проведение исходной диагностики первокурсников вуза с изучения *мотивационно-целевого показателя* готовности первокурсников вуза к саморазвитию. Использована методика Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» [79], ставшая основанием для деления групп на

экспериментальную и контрольную, и тест А. Мехрабиан «Диагностика мотивации достижения» (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) [196, с. 72-74].

Результаты диагностики мотивации обучения первокурсников в вузе согласно методике Т.И. Ильиной [79] отражены в Таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики мотивации обучения первокурсников в вузе
(n=58)**

Шкала мотивации обучения первокурсников в вузе	Уровень мотивации обучения первокурсников в вузе	Количество первокурсников (чел.)	Количество первокурсников (%)
«Получение диплома»	низкий	8	14%
«Овладение профессией»	средний	41	71%
«Приобретение знаний»	высокий	9	15%

В соответствии с данными таблицы, значительная часть обучающихся (71%) показала наличие интереса к выбранной специальности, 14% обучающихся (8 чел.) обнаружили низкий уровень мотивации обучения в вузе и готовность учиться формально, с целью приобретения диплома о высшем образовании. Вероятно, причинами прагматической направленности профессионального обучения испытуемых являются возрастные и мотивационные особенности современных первокурсников вуза, установленные в параграфе 1.1. исследования (мотивация получения материальной выгоды в процессе обучения в вузе). Поскольку лишь 15% респондентов (9 чел.) готовы получать знания, необходимые не только для будущей профессии, но и в других сферах деятельности, то для остальных обучающихся необходимо создавать педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки путем стимулирования их мотивации к саморазвитию.

Наш вывод подтверждается мнением С.И. Аноновой, Т.Н. Афоной и Т.В. Блиновой, отмечающих наличие недостаточного внимания саморазвитию и формированию личностно значимой учебной мотивации в вузе [13, 21, 40].

Обучающимся с низким уровнем мотивации обучения требуется помощь преподавателей-кураторов в активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций. В этом случае работа преподавателей-кураторов направлена на развитие общей эрудированности обучающихся в ситуации успеха, что, по нашему мнению, в большей степени способствует их саморазвитию, чем формальное обучение в вузе, поскольку предлагает больше возможностей для саморазвития обучающихся, на основе которого осуществляется их профессиональное становление.

В связи с выше сказанным, для нас было важно обозначить выбор шкалы «Приобретение знаний» в методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» [79] высоким уровнем готовности к саморазвитию, поскольку она была более показательной для выявления уровня мотивации обучающихся к саморазвитию, чем выбор шкалы «Получение диплома». Для высокого уровня учебной мотивации свойственны устойчивое стремление к усвоению знаний о саморазвитии, проявление интереса к получению знаний о себе в рамках преподаваемых дисциплин.

Обучающихся, выбравших шкалу «Получение диплома», мы отнесли к низкому уровню сформированности мотивационно-целевого показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию. У обучающихся с низким уровнем наблюдается отсутствие мотивации к усвоению знаний о саморазвитии, дефицит проявлений интереса к получению знаний о себе в рамках преподаваемых дисциплин.

Выбор обучающимися шкалы «Овладение профессией» мы обозначили средним уровнем сформированности мотивационно-целевого показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию, поскольку профессиональное саморазвитие свойственно студентам третьего курса вуза, для первокурсников более актуально их личностное саморазвитие [61, с. 3; 99, с.76]. Обучающиеся со средним уровнем проявляют стремление к усвоению знаний о нем в зависимости

от внешней ситуации, в основном выражают интерес к получению знаний о себе в рамках преподаваемых дисциплин.

Следующей задачей явилось осуществление выборки испытуемых в ЭГ и КГ и их характеристика. На основе результатов, полученных в ходе применения методики Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» [79], респонденты (58 чел.) были разделены поровну. В каждой группе оказалось равное количество участников с низким, средним и высоким уровнем мотивации к обучению в вузе. Результаты диагностики мотивации обучения первокурсников в вузе по группам представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики мотивации обучения первокурсников в вузе по группам (n=58)

Шкала мотивации обучения первокурсников в вузе	Уровень мотивации обучения первокурсников в вузе	Количество первокурсников (чел.)	Количество первокурсников (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)				408,000
«Получение диплома»	низкий	4	14%	
«Овладение профессией»	средний	21	72%	
«Приобретение знаний»	высокий	4	14%	
Контрольная группа (29 чел.)				
«Получение диплома»	низкий	4	14%	
«Овладение профессией»	средний	20	69%	
«Приобретение знаний»	высокий	5	17%	

Мотивационно-целевой показатель готовности первокурсников вуза к саморазвитию также исследовался с помощью теста А. Мехрабиан «Диагностика мотивации достижения» (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) [196, с. 72-74]. Считаем, этот показатель адекватно отражает интерес и желание обучающихся самосовершенствоваться, поскольку мотивация и воля развиваются особенно интенсивно в период студенчества [43]. Результаты изучения исходного уровня компетенции саморазвития первокурсников вуза согласно мотивационно-целевому показателю отражены в Таблице 4.

**Результаты изучения исходного уровня готовности первокурсников
вуза к саморазвитию согласно мотивационно-целевому показателю (n=58)**

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			400,500
низкий	15	52	
средний	12	41	
высокий	2	7	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	13	45	
средний	15	52	
высокий	1	3	

При оценке показателя выявлено, что большинство опрошенных обеих групп (93% ЭГ и 97% КГ) имеют низкий и средний уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию, отражающий слабо выраженное стремление обучающихся к успеху, что характеризуется преодолением ими трудностей в процессе саморазвития. Возможно, это говорит о том, что выявленная с помощью указанной методики тенденция невыраженного стремления к успеху значительной части опрошенных (низкий и средний уровни), при которой потребности обучающихся обычно не соответствуют возможностям (завышены или занижены), может объясняться неудовлетворенностью в полном объеме их потребности в саморефлексии, в осознании своей индивидуальности, осознанном построении жизненных планов в условиях вузовской среды.

На основании результатов исследования исходного состояния характеристик мотивационно-целевого показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию можно заключить, что во внеучебной деятельности вуза недостаточно внимания уделяется осознанному отбору и способам реализации целей саморазвития обучающихся, развитию адекватного восприятия себя методами самопознания. Полученные данные говорят об отдельных недостатках в работе преподавателей-кураторов: уровень объяснения способов преодоления препятствий на пути задуманного был недостаточен. В связи с этим положением,

обучающиеся не всегда могли удержать отдаленную во времени цель саморазвития, приложить значительные усилия для ее достижения. Наличие большей части опрошенных первокурсников вуза с низким уровнем сформированности показателя (52% ЭГ и 45% КГ) свидетельствовало, что преподаватели-кураторы владели в недостаточной мере приемами развития мотивационно-целевой составляющей готовности первокурсников вуза к саморазвитию, не всегда могли создать должные педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, и донести до обучающихся значимость проблемы осознанного прогнозирования саморазвития. В связи с этим требуется организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Ведущей характеристикой *когнитивно-прогностического показателя* готовности первокурсников вуза к саморазвитию является их способность к осознанному прогнозированию. Изучение ее стартового уровня проводилось с помощью теста Л.А. Регуш «Способность к прогнозированию» (Таблица 5). Выбор данной методики для диагностики обучающихся вуза объясняется данной сферой ее применения у Л.А. Регуш [153].

Таблица 5

Результаты изучения исходного уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно когнитивно-прогностическому показателю (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			382,000
низкий	10	35	
средний	14	48	
высокий	5	17	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	8	27	
средний	17	59	
высокий	4	14	

Анализ данных констатирующего этапа эксперимента показал, около половины испытуемых (48% в ЭГ и 59% в КГ) обнаруживают средний уровень и примерно треть всех опрошенных (17% в ЭГ и 14% в КГ) – низкий уровень показателя. Наблюдение за испытуемыми позволило сделать вывод о том, что результаты, возможно, обусловлены недостаточной вовлеченностью первокурсников вуза в деятельность по проектированию индивидуальной траектории их саморазвития, связанную с реализацией умения осознавать ближние, средние и дальние перспективы развития.

Как отмечают исследователи, возрастная особенность юношества – расплывчатость их представлений о собственных перспективах [21, 53, 99], что подтверждается нашими выводами, представленными в параграфе 1.1., о желании, но неумении первокурсников вуза самостоятельно планировать свою жизнь и саморазвитие. Вероятной причиной неумения обучающихся осознанно строить планы являются особенности их социально-психологической адаптации на начальном этапе обучения в вузе. Оказалось, что умение осознанно прогнозировать индивидуальную программу совершенствования компетенции саморазвития не прививалось на постоянной основе в рамках образовательной деятельности, о чем свидетельствует идентичность среднего показателя способности к прогнозированию в диапазоне 48-59% (в ЭГ и КГ соответственно).

Возможная причина такой ситуации – недостаточность понимания прогностической деятельности преподавателями-кураторами. Это, в свою очередь, указывает на существующие проблемы с активизацией способности первокурсников вуза к осознанному прогнозированию и возникающим на основе этого противоречием между стремлением к получению нового опыта и страхом перед неизвестным будущим. Для снятия этого противоречия и «расширения временной перспективы, актуализирующей и активизирующей их возрастное самосознание» [93, с.288-293] необходимо проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Деятельностный показатель готовности первокурсников вуза к саморазвитию представлен их организаторскими способностями с помощью адаптированной к исследованию методики «Диагностика коммуникативных и организаторских способностей» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196, с.184-185]. В тестировании принимало участие 58 испытуемых, результаты исследования их исходного уровня согласно деятельностному показателю готовности первокурсников вуза к саморазвитию представлены в Таблице 6.

На основании данных, полученных в ходе тестирования, выяснено, больше половины испытуемых обнаруживают средний уровень организаторских способностей (66% в ЭГ и 62% в КГ), 7% в ЭГ и 7% в КГ – низкий уровень. Возможно, особенности возраста и социально-психологической адаптации, связанные с перестройкой всех сфер деятельности первокурсников вуза, выявленные в параграфе 1.1., в неполной мере способствуют или могут затруднять самостоятельное осознанное прогнозирование, планирование, организацию и реализацию ими индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Таблица 6

Результаты изучения исходного уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно деятельностному показателю (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			398,000
низкий	8	27	
средний	19	66	
высокий	2	7	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	9	31	
средний	18	62	
высокий	2	7	

Наблюдение преподавателей-кураторов за организацией деятельности первокурсников вуза показало, что очевидным недостатком стартового низкого уровня показателя в обеих группах стало то, что треть участников ЭГ (27%) и КГ

(31%) хотят, но не могут оптимально распределить свое время наиболее подходящим им способом. Возможно, этот факт связан с недостаточным вниманием преподавателей-кураторов к опережающей педагогической поддержке формирования деятельностного компонента готовности первокурсников вуза к саморазвитию. Иначе, в сознании обучающихся должны были бы четко обозначиться алгоритмы организации времени для повышения результативности его использования. С помощью преподавателей-кураторов первокурсники вуза могли бы понять, каким образом они могут найти время на саморазвитие, изменить себя и с помощью каких средств они могли бы развить себя с учетом своих индивидуальных особенностей.

В связи с этим, необходимо разработать содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и организовать обучение преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Для диагностики *рефлексивного* показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию, отражающего способность первокурсников вуза к самоанализу, была использована методика «Диагностика самооценки онтогенетической рефлексии» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196, с. 171-172]. Ее применение основано на выявленном в параграфе 1.1. стремлении обучающихся к осознанному построению жизненных планов. Вероятностной причиной неудовлетворения данной потребности у части обучающихся выступает их неумение осмыслить, уточнить и откорректировать отдельные действия в процессе саморазвития, что, по нашему мнению, может способствовать повышению его результативности. Несмотря на отмеченное в диссертационных исследованиях [111, 113, 161, 171] стремление к рефлексии, которое свойственно периоду студенчества, первокурсники вуза еще бессистемно могут анализировать прошлые ошибки, успешный и неуспешный опыт жизнедеятельности [164]. Это обстоятельство позволяет судить о

целесообразности использования теста Н.П. Фетискина и др. как подходящего для целей исследования.

В тестировании приняло участие 58 испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Результаты изучения исходного уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно рефлексивному показателю представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Результаты изучения исходного уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно рефлексивному показателю (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			407,500
низкий	14	49	
средний	12	41	
высокий	3	10	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	13	45	
средний	13	45	
высокий	3	10	

На основании данных, представленных в таблице, установлено, значительная часть респондентов отнесена к низкому (49% в ЭГ и 45% в КГ) и среднему (41% в ЭГ и 45% в КГ) уровням показателя. Возможной причиной малочисленности опрошенных с низким уровнем рефлексивного показателя (по 10% в обеих группах) является неразвитость или ситуативность применения их умения анализировать свое прошлое, планировать и прогнозировать свое будущее. Полученные данные могут говорить о том, часть испытуемых, имеющих низкий уровень рефлексивных умений, не задействована в обучении практическим способам самопознания. При должном внимании преподавателей-кураторов к развитию данной деятельности в сознании обучающихся должны были бы быть развиты навыки анализа причинно-следственных связей и выдвижения гипотез при наблюдении и переосмыслении индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития. В связи с этим необходимо спроектировать рефлексивно-развивающую среду, обеспечивающую

культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Оценка равенства первоначальных условий распределения обучающихся по экспериментальной и контрольной группам с точки зрения мотивационно-целевого, когнитивно-прогностического, деятельностного и рефлексивного показателей была проведена с помощью U-критерия Манна-Уитни. В частности, мы оценивали статистическую значимость выборок в ЭГ и КГ относительно друг друга, рассчитав $U_{эмн}$ и сравнив его с $U_{крит}$ (314 при $p \leq 0,05$). Отметим, что $U_{эмн} > U_{крит}$ (314 при $p \leq 0,05$) (это отражено в Таблицах 3-7). Следовательно, состав ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента с позиции данных показателей был эквивалентен и обе группы до экспериментального воздействия в статистическом смысле равны по каждому показателю и по уровню готовности первокурсников вуза к саморазвитию в целом. Обобщение результатов диагностики ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента по отдельным показателям представлено в диаграмме (Рисунок 2).

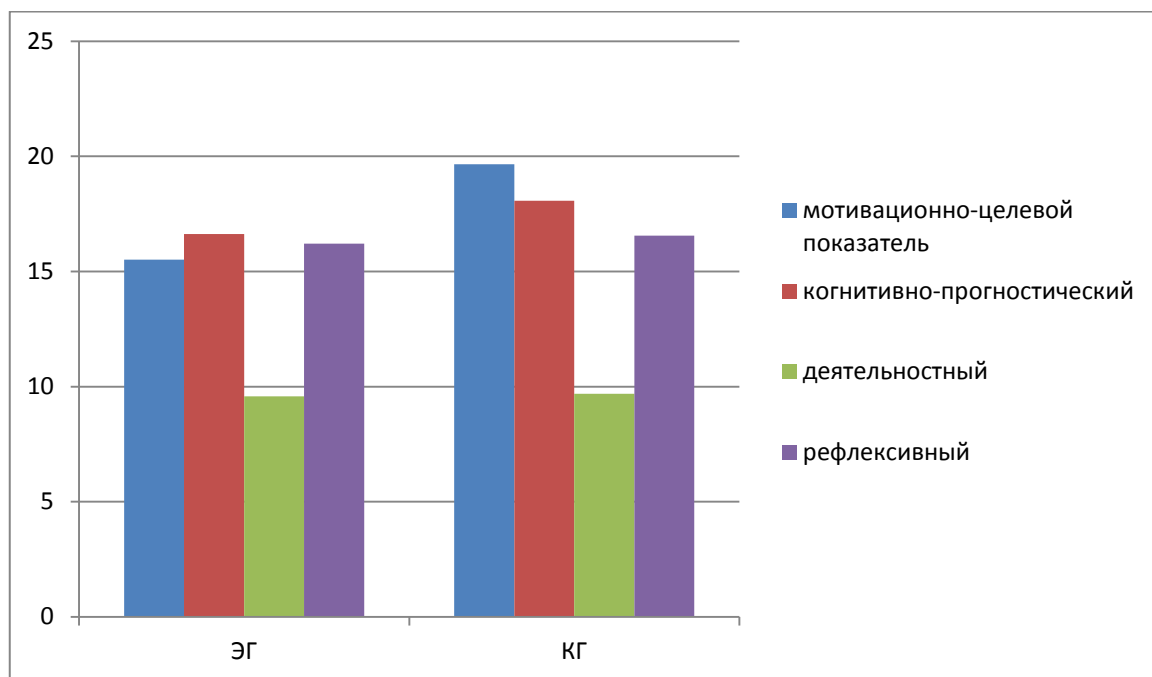


Рисунок 2 – Результаты первоначальной диагностики готовности первокурсников вуза к саморазвитию в ЭГ и КГ

Преобладание низкого и среднего уровней по всем показателям требует реализации конкретных шагов для исправления ситуации с готовностью первокурсников вуза к саморазвитию в целом и с ее отдельными составляющими.

В исследовании были дополнительно использованы нестандартизированные самоотчеты обучающихся. Для изучения степени понимания и адекватного представления первокурсниками вуза понятия «саморазвитие» нами была разработана анкета «Что значит саморазвитие?» (Приложение 7). В анкетировании было задействовано 58 респондентов ЭГ и КГ. При анализе данных, полученных в ходе анкетирования, установлено, что, в целом, первокурсники наделяют себя характеристиками, определяющими саморазвитие. Однако представления о понятии «саморазвитие» являются для большинства респондентов достаточно расплывчатыми.

Ответы на первый вопрос показали, что большинство первокурсников вуза подменяет понятие «саморазвитие» другими понятиями. Среди наиболее часто встречающихся ответов на вопрос анкеты были следующие: саморазвитие – это самосовершенствование (16 чел.), развитие своих способностей (11 чел.), сильная личность (7 чел.), интеллект (6 чел.), раскрытие талантов (6 чел.), самопознание (5 чел.), самостоятельность (5 чел.), затрудняюсь с ответом (2 чел.).

В ответах на второй вопрос анкеты понятие саморазвитие в представлении первокурсников вуза было связано с большим количеством свободного времени. Ответы на третий вопрос были достаточно однотипны, например, «саморазвивающаяся личность – личность, способная к развитию» (14 чел.), «саморазвивающаяся личность – творческая» (12 чел.), «саморазвивающаяся личность – все писатели, поэты, художники, музыканты» (11 чел.), «саморазвивающаяся личность – люди, с которыми интересно разговаривать» (8 чел.), «не знаком с такими» (8 чел.), «затрудняюсь ответить» (5 чел.). В ответах на четвертый вопрос были зафиксированы следующие ответы: «я являюсь человеком, готовым к саморазвитию» (21 чел.), «средне» (10 чел.), «вроде бы являюсь» (10 чел.), «пусть другие скажут» (9 чел.), «не знаю» (5 чел.), не ответили на вопрос 3 человека. Таким образом, были подтверждены данные о

существующих проблемах в работе преподавателей, связанных с пониманием первокурсниками вуза сущности компетенции саморазвития и донесением ее преподавателями-кураторами до обучающихся.

Для более наглядного представления опыта реализации опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза проследим ее организацию на примере двух обучающихся и двух преподавателей-кураторов экспериментальных групп. Количество участников ЭГ было постоянно в течение всего эксперимента: 29 первокурсников вуза ЭГ и 29 преподавателей-кураторов ЭГ. Отбор двух обучающихся и двух преподавателей-кураторов экспериментальной группы был произведен типологически, на основе зафиксированного у них низкого уровня на констатирующем этапе эксперимента. У первого обучающегося ЭГ (Валерий К.) обнаружен низкий уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию с точки зрения мотивационно-целевого и деятельностного показателей, у второго обучающегося ЭГ (Ольга М.) – когнитивно-прогностического и рефлексивного.

Дадим краткую характеристику испытуемым. Валерий К. – высокий, худощавый, сутулый, с растрепанными сальными волосами и проблемной кожей на лице. С одногруппниками приветлив, но эмоционально сдержан, замкнут. Настроение часто пониженное, работоспособность низкая, внимание рассеяно, недостаточно эрудирован. Часто устает, не начав работать. Модальность восприятия – визуальная. Место учебы выбрали родители, по методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» диагностирован выбор шкалы «Получение диплома», характеризующей готовность учиться формально, с целью приобретения диплома о высшем образовании. В связи с этим, как сам поясняет, «учится на тройки».

Ольга М. – опрятная, с темными, всегда собранными волосами. Излишне активна, часто не сдержана в общении, личностных границ не соблюдает, пытается навязать свою точку зрения, слабо разбираясь в предмете дискуссии. Из-за недостатка культуры общения (прямолинейна и иногда бывает нетактичной) часто не находит понимания среди сверстников. Работоспособность средняя из-за

нехватки базовых знаний по предметам. Поверхностно относится к внеучебной деятельности, считая ее несерьезной. Модальность восприятия – визуальная. Учеба дается тяжело, хотя по методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» была выбрана шкала «Овладение профессией». Как говорит Ольга М., на пищевом предприятии (будущая профессия – «инженер-технолог на производстве») работать не хочет ввиду низкой заработной платы и тяжелых условий труда на начальном этапе работы. Вуз выбрала по совету родственников, которые в нем учились.

Уровень готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза определялся в ходе проведения самооценки согласно «Матрице показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки» (Приложение 8). В основу анкеты положены два органично дополняющих друг друга блока установок, ценностей, качеств преподавателей-кураторов, степень наличия которых у себя оценивают анкетированные. Каждому критерию анкеты соответствовал индекс на трех балльной шкале: от отсутствия проявления качества у преподавателей-кураторов до высокого уровня его выражения. Ответы преподавателей-кураторов по каждому показателю оценивались от 1 до 3 баллов. В зависимости от количества набранных баллов, педагоги распределялись по уровням.

Низкий уровень (0-14 баллов) отражал полное непонимание цели и сущности опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, отсутствие потребности активизировать способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, что выражалось в отсутствии готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Средний уровень (15-29 баллов) характеризовал частичное понимание цели и сущности опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, ситуативное проявление потребности активизировать способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, что выражалось в отсутствии готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Высокий уровень (30-44 балла) отражал полное понимание цели и сущности опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, потребность активизировать способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, что выражалось в готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

В исследовании приняли участие 58 преподавателей-кураторов учебных групп. Результаты исследования, сгруппированные по уровню готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, представлены в Таблице 8.

В ходе анализа данных выявлено, проблемы индивидуализации образования и оказание опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза интересовали часть преподавателей-кураторов ЭГ и КГ. Они наделили себя качествами, необходимыми для результативного формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки. Это положение подтверждал тот факт, что примерно две трети опрошенных оценили свою деятельность в рамках опережающей педагогической

поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на среднем и высоком уровнях (62% в ЭГ и 69% в КГ).

Таблица 8

Результаты первоначального изучения готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			400,500
низкий	11	38	
средний	9	31	
высокий	9	31	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	9	31	
средний	11	38	
высокий	9	31	

Однако в обеих группах мы обнаружили преподавателей-кураторов, у которых зафиксирован низкий уровень готовности к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза из-за минимальных баллов, полученных за оценку своих диагностических, прогностических и конструктивных навыков (38% ЭГ и 31% КГ).

В ходе анкетирования преподавателей-кураторов (Приложения 7,8) было выявлено частичное понимание цели и сущности опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, хотя ее считали педагогическим условием, обеспечивающим результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки (10% ЭГ и 13% КГ). Большинство испытуемых (86 % в ЭГ и 88% в КГ) было не удовлетворено уровнем развития способности первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, в частности, при организации их учебной и внеучебной деятельности. Сложившаяся ситуация обуславливала необходимость обучения

тех, кто был заинтересован в результативном формировании компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки и хотел бы активизировать способность к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития путем применения специального инструментария, повысив тем самым качество своей работы в контексте лично ориентированного подхода к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Как и в случае с обучающимися, для наглядности проследим организацию работы по обучению преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, проведенную нами с 29 преподавателей-кураторов, на примере двух участников ЭГ.

Исходный мониторинг констатирующего этапа эксперимента показал насущную потребность ряда преподавателей-кураторов в формировании компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Высокий уровень готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза был зафиксирован у 9 человек, средний уровень мы обнаружили у 9 педагогов (в том числе у Светланы Б.), низкий уровень показали 11 человек, среди которых был Евгений З..

Основное затруднение в работе Евгения З. по осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза состояло в отсутствии понимания цели, сущности и инструментария опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, активизирующего их способность к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, что обуславливало отсутствие готовности преподавателей-кураторов к

осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Наибольшие затруднения Светлана Б. испытывала в определении содержательного ресурса опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, недостаточном применении инструментария опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. Однако, как показали первоначальные срезы, Светлана Б. проявляла заинтересованность работать в ее контексте, что выражалось в нечасто наблюдаемом оказании помощи первокурсникам вуза и их защите от предвзятого отношения окружающих, уверенных в негативных качествах личности обучающихся вне зависимости от обстановки.

Как отмечали испытуемые, до обучения они применяли, в основном, организационные и контрольно-оценочные умения, не уделяя должного внимания диагностическим, прогностическим и конструктивным умениям. Это обстоятельство выяснилось при открытых ответах на вопрос «Матрицы показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки»: «Какие умения и инструментарий для активизации способности первокурсников вуза к прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития вы применяете?».

Преподаватели-кураторы называли, в основном, педагогическую зоркость и педагогический такт. При этом наблюдалась узость спектра применения инструментария (метод проектов) и непонимание разницы между личностным и профессиональным саморазвитием, самореализацией и самосовершенствованием первокурсников вуза.

В диссертации определены критерии оценки обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в виде итоговых индивидуальных заданий при

освоении модулей программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента установлен ряд затруднений первокурсников вуза, связанных с формированием их компетенции саморазвития. При существующем интересе к саморазвитию затруднения обучающихся отражали их недостаточную теоретическую информированность и отсутствие готовности первокурсников вуза к саморазвитию в следующих аспектах:

– *в деятельности* (формулировать цель и представлять результат саморазвития, оптимистически смотреть на преодоление препятствий при изменении планов в процессе саморазвития, осуществлять поиск альтернативных решений при выборе оптимального способа решения затруднений, определять очередность задач и сроки их выполнения, анализировать саморазвитие);

– *в отношениях с окружающими* (решать затруднения социально одобряемыми способами, принимать опережающую педагогическую поддержку от преподавателей-кураторов, замечать особенности поведения окружающих и правильно реагировать на их неадекватное поведение, согласовать свое поведение с реальными условиями, поддерживать беседу);

– *в отношении к себе* (осуществлять самоанализ и самооценку своих качеств, окружающих и ситуации; сравнивать промежуточные результаты саморазвития с целями индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, ориентироваться на достижение успеха в процессе саморазвития, понимать свои потребности и возможности).

В связи с этим обучающимся была недоступна нужная информация о программах саморазвития и они не владели алгоритмами действий для формирования их компетенции саморазвития.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствовали о следующих затруднениях преподавателей-кураторов: недостаточное понимание сущности компетенции саморазвития; ее структурных компонентов; слабое применение инструментария опережающей педагогической поддержки

первокурсников вуза для результативного формирования их компетенции саморазвития; недостаточное развитие диагностических, прогностических и конструктивных навыков и видов прогнозирования (поисковое, нормативное; кратко-, средне- и долгосрочное прогнозирование; стратегическое, тактическое, оперативное прогнозирование, прогнозирование учебно-воспитательной деятельности и преобразования личностных качеств); бессистемный самоанализ качеств личности первокурсников вуза, их затруднений при овладении способами рефлексии и самопознания. В целом, выявлено отсутствие целенаправленной и комплексной работы преподавателей-кураторов в сфере формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения их опережающей педагогической поддержки.

Организация опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на следующем этапе эксперимента будет включать проектирование педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки:

1. Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. Разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

3. Проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

4. Организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития

первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Организационно-педагогическое сопровождение выявленных педагогических условий будет нацелено на повышение уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно показателям: стремление к поиску новых знаний о саморазвитии, ориентация на достижение успеха в процессе саморазвития (мотивационно-целевой показатель); формирование компонентов способности к осознанному прогнозированию (когнитивно-прогностический показатель); овладение инструментарием выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций (деятельностный показатель); самооценка и сравнение промежуточных результатов саморазвития с целями индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций (рефлексивный показатель).

Следующим шагом являлось проведение формирующего этапа эксперимента, решающего выявленные затруднения первокурсников вуза и преподавателей-кураторов. Эквивалентный состав в статистическом смысле контрольной и экспериментальной групп предоставил возможность доказать результативность формирующего воздействия после его проведения при условии выявления роста показателей.

2.2. Организация опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

Опытно-экспериментальная работа по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения их опережающей педагогической поддержки проводилась согласно разработанной нами модели с учетом данных, полученных в констатирующем этапе эксперимента.

Формирующий этап эксперимента был осуществлен с 2016 по 2018 гг. Его цель – экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих

результативность опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза:

1. Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. Разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

3. Проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

4. Организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Выявленные педагогические условия проектировались в рамках модульно-вариативной программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников», разработанной с опорой на теоретико-методологические подходы и сформулированные на их основе принципы (Рис.3).

Программа обучения специального курса для студентов «Основы саморазвития первокурсников» включала базовую и вариативную части, общим объемом 77 часов (5 часов лекционных, 52 часа практических занятий, 20 часов самостоятельной работы), и состояла из мотивационного, теоретического и деятельностно-рефлексивного модулей (Приложение 1). Каждый модуль содержал цель, научную и учебную информацию, методические указания к выполнению модуля, глоссарий. Для обязательного изучения участникам эксперимента представлен деятельностно-рефлексивный модуль, поскольку, как было выяснено на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования, обучающиеся ЭГ испытывали объективную потребность в

приобретении опыта осознанного прогнозирования саморазвития, выявленной в первичном мониторинге. На основе первоначальных срезов обучающиеся могли выбрать мотивационный или теоретический модули.



Рисунок 3. Структура модульно-вариативной программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников»

Значительное место занимало проблемное изложение тем для обсуждения, решение кейсов и заданий (Приложения 5, 6) и оценки образцов поведения на занятиях специального курса «Основы саморазвития первокурсников», что предоставило возможность оказать педагогическое воздействие на формирование всех компонентов готовности первокурсников вуза к саморазвитию с

соблюдением выявленных педагогических условий согласно современным требованиям к образованию выпускников вуза.

Отличительной особенностью программы стала комбинация теоретических и практико-ориентированных занятий для обучающихся ЭГ по совершенствованию мотивационно-целевого, когнитивно-прогностического, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности первокурсников вуза к саморазвитию с помощью применения инструментария, активизирующего способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Экспериментальная группа принимала участие в формирующем эксперименте и посещала занятия в рамках «Часа куратора», где обучающиеся участвовали в коллективной деятельности для более продуктивной проработки полученных знаний. Перед началом работы студенты объединялись в группы по 5-7 человек и выбирали модули, отражающие спроектированные педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки в соответствии с недостаточно сформированным компонентом готовности первокурсников вуза к саморазвитию, что было зафиксировано в констатирующем эксперименте. Контрольная группа не была подвергнута формирующему воздействию.

Во всех модулях обучающимся предоставлялась возможность свободного выбора *индивидуальной* (составление авансированной характеристики, индивидуальной программы саморазвития и др.), *парной* (игра, обмен мнениями и др.) или *групповой* работы (игра, свободное обсуждение педагогических кейсов и задач, походы, экскурсии и др.); *аудиовизуальных* (интерактивные музеи, театры и выставки; кейсы и задания; презентации и видео-материалы для обсуждения в группах, упражнений и др.) и *визуальных* средств (материалы анкетирования и тестирования, сочинения-самоисследования, самохарактеристики и др.).

На формирующем этапе эксперимента оба студента ЭГ, выбранные на констатирующем этапе для наглядного представления нашего опыта реализации

опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, были включены в общую работу вместе с остальными 27 участниками ЭГ (общее число студентов ЭГ – 29 человек) согласно деятельностно-рефлексивному модулю программы и выбрали модуль, соответствующий низкому уровню показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию. Так, Валерий К. выбрал мотивационный и деятельностно-рефлексивный модули, Ольга М. – теоретический и деятельностно-рефлексивный модули программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников». Вместе с тем осуществлялось наблюдение за организацией учебной и внеучебной деятельности Валерия К. и Ольги М., проводились опросы, целевые индивидуальные беседы с испытуемыми с целью фиксирования фактов (их поведения и высказываний).

Реализация *первого педагогического условия* (стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций) заключалась в освоении обучающимися *мотивационного модуля* программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников». Для этого был применен прием авансирование доверием. Обучающимся предложено составить авансированную характеристику первокурсников вуза (Приложение 4), содержащую две части, первая из которых отражала реальные, а вторая – желаемые положительные качества обучающихся. Актуальная характеристика первокурсников вуза включала оценку их одноклассниками и была дана на карточке; вторая часть представляла их самооценку по критерию «хочу»/«могу» и составлялась участниками ЭГ.

Обучающимся требовалось осознанно (на основе предоставленной информации) спрогнозировать качества анонимных обучающихся в недалекой перспективе (4 курс). Составление авансированной характеристики начиналось с выявления у обучающихся затруднений и постановки цели саморазвития. Далее группа обсуждала возможные причины затруднений обучающихся и планировала

действия с предупреждением их вероятных последствий, совместно выбирала методы индивидуальной поддержки (приемы ситуаций успеха, целевая индивидуальная беседа, одобрение, стимулирование, вера в успех, поощрение инициативы и др.), анализировала причины возможного успеха или неудачи.

После обсуждения возможностей обучающихся участники ЭГ составляли их авансированную характеристику и были готовы составить собственную авансированную характеристику, что являлось итоговым заданием мотивационного модуля программы.

Приведем пример авансированной характеристики Валерия К., составленной им в ходе освоения мотивационного модуля программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников» (Таблица 9).

Таблица 9

Авансированная характеристика участника
экспериментальной группы

Реальная характеристика Валерия К.	Самооценка Валерия К. по критерию «хочу»/«могу»
<p>Валерий К. – студент экономического факультета, учится на «3», но все сессии сдает вовремя. Часто задумчив и думает о чем-то своем, внимание рассеяно. С одноклассниками приветлив, но эмоционально сдержан. Настроение часто пониженное, на шутки реагирует сдержанно. Иногда стесняется критиковать и быть в центре внимания. Слабо ориентируется в выбранной профессии. Низкая степень коммуникабельности в среде сверстников, стеснителен. <i>Необходима опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза согласно мотивационно-целевому и деятельностному показателям.</i></p>	<p>Валерий К. – студент 4 курса экономического факультета, учится в основном на «4», так как ему интересна не только будущая профессия, но и другие дисциплины. Он внимательно относится к учебе и стремится узнать новую и нужную информацию для саморазвития. Дружелюбен, общителен, пользуется уважением среди сверстников. Уверен в себе и в выбранной специальности. Активен, не боится критиковать и быть в центре внимания, часто принимает самостоятельные обоснованные решения.</p>

Первая часть авансированной характеристики Валерия К. показала, что для него важно быть в центре внимания. Мы предположили, что почувствовав, что его ценят, Валерий К. действовал бы в основном положительно, остальные важные потребности (в постоянной поддержке, в самоутверждении) начинали

проявляться бы в меньшей степени и становились менее очевидны. Для этого был применен прием «Любит меня одного» (основа – быть замеченным преподавателем).

Практика показала, что у Валерия К. существует потребность в расположении окружающих людей, поэтому дополнительно были использованы приемы «Даю шанс», «Обмен ролями», «Умышленная ошибка» и другие. Прием «Даю шанс» построен на авансированной характеристике обучающихся, отсроченной отметке, содействующей их возвышению в глазах окружающих. Приемы «Обмен ролями», «Умышленная ошибка» направлены на актуализацию субъектности обучающихся и удовлетворение потребности в постоянной поддержке и положительном восприятии их личности значимыми людьми. Приемы «Заражение», а также внушения, установки на завтрашнюю радость активизировали стремление у обучающихся самосовершенствоваться и привычку делиться радостью и теплом с окружающими.

Реализация *второго* (разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза) и *третьего педагогических условий* (проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций) предполагала обучение первокурсников вуза согласно *деятельностно-рефлексивному модулю* программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

Предполагалось, что целенаправленное повышение уровня готовности первокурсников вуза согласно показателям делает успехи обучающихся более реальными, активизируя их способность к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития. Позитивный результат обеспечивался грамотной, тщательно продуманной организацией опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в спроектированной рефлексивно-развивающей среде, обеспечивающей культуру выбора

индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

При проектировании компонентов рефлексивно-развивающей среды особое внимание было уделено инструментарию опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза. Были применены метод целевой индивидуальной беседы, метод сообучения, методика рефлексии «Портрет моего «Я», метод тренинга «Саморазвитие», интерактивные индивидуальные и групповые методы.

Методика рефлексии «Портрет моего «Я» заключалась в обучении навыку размышлять о своих личностных качествах (в прошлом, настоящем, будущем временах) и включала написание сочинения-самоисследования «Портрет моего «Я», составление обучающимися генограммы поколений, заполнение анкеты «Вопросы к самохарактеристике» и «Карты саморазвития» (Приложение 3).

Генограмма поколений (история рода) заключалась в описании обучающимися своих наследственных, приобретенных, потенциальных качеств. «Карта саморазвития», анкета для студентов «Вопросы к самохарактеристике», отражала выявленные в параграфе 1.1. структурные компоненты компетенции саморазвития первокурсников вуза и заключалась в самооценке качеств обучающихся в настоящем и будущем временах.

Отметим, что метод изучения продуктов деятельности являлся исключительно индивидуальным методом ввиду обсуждения его результатов в соответствии с этическими нормами наедине с преподавателем-куратором. Остальные методы могли использоваться как индивидуально, так и в группах.

В ходе освоения деятельностно-рефлексивного модуля программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников» Валерию К. было предложено написать сочинение-исследование на тему «Портрет моего «Я». Задание включало развернутые ответы на 3 вопроса:

- 1. Какой я сегодня? (поразмышляйте о своих особенностях характера, имени, отношении к образованию, интересах и увлечениях)*
- 2. Как меня видят другие? (представьте, как Вас видят окружающие)*

3. *Какой я в будущем? (подумайте о мечтах и планах на взрослую жизнь).*

Валерий К. пишет: «Для меня очень важно мое здоровье и здоровье моих близких. Я люблю ходить в тренажерный зал и поднимать большие веса. Люблю велосипед и журналы про автомобили. Часто смотрю гонки на Youtube. Ненавижу грязные автомобили и меня раздражает серебристый цвет. Учиться не люблю, так как надо рано вставать и ехать в темноте и холоде. Вообще я спать люблю больше всего. А про каких окружающих надо писать? Мама меня любит. Я думаю, этого достаточно. Выделяться не очень люблю, и одежду новую тоже не люблю – все начинают смотреть на меня. Ужас! В будущем хочу лежать на кровати и много спать, но деньги тоже нужны».

После анализа сочинения были сделаны предположения: значимым для Валерия К. является здоровье; ему неловко быть в центре внимания; он готов стараться, чтобы получить гарантированный результат. Опытной-экспериментальная работа с Валерием К. была направлена на создание привлекательности цели саморазвития, на снятие напряженности при обращенности внимания на него окружающих, возвышение в глазах сверстников и сплочение коллектива, использование ведущего мотива его деятельности – сохранение здоровья.

В ходе практической подготовки для Валерия К. были отобраны *упражнения для развития мотивационно-целевого компонента* компетенции саморазвития («Моя цель и ее шаги», «Личная пятилетка», «Я хочу, чтобы в моей жизни было ...», «Я буду абсолютно счастлив, если ...», «20 заветных желаний», «Что может повлечь мой поступок?», «Что будет, если...?»); *упражнения для развития деятельностного компонента* («Лидер – это...», «Ведущий дискуссии», «Любит – не любит», «Путаница», «Назови свое имя и качество, начинающееся с первой буквы имени», «Кто я?», «Плюс – минус», «Хорошо быть ..., потому что...», «Поводырь», «Путаница», «Рукопожатия», «Никто из вас не знает, что я умею ...», «Комплименты»).

Например, выполнение упражнения «Никто из вас не знает, что я умею...» показало, что в экспериментальной группе есть обучающиеся с похожими

интересами. Поскольку наибольшие затруднения Валерий К. испытывал в общении с остальными ребятами, то мы использовали это обстоятельство в парной и групповой формах работы для сплочения коллектива экспериментальной группы.

Опытно-экспериментальная работа с Ольгой М. была ориентирована на повышение уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно когнитивно-прогностическому и рефлексивному показателям, зафиксированным в первоначальном мониторинге. Следует отметить, что практическая деятельность Ольги М. включала составление авансированной характеристики. Как оказалось, авансированная характеристика первокурсников вуза выступает наглядным примером целеполагания в области саморазвития и действенным способом мотивации к нему (Таблица 10).

Таблица 10

Авансированная характеристика участника
экспериментальной группы

Реальная характеристика Ольги М.	Самооценка Ольги М. по критерию «хочу»/«могу»
<p>Ольга М. – студентка технологического факультета. Учится бессистемно. Часто не сдержана в общении как со сверстниками, так и с преподавателями, личностных границ не соблюдает. Пытается навязать свою точку зрения, слабо разбираясь в предмете дискуссии. Излишне активна, не владеет культурой общения из-за нехватки воспитания. Слабо развит навык устанавливать причинно-следственные связи и рефлексии.</p> <p><i>Необходима педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза согласно когнитивно-прогностическому и рефлексивному показателям.</i></p>	<p>Ольга М. – отличница по всем предметам. Работоспособность высокая. Хорошо ладит со сверстниками, поддерживает уважительные отношения с преподавателями. Старается сдерживать свои эмоции, уравновешена. Всегда предоставляет окружающим высказать свое мнение. Положительно относится к внеучебной деятельности и саморазвитию, видит в них преимущества для себя в будущем. Стремится разбираться в выбранной профессии и предметах, не связанных с ней. Ищет другие варианты рабочего места с более высоким доходом. Анализирует поступающую информацию о саморазвитии, старается использовать ее в повседневной жизни. Прислушивается к чужому мнению.</p>

Анализ авансированной характеристики подтвердил, что для Ольги М. важно научиться сдерживать свои эмоции и слушать мнение окружающих о себе, получить теоретические знания о саморазвитии. Для снятия затруднений она

выбрала теоретический и деятельностно-рефлексивный модули программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

Теоретический модуль был направлен на ознакомление обучающихся с сущностью и структурой понятия «компетенции саморазвития первокурсников вуза». Студентам была предложена научная и учебная информация на темы саморазвития, субъектности, свободоспособности в форме лекций. Итоговое индивидуальное задание заключалось в ответах на контрольные вопросы после лекций.

Однако, в ходе формирующего эксперимента стало ясно, что большинство испытуемых экспериментальной группы обладали визуальной модальностью восприятия, поэтому важно было использовать это обстоятельство, чтобы более продуктивно донести информацию о ценностях свободы, субъектности и саморазвития. Так, в экспериментальный план был введен новый раздел «Просмотр художественных фильмов и театральных постановок» по данной тематике. Отметим, что проблемная трактовка специального курса «Основы саморазвития первокурсников», основанная на системе дифференцированных заданий, позволила более результативно отработать умения, важные для формирования компетенции саморазвития первокурсников вузу и освоить новые образцы поведения.

Например, тема саморазвития обсуждалась Ольгой М. с группой обучающихся, выбравших освоение теоретического модуля программы, после просмотра фильмов «Игры разума», «Зеленая миля», «Миллионер из трущоб», «Клик: с пультом по жизни», «Управление временем», «Эрин Броккович» и др. На темы свободы и субъектности проводились дискуссии в рамках «Часа куратора» после посещения театральных постановок («Пять четвертинок апельсина», «Мольер», «Паника» и др.).

Умениями, значимыми для метода тренинга, выступали: поиск информации о саморазвитии, умение строить планы, умение разбираться в ощущениях, умение построить образ будущего и видеть причинно-следственные связи своих поступков, умение взять ответственность за других на себя. Особое внимание

следовало уделить формированию умения неконфликтного взаимодействия, умению осознавать мотивы саморазвития, согласовывать свои интересы и возможности с окружающими.

Ольга М. выполняла *упражнения для развития когнитивно-прогностического компонента* («Говорю, что вижу без оценок», «Описание без оценки», «Обсуждение «вечных» тем», «Описание чувств», «Ты великий мастер в ... », «Нарисуй время», «Чувство времени», «Стрела жизни», «Распределение времени», «Письмо себе в 2040 год»); *упражнения для развития рефлексивного компонента* («Из чего сделан я?», «Линия раздела...», «Я..., но я не.. », «Спрошу у зеркала... », «Волшебный магазин»).

Так, упражнение «Приручи своих драконов!» было направлено на понимание внутренних блоков, определение и сохранение в восприятии положительного « Я-образа», а также на тренировку преодоления внутреннего диссонанса между желаемым и действительным. Данные внутренние блоки олицетворяли драконы: Дракон высокомерия (страх перед собственной незащищенностью), Дракон самоуничужения (страх перед собственной неполноценностью и плохой подготовленностью к жизненным испытаниям; заниженная самооценка), Дракон нетерпеливости (страх перед возможностью упустить время), Дракон мученичества (страх перед возможностью оказаться загнанным в угол сложившимися обстоятельствами или в результате давления со стороны), Дракон жадности (страх основан на ощущении недостаточности того, что могут предложить окружающие), Дракон саморазрушения (страх перед потерей контроля) и Дракон упрямства (страх перед чьим-либо авторитетом и неожиданными переменами).

Первый этап упражнения заключался в ответах на три вопроса, которые надо записать в блокнот (Как мы узнаем о присутствии Дракона? Что мы чувствуем/думаем, когда он захватывает нас? Какие конкретные симптомы нам знакомы? (апатия, плохое настроение, слабость, отсутствие энергии, раздражительность, желание уйти в себя, прервать любые контакты, страх перед неудачей, неверие в себя). Затем предлагалось сформулировать антоним наших

проблем или страхов, поиск антитезы. Например, если вы хотите избавиться от апатии – ищите энергичность, от страха – бесстрашие, от некомпетентности – профессионализм, от уныния – полноту и радость жизни, от зависимости – свободу, от агрессии – любовь и дружелюбие, от слабости – силу, от безволия – собранность и готовность достичь поставленных целей, от зависти – щедрость. Необходимо было определить для себя, какие умения, навыки, ощущения хотелось бы приобрести, и записать найденную и подходящую для вас пару-антитезу в блокнотах.

Второй этап упражнения заключался в том, чтобы вспомнить и почувствовать себя в состоянии успеха, запомнить это чувство. Третий этап: определить в пространстве три конкретных точки и назвать их «Старт», «Дракон», «Я — победитель!». Резко (физически и эмоционально) выйти из первой точки и пройти все три точки, повторить переходы 3-4 раза.

Работа Ольги М. в деятельно-рефлексивном модуле программы была направлена на актуализацию самоанализа путем целенаправленного самонаблюдения, применения общеизвестных способов и средств самопознания: рисование себя в настоящем, прошлом и будущем, поиска противоположностей, воспроизведение событий дня, недели и т.д., изучение статей по психологии личности, социальной психологии, психологии познавательной деятельности.

Поиск противоположностей, например, заключался в том, что обучающимся экспериментальной группы были предложены карточки с описанием главных героев произведений Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Э.М.Ремарка, Т. Манна и др., где требовалось найти в позитивном качестве личности отрицательные стороны и наоборот. В ходе обмена мнениями участники ЭГ отмечали, что не всегда могут хорошо описать характер и причины поведения окружающих.

Формирование рефлексивного компонента готовности первокурсников вуза к саморазвитию у Ольги М. было продолжено при написании сочинения-исследования «Портрет моего «Я». На наш взгляд, Ольга М. ответственно отнеслась к его написанию: «Меня назвали Ольга, что значит светлая, великая,

роковая. Из всех определений мне больше всего нравится великая. Иногда мне кажется, что я создана для чего-то великого. У меня есть кот Люцифер. Я люблю смотреть мультфильм «Рик и Морти». Очень люблю одежду светлых тонов, но на них сильно заметна грязь и пятна. Ненавижу насилие и когда обижают слабых. Учебу не люблю, хотя родители говорят, что в городе лучше, чем в деревне и надо выходить в люди, рассчитывать только на себя. Я вижу, что меня не любят в группе и иногда плачу, когда никто не видит. С одной стороны, я горжусь, что говорю всю правду в лицо. С другой стороны, мне важно, что подумают другие».

Как оказалось, особенно актуально было для Ольги М. научиться ставить себя на место других людей, спокойно реагировать на критику. Мы предположили, что метод деловой игры, в которой Ольга М. распределяла бы роли, участвовала в разработке сценария, следила бы за выполнением инструктажа в ходе проведения игры, помог бы ей справиться с данной задачей и сформировал навык решения задач в нетрадиционных условиях среды с учетом особенностей позиции, занимаемой каждым студентом. Вместе с тем, в итоге погружения обучающихся в реальную атмосферу разрешения затруднений, оптимальную для выработки навыков осознанного прогнозирования, более глубоко и полно усваивался изучаемый материал и формировались навыки самостоятельного поиска решений в соответствии с современными требованиями к образованию выпускников вуза.

Изучение Ольгой М. деятельностно-рефлексивного модуля программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников» было продолжено путем ознакомления со следующими интерактивными индивидуальными и групповыми методами: метод изучения продуктов деятельности с обсуждением наедине с преподавателем (заполнение «Карты саморазвития», генограмма поколений); деловая игра (с единой целью смоделировать жизненную ситуацию); брейнсторминг («мозговой штурм» – командный поиск решений) в парах и креативных группах; решение кейсов и заданий.

Предполагалось, что метод изучения продуктов деятельности поможет в актуализации самосознания, инициативы и чувства ответственности. Деловая

игра будет проецировать затруднения, возникающие при социальном взаимодействии, тем самым стирая грань между теоретическим знанием и его применением в практике. Решение кейсов и заданий позволит осуществить самоанализ. Брейнсторминг («мозговой штурм») поможет быстрому включению всех членов группы в активную работу согласно выбранных ролей: критик, генератор идей, аналитик, спикер. При этом мы учли типичные ошибки каждого этапа «мозгового штурма», выявленные Н.В. Пустовойт при анализе технологических этапов метода «мозговой штурм» на интерактивных занятиях [152].

Так, на этапе постановки проблемы типичной ошибкой была подмена установленного сообщения анализом проблемы. Для избегания типичной ошибки второго этапа брейнсторминга – «формальный характер этапа» – рекомендовалось устное формулирование правил командного поиска решений (прежде всего, положительный настрой). Типичная ошибка этапа сбора данных идей заключалась в их устном, а не письменном изложении. В связи с этим, мы записывали все идеи на доске. На этапе анализа идей нам было важно избежать типичной ошибки, состоящей в приоритете количественного метода отбора идей. Для этого в каждой идее участники ЭГ пытались найти что-то полезное, то, что поможет ее воплотить на практике, возможно, в других условиях [там же].

Как выяснилось в ходе нашей практической работы, необходимыми умениями при использовании интерактивных индивидуальных и групповых методов выступили: умение критически мыслить; умение совместно определять и решать проблемы в условиях неопределенности выбора; умение презентовать себя; умение идти на компромисс. Ключевым умением, которым развивали данные методы, явилось умение адекватно реагировать в ситуации множества альтернатив решения затруднения. Особое внимание важно было уделить созданию конкурентной среды, в которой две или три различные команды соперничают друг с другом за достижение результата, выраженного в баллах, присуждаемых жюри.

При применении метода проектирования индивидуальной траектории саморазвития внимание акцентировалось на четком формулировании цели и проговаривании этапов организации саморазвития. Так, Ольга М. и еще 13 участников экспериментальной группы выбирали карточку с заданием (например, «как удачно сдать зачет», «как испечь торт») и предлагали конкретные шаги для реализации этой цели. Освоение обучающимися ЭГ теоретической и практической частей деятельностно-рефлексивного модуля в программе специального курса «Основы саморазвития первокурсников» проверялось в форме индивидуального контрольного задания (построение индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития).

Как показал наш опыт, при построении индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития Ольга М. учитывала то, как ее поведение, слова и отрицательные эмоции влияют на окружающих. Итоги повторного мониторинга, в частности, «Карты саморазвития», свидетельствовали о том, что Ольга М. стала выше оценивать свои качества, связанные с внимательным отношением к людям (стремление к неконфликтному общению с окружающими, готовность просить их о помощи, умение прогнозировать последствия и способность понять необходимость саморазвития, осознание причин поведения, самообладание и др.).

Отметим, что построение индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, представляющей одно из современных требований к образованию выпускников вуза, проводилось не только Ольгой М. и Валерием К., но и остальными 27 участниками экспериментальной группы (общее количество обучающихся в ЭГ – 29 человек). В ходе практики мы убеждались в том, что проектирование рефлексивно-развивающей среды (на основе сочетания ее вариативного содержания, инструментария и форм занятий в рамках субъект-субъектного взаимодействия участников опережающей педагогической поддержки), обеспечивает у первокурсников вуза культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Практическая подготовка участников экспериментальной группы укрепила нашу уверенность в том, что у Валерия К. постепенно повышался уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию, поскольку наблюдались проявления следующих умений: оптимистически смотреть на преодоление препятствий при изменении планов саморазвития, принимать мнение другого о себе, строить логические связи при осмыслении выполненных действий и сравнении их с результатом, свободно проявлять и принимать свои чувства, связывать полученные знания с более осознаваемыми целями самопознания.

Значимость использования метода целевой индивидуальной беседы для активизации у первокурсников вуза способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития состояла в том, что при построении программы учитывался уровень начальной подготовки и свободный выбор модуля участниками ЭГ, что в совокупности способствовало стремлению студентов экспериментальной группы углубить знания, развивать умения и навыки осознанного прогнозирования индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Следует признать, что метод целевой индивидуальной беседы позволил приобрести опыт познавательной деятельности не только Валерию К. и Ольге М., но и остальными 27 участниками ЭГ, что было зафиксированного в форме их знаний; опыт репродуктивной деятельности в форме их умений и навыков; опыт творческой деятельности в виде решения затруднений; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Как отмечали участники экспериментальной группы, важно ставить акцент на умении формулировать цель и проговаривать этапы организации саморазвития. В результате неоднократного повторения первокурсники вуза могут сформировать навык осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Повышение уровня готовности Ольги М. к саморазвитию происходило путем формирования навыка равнопартнерского взаимодействия при совместной работе с преподавателями-кураторами и одногруппниками. В ходе проигрывания

ситуаций выявлялись, моделировались, реализовались, анализировались и корректировались ее следующие умения: сбор информации об особенностях и выявление резервов саморазвития; выдвижение гипотез, постановка целей, понимание мотивов, предвидение последствий и осознанное прогнозирование, планирование и проектирование индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития с отбором инструментария; налаживание контакта с окружающими; анализ и адекватная аргументированная оценка индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Результатом прохождения обучения по программе специального курса «Основы саморазвития первокурсников» предполагалось повышение установленного первоначальной диагностикой уровня показателей готовности первокурсников вуза к саморазвитию.

Мониторинг курсового обучения первокурсников вуза показал, что большой объем раздела «Деятельностно-рефлексивный модуль», допускающий варианты затрат времени (52 часа практических занятий и 20 часов самостоятельной работы), содержания и инструментария, был направлен на удовлетворение их личностных и профессиональных потребностей, обеспечивающих расширение области их интересов и эрудиции, активизацию поиска информации о саморазвитии, продуктивное сомнение, постижение проблематики высшего образования в совокупности развивающих задач, что выступило неотъемлемым требованием к разработанной модели и ее переходом на самостоятельное функционирование в образовательном процессе.

Реализуя *четвертое педагогическое условие* (организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза), мы разработали и реализовали программу курса повышения квалификации для кураторов учебных групп. Организация курсового обучения преподавателей-кураторов осуществлялась на основе алгоритма, отражающего основные действия по обучению опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

После разработки концепции обучения преподавателей-кураторов, подготовки комплекса ее программно-методических материалов на платформе ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» в 2016 г. были проведены занятия для преподавателей-кураторов вологодских вузов (объемом в 30 часов: 10 часов лекций, 20 часов практических занятий). Программа состояла из четырех модулей: *мотивационного, теоретического, деятельностного и рефлексивного*. Каждый модуль содержал цель, научную и учебную информацию, методические указания к выполнению модуля.

В ходе освоения *мотивационного модуля* программы обучения для преподавателей-кураторов «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза» Светлана Б. и Евгений З. обсуждали в группе способы стимулирования мотивации студентов к саморазвитию, в частности, составление авансированной характеристики первокурсников вуза, создание ситуации успеха.

Преподаватели-кураторы отмечали, что наряду с приемом авансированного доверия, в работе с обучающимися целесообразно также применять методы ценностной ориентировки, приучения, убеждения, поощрения. Следовательно, мы расширили содержание мотивационного модуля программы для первокурсников вуза и включили в него дополнительные способы стимулирования их мотивации к саморазвитию: использование намерений к саморазвитию, учет интересов и склонностей, показ последствий поступка, использование ситуации и демонстрация привлекательности будущих успехов и положительных поступков.

При работе с мотивационным модулем преподаватели-кураторы ЭГ, в том числе ее представители – Евгений З. и Светлана Б., обсуждали в группе и выбирали на основе собственного педагогического опыта оптимальный для конкретного случая прием ситуации успеха. Как правило, преподаватели-кураторы не догадывались о возможностях приемов ситуаций успеха, хотя Светлана Б. интуитивно иногда их применяла (приемы «Линия горизонта» –

стремление воспроизвести радость от успеха познания; «Мышь в сметане» – привлечение к преодолению затруднений).

Как стало очевидно в процессе практической деятельности, преподаватели-кураторы ЭГ не представляли, что авансированная характеристика может выступать средством создания ситуации успеха. Практическая работа Евгения З., Светланы Б. и остальных 27 участников ЭГ в мотивационном модуле программы «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза» заключалась в составлении авансированных характеристик обучающихся, что предоставило возможность автоматизировать у них данный навык.

Совместная работа с преподавателями-кураторами привела нас к заключению, что управление процессом опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза в аспекте стимулирования их мотивации к саморазвитию должно включать регулярное напоминание обучающимся о важности развития себя как одной из ценностей человека, привитие положительных привычек (зарядка, закаливание, умение видеть хорошее в людях), обращение внимания на то, кем Вы были вчера и стали сегодня, постоянное задавание себе вопросов (Чего я хочу достичь? Нравится ли мне то, что я делаю? Что важно для меня?), изъятие из повседневной жизни отвлекающих факторов, изучение образцов поведения (например, ярких исторических общественных деятелей), осуществление самоанализа, участие в новой деятельности, понимание своих эмоций, стремление к осознанию полноты своего существования. Эти положения стали основой методических рекомендаций, выработанных участниками ЭГ для формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки в результате прохождения мотивационного модуля программы.

В *теоретическом модуле* программы для Евгения З. было важно ознакомиться с теорией о сущности и структурных компонентах компетенции саморазвития первокурсников вуза. Для обеспечения результативного

формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки в ЭГ обсуждались способы равнопартнерского взаимодействия с обучающимися, учет в профессиональной деятельности преподавателей баланса в оказании помощи первокурсникам и предложения им самостоятельности, практическое использование педагогического потенциала преподавателей-кураторов в учебной и внеучебной деятельности, уважение, доверие к первокурсникам вуза.

Вместе с тем, преподавателям-кураторам ЭГ рекомендовалось учитывать показатель «нормы» в существовании разницы при понимании обучающимися свободы, культурного развития и духовности, поскольку их семьи имели разный социальный статус и многим студентам необходимо было восполнить пробелы в ней для того, чтобы достичь высоких результатов саморазвития. Педагогам было важно составлять планы воспитательной работы с обучающимися на основе такого баланса оказания помощи и предложения самостоятельности, который мог бы стимулировать их мотивацию к саморазвитию и повышению уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию.

Новые знания, усвоенные в теоретическом модуле, Евгений З., Светлана Б. и остальные 27 участников ЭГ применили при составлении методических рекомендаций преподавателям-кураторам, желающим повысить уровень готовности к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза: убедить обучающихся начать «жизнь с чистого листа», помочь обрести свое место в студенческой группе, найти ответственное занятие, где раскроются способности, для каждого обучающегося; выявить первокурсников вуза, нуждающихся в опережающей педагогической поддержке, познакомить обучающихся с способами самостоятельной работы, оптимального распределения и организации свободного времени, режима дня; вовлекать в общественную жизнь и проводить внеучебные мероприятия, осуществлять безоценочный анализ поступков и предлагать альтернативные способы поведения, во время опросов задействовать

письменный, или групповой методы опроса для снижения уровня эмоционального напряжения и страха перед публичным выступлением.

Изучение Евгением З. и Светланой Б. *деятельностного модуля* программы обучения для преподавателей-кураторов «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза» состояло в ознакомлении с инструментарием опережающей педагогической поддержки формирования компетенции первокурсников вуза: прием авансирования доверием; метод индивидуальной беседы; метод сообучения; метод проектирования индивидуальной траектории саморазвития; методика рефлексии «Портрет моего «Я»; метод тренинга «Саморазвитие»; интерактивные индивидуальные и групповые методы.

Так, ознакомление Светланы Б. и Евгения З. с методом индивидуальной беседы проходило согласно алгоритму эмоционального сопереживания: обращение к педагогу – фиксация затруднения – стимулирование свободного проявления чувств – их принятие преподавателем – появление слабых позитивных импульсов в стремлении обучающегося к саморазвитию – их безоценочное принятие преподавателем – самопринятие обучающегося – определение возможных путей решения затруднения – включение в позитивную деятельность – ее нарастание с обретением уверенности глубже познать себя – сотрудничество с педагогом – ослабевание потребности в поддержке.

Евгением З. было отмечено, что метод индивидуальной беседы в практической деятельности преподавателей-кураторов оказывает действенное педагогическое воздействие на минимизацию переживаний, связанных с соответствием общественным нормам ряда обучающихся. Акцент в использовании метода смещается с давления на освобождение обучающихся от эмоциональной напряженности.

Практические занятия в формирующем эксперименте подтверждали, что ключевыми особенностями метода индивидуальной беседы выступают: принятие переживаний обучающихся, связанных с разрешением затруднений; отсутствие возможности осуществлять изменения самостоятельно; наличие у

преподавателей-кураторов личностных качеств, установок и педагогических способностей, способствующих изменению ситуации к лучшему. В соответствии с ее целью индивидуальная беседа выполняет ряд функций: диагностическая, исследовательская, инструктивно-методическая, информационная, корректирующая, формирующая, социально-педагогическая.

В ходе ознакомления Светланы Б. и Евгения З. с методом сообучения мы обращали их внимание на то, что с первокурсниками вуза важно взаимодействовать на основе сотрудничества, проявлять доверие, уважение, терпимость при осуществлении разных видов прогнозирования (поисковое, нормативное; кратко-, средне- и долгосрочное прогнозирование; стратегическое, тактическое, оперативное прогнозирование, прогнозирование учебно-воспитательной деятельности и преобразования личностных качеств). В то же время преподавателям-кураторам следует акцентировать внимание обучающихся на взаимопонимании участников в ходе деловых и ролевых игр, обмена мнениями, командного поиска решений.

При ознакомлении преподавателей-кураторов ЭГ, в том числе Светланы Б. и Евгения З., с методом проектирования индивидуальной траектории саморазвития, ориентированным на обучение осознанно прогнозировать, успешно реализовать, оценивать и корректировать индивидуальную программу совершенствования компетенции саморазвития, мы сосредоточили внимание участников ЭГ на обеспечении возможностей и права определять цель саморазвития. В этом случае организация обучающимися жизни по собственному (не зависимому от влияния внешних обстоятельств) сценарию будет способствовать актуализации их субъектности и повышению уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию.

Светлана Б. с другими участниками ЭГ участвовала в работе по определению умений, необходимых для использования метода проектирования индивидуальной траектории саморазвития: наблюдать жизненные явления (на основе собственного опыта и опыта других), разрабатывать планы на ближайшее и отдаленное будущее, находить способы совершенствования своей жизни и

изменения обстоятельств к лучшему, определять содержательность и наполненность своей жизни.

Повышение уровня готовности преподавателей-кураторов ЭГ к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза состояло в их практическом использовании навыков, полученных в ходе применения метода тренинга «Саморазвитие»: оптимистическое видение преодоления препятствий в процессе саморазвития, минимизация переживаний, вызванных несоответствием себя общественным требованиям, равнопартнерское взаимодействие участников, самоанализ и осознанное прогнозирование индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

К методам опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, с которыми были ознакомлены преподаватели-кураторы ЭГ, относится метод педагогического консилиума. Метод педагогического консилиума был адаптирован в исследовании как семинар с функциями педагогического консилиума (Приложение 9). Его задачами являлись стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию; повышение качества опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; выведение их при необходимости из конфликтной ситуации, перевод ее в образовательную ситуацию.

Курсовое обучение преподавателей-кураторов ЭГ было нацелено на раскрытие содержания и управления опережающей педагогической поддержкой формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. На каждом этапе семинара с функциями педагогического консилиума можно использовать содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Так, на *предпрогнозом* этапе – это определение круга участников, занятия на «Часе куратора», выявление затруднений у первокурсников вуза, осознанное прогнозирование индивидуальной программы совершенствования компетенции

саморазвития. На *диагностическом* этапе – применение метода бесед, анкетирование, изучение продуктов деятельности обучающихся (сочинений-исследований, ответов на вопросы к самохарактеристике и т.д.), составление реальной характеристики обучающихся с учетом их исходной диагностики. На *прогностическом* этапе семинар содержал выступление преподавателя-куратора с докладом об обучающемся, «мозговой штурм» затруднений участниками семинара. На *ресурсном* этапе изучались качества личности, способности и особенности обучающихся, их семьи, отношений в студенческой группе, влияние значимых лиц на обучающихся. На *рефлексивном* этапе семинара первокурсники вуза заполняли «Карту саморазвития», осуществлялась рефлексия этапов и результатов семинара.

Результатом семинара с функциями педагогического консилиума, на проведение которого мы ориентировали преподавателей-кураторов ЭГ, предполагалось появление у первокурсников вуза мотивации к саморазвитию, к осознанному прогнозированию, успешной реализации, оцениванию и корректированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития; проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций; повышение педагогического мастерства и культуры преподавателей-кураторов; достижение стратегического уровня мышления администрации вуза; благоприятный эмоционально-нравственный климат в группе и образовательной организации в целом.

На формирующем этапе эксперимента экспериментальная группа, представителями которой были Светлана Б. и Евгений З., стала зрителями 4 семинаров с функциями педагогического консилиума, двух на технологическом и двух инженерном факультетах ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина».

К числу методических рекомендаций, составленных преподавателями-кураторами ЭГ в ходе освоения деятельного модуля программы «Опережающая

педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза», следует отнести: чтение книг непривычным способом (текстом на бок, с последней страницы), писать левой рукой, менять последовательность действий в привычном режиме дня, придумывать несколько способов решения проблемы, веселая расшифровка аббревиатур, решать задачи, на которые нет ответа и отвечать на риторические вопросы; придумывать словосочетания из несочетающихся слов, читать вывески задом наперед, решать ребусы, сканворды, задачи на логику: «Доскажи предложение», «Найди лишнее слово». Освоение деятельностного модуля было продолжено при самостоятельной работе преподавателей-кураторов ЭГ.

Обучение участников экспериментальной группы согласно *рефлексивному модулю* программы «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза» было направлено на практическое применение их педагогического потенциала в учебной и внеучебной деятельности. Участники экспериментальной группы, представителями которой были Светлана Б. и Евгений З., создавали педагогические условия для осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития путем применения специального инструментария.

В результате освоения рефлексивного модуля преподавателями-кураторами ЭГ были выработаны методические рекомендации: обращать внимание обучающихся на врожденные особенности других людей (например, тип нервной системы), наблюдать и оценивать поведение окружающих в различных ситуациях, изучать способы совладания с затруднениями, наблюдать особенности человека (манеру одеваться, почерк, физиогномику). Участники ЭГ продолжили практическую работу по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в работе со своими студентами.

Промежуточные итоги формирующего этапа эксперимента подводились в виде составления комплектов программно-методических материалов и

инструментария для диагностики каждого показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию, выступлений на конференциях и публикаций докладов автора.

Оценка результативности обучения преподавателей-кураторов по программе курса повышения квалификации «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза» осуществлялась в виде итоговых индивидуальных заданий и итогового мониторинга с позиций мотивационно-целевого, когнитивно-прогностического, деятельностного и рефлексивного показателей по стандартизированным методикам, использованным нами ранее в констатирующем этапе эксперимента.

Итоговое индивидуальное задание мотивационного модуля заключалось в составлении своей авансированной характеристики, теоретического – в ответах на контрольные вопросы после лекций, деятельностного – в анализе и обсуждении кейсов и заданий, выполнении заданий тренинга, рефлексивного модуля – в построении индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций на неделю, месяц, год.

Предполагаем, что проектирование на формирующем этапе эксперимента выявленных педагогических условий обеспечило результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе опережающей педагогической поддержки и цель формирующего этапа эксперимента – экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих результативность опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза – достигнута.

Доказательство результативности педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе опережающей педагогической поддержки, их уточнение, а также обсуждение результатов организации работы по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза проводились в ходе третьего (*аналитического*) этапа опытно-экспериментального исследования, включающего обобщение,

систематизацию, количественный и качественный анализ полученных данных; дополнение и корректировку практических и теоретических выводов.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки и спроектированных в ходе реализации модели, состояла в сравнении, систематизации и обобщении у участников ЭГ и КГ одинаковых показателей, в определении значимости влияния выявленных педагогических условий на повышение уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию, а также в доказательстве целесообразности применения разработанного программно-методического обеспечения с помощью математической обработки статистических данных.

Аналитический этап эксперимента проводился с 2018 по 2021гг. База исследования, правила организации, проведения и оценивания при повторной диагностике совпадали с констатирующим этапом эксперимента, описанным в параграфе 2.1..

Для оценки статистической значимости различий групп испытуемых был применен, как и на констатирующем этапе эксперимента, U-критерий Манна-Уитни. В случае, если $U_{эмп}$ был меньше справочного значения $U_{крит}$ $p \leq 0,05(314)$, принималась гипотеза H_1 и мы признавали различие в статистической значимости данных обеих групп. Если $U_{эмп}$ превышал справочное значение $U_{крит}$ при $p \leq 0,05(314)$, то принималась гипотеза H_0 и мы признавали эквивалентность уровней показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию в обеих группах, полагая, что статистических различий в группах нет.

Для проверки различий между одной и той же выборкой испытуемых экспериментальной группы до и после педагогического воздействия использовался T-критерий Вилкоксона. Были выдвинуты две гипотезы: H_0 –

интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении; H_1 – интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении [170, с. 87]. При условии выявленного $T_{эмп}$ меньше $T_{крит}$ (0,05) принималась гипотеза H_1 и мы признавали статистическую значимость результатов и успешность опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. В противном случае мы констатировали, что изменения по изучаемым параметрам в ходе формирующего этапа эксперимента не произошли.

Рассмотрим более подробно и сравним итоги констатирующего и аналитического этапов эксперимента. Констатирующий этап начался с диагностики учебной мотивации первокурсников вуза, согласно которой большинство обучающихся находилось на среднем уровне готовности в саморазвитию (Таблица 11).

Таблица 11

Результаты изучения уровней учебной мотивации первокурсников в вузе в до и после педагогического воздействия (n=58)

Уровень	Количество испытуемых ДО (чел./ %)	Количество испытуемых ПОСЛЕ (чел./ %)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			311,000
низкий	4 (14)	2(7)	
средний	21(72)	13(45)	
высокий	4(14)	14(48)	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	4(14)	4(14)	
средний	20(69)	18(62)	
высокий	5(17)	7(24)	

Анализ итогов аналитического этапа эксперимента в области мотивации обучения первокурсников вуза по методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» [79] показал, что значительно выросло количество испытуемых ЭГ с высоким уровнем учебной мотивации (с 14 до 48%). Большинство испытуемых КГ со средним уровнем до педагогического воздействия не показало заметных изменений (69% – до и 62% – после). Для оценки статистической

значимости полученных данных осуществлялось контрольное сравнение между двумя независимыми выборками (ЭГ и КГ) $U_{эмп}$ и справочного значения $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). Из Таблицы 11 видно, что $U_{эмп} < U_{крит}$ ($311 < 314$). Значит, составы ЭГ и КГ после воздействия неэквивалентны.

Диагностика *мотивационно-целевого показателя*, определяющего ход формирования готовности первокурсников вуза к саморазвитию, проводилась с помощью теста А. Мехрабиан «Диагностика мотивации достижения» (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) [196, с. 72-74]. Результаты итоговой диагностики в сравнении с первоначальными данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента, представлены в Таблице 12.

Таблица 12

Сравнение уровней мотивационно-целевого показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию до и после эксперимента (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых ДО (чел./%)	Количество испытуемых ПОСЛЕ (чел./%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			284,000
низкий	15(52)	3(10)	
средний	12(41)	10(35)	
высокий	2(7)	16(55)	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	13(45)	10(35)	
средний	15(52)	10(35)	
высокий	1(3)	9(30)	

В ходе анализа данных таблицы было обнаружено перемещение большинства испытуемых ЭГ с низким и средним уровнями до эксперимента (52% и 41%) на средний и высокий – после эксперимента (35% и 55%). Количество испытуемых в КГ с высоким уровнем после эксперимента увеличилось не так значительно (с 3% до 30%), как в ЭГ (с 7% до 55%).

Для оценки статистической значимости полученных данных, как и в констатирующем эксперименте, применялся U-критерий Манна-Уитни. Мы сравнивали $U_{эмп}$ с $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). В Таблице 12 видим, что в ЭГ $U_{эмп} < U_{крит}$ ($284 < 314$). Значит, состав ЭГ не равнозначен КГ.

Изучение когнитивно-прогностического показателя, отражающего уровень сформированности теоретической базы готовности первокурсников вуза к саморазвитию, проводилось с помощью теста «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш [153], позволяющего оценить уровень знаний и качеств мышления обучающихся, определяющих их способность осознанно прогнозировать индивидуальную программу совершенствования компетенции саморазвития. Сравнение результатов мониторинга стартового и итогового уровней готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно когнитивно-прогностическому показателю представлено в Таблице 13.

Таблица 13

Сравнение уровней когнитивно-прогностического показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию до и после эксперимента (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых ДО (чел./%)	Количество испытуемых ПОСЛЕ (чел./%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			301,000
низкий	10(35)	5(17)	
средний	14(48)	13(45)	
высокий	5(17)	11(38)	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	8(27)	7(24)	
средний	17(59)	18(62)	
высокий	4(14)	4(14)	

Проведенный анализ результатов завершающего этапа эксперимента в контексте когнитивно-прогностического показателя показал, что 18% респондентов ЭГ покинуло низкий уровень и перешло на средний и высокий уровни (45% и 38% соответственно). В контрольной группе существенных изменений не было замечено. Количество испытуемых КГ со средним уровнем показателей было 59%, стало 62%. Вместе с тем, в ЭГ в два раза выросло количество респондентов с высоким уровнем указанного показателя (с 17% до 38%).

Для оценки равнозначности полученных данных в обеих группах, как и в констатирующем эксперименте был использован U-критерий Манна-Уитни. Мы

сравнивали $U_{эмп}$ с $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). Исходя из обработки результатов в Таблице 13, обнаружено, что в ЭГ $U_{эмп} < U_{крит}$ ($301 < 314$). Значит, составы ЭГ и КГ не идентичны между собой.

При оценке *деятельностного показателя*, отражающего ведущую идею исследования (формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза путем активизации их способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы), мы особенно сосредоточились на его формировании. Диагностика деятельностного показателя проводилась с помощью методики «Диагностика коммуникативных и организаторских способностей» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196, с. 184-185], позволяющей с известной вероятностью оценить способность обучающихся организовать осознанное прогнозирование, успешную реализацию, оценивание и корректирование обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития. Результаты формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки приведены в Таблице 14.

Анализ данных, приведенных в Таблице 14, показал перемещение 27% испытуемых ЭГ с низкого (до экспериментального воздействия) на средний и высокий уровни (после экспериментального воздействия). В КГ, участники которой не подвергались формирующему влиянию, цифры остались прежними.

Таблица 14

Сравнение уровней деятельностного показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию до и после эксперимента (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых ДО (чел./%)	Количество испытуемых ПОСЛЕ (чел./%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			210,000
низкий	8(27)	0(0)	
средний	19(66)	26(90)	
высокий	2(7)	3(10)	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	9(31)	8(27)	
средний	18(62)	17(59)	
высокий	2(7)	4(14)	

Для определения эквивалентности результатов обеих групп, как и в констатирующем эксперименте, был использован U-критерий Манна-Уитни. Мы сравнивали $U_{эмп}$ с $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). Как видно из Таблицы 14 показывают, что в ЭГ $U_{эмп} < U_{крит}$ ($210 < 270$). Значит, респонденты ЭГ и КГ значительно отличаются.

Рефлексивный показатель готовности первокурсников вуза к саморазвитию отражал их умение оценивать себя и сравнивать промежуточные результаты саморазвития с целями индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, на основе которого могла быть активизирована способность первокурсников вуза к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития. Показатель оценивался с помощью методики «Диагностика самооценки уровня онтогенетической рефлексии» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [196,с. 171-172]. Итоги применения методики представлены в Таблице 15.

Итоги проведения контрольного мониторинга показали, что на 35% увеличилось количество респондентов ЭГ со средним уровнем показателя, в контрольной группе – на 7%.

Таблица 15

Сравнение уровней рефлексивного показателя готовности первокурсников вуза к саморазвитию до и после эксперимента (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел./%)	Количество испытуемых (чел./%)	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			304,000
низкий	14(49)	4(14)	
средний	12(41)	22(76)	
высокий	3(10)	3(10)	
Контрольная группа (29 чел.)			
низкий	13(45)	12(41)	
средний	13(45)	15(52)	
высокий	3(10)	2(7)	

Для определения равнозначности итогов в ЭГ и КГ, как и в констатирующем эксперименте, применялся U-критерий Манна-Уитни. Мы

сравнивали $U_{эмп}$ с $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). По данным Таблицы 15 видно, что в ЭГ $U_{эмп} < U_{крит}$ ($304 < 314$). Значит, испытуемые ЭГ и КГ не равнозначны после формирующего эксперимента.

Проследим динамику участников ЭГ в повышении уровня готовности первокурсников вуза к саморазвитию на примере Валерия К. и Ольги М.

В итоговых срезах Валерий К. и еще 11 человек перешли с низкого на средний уровень согласно мотивационно-целевому показателю. С позиции деятельностного показателя одновременно с Валерием К. с низкого на средний уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию поднялись еще 7 участников экспериментальной группы, у которых ранее был зафиксирован низкий уровень по данному показателю.

В деятельно-рефлексивном модуле программы Валерий К. вместе с остальными обучающимися экспериментальной группы проектировал индивидуальную траекторию саморазвития. В результате отметим, что Валерий К. стал более уверен в принятии решений с определенным временным упреждением будущих событий, стал более точно понимать смысл и направление саморазвития в будущем, полноту и насыщенность своей жизни в настоящем, удовлетворенность ее итогами в прошлом временах, более результативно анализировать естественное, неадекватное или защитное поведение и поступки окружающих, более продуктивно строить образы будущих достижений на основе апробированных знаний и субъектного опыта. Это подтвердилось данными, полученными при повторном мониторинге согласно выявленным показателям и путем анализа ответов на «Вопросы к самохарактеристике» и «Карты саморазвития».

Итогом усвоения новых знаний из теоретического модуля у Ольги М. и еще 4 студентов ЭГ стал их переход с низкого на средний уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию с точки зрения когнитивно-прогностического показателя. Вместе с Ольгой М. с низкого на средний уровень готовности первокурсников вуза к саморазвитию согласно рефлексивному показателю перешли еще 9 участников ЭГ, что свидетельствовало о

сформированных компонентах их способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития, о самооценке и сравнении промежуточных результатов саморазвития с ее целями на основе самоанализа.

Для выявления значимости сдвига в уровне готовности первокурсников вуза к саморазвитию участников ЭГ и КГ применен непараметрический Т-критерий Вилкоксона. При выполнении математических операций с помощью программы SPSS произведен расчет Т-критерия Вилкоксона по каждому параметру в экспериментальной группе до и после воздействия и получено значение $T_{эмп} \leq T_{крит}(0,05)$. В контрольной группе – $T_{эмп} > T_{крит}(0,05)$ (Таблица 16).

Итоги аналитического этапа эксперимента, представленные в Таблице 16, позволяют заключить, что динамика уровней готовности первокурсников вуза к саморазвитию свидетельствует о резком повышении числа участников ЭГ, которые стремятся к саморазвитию и владеют его инструментарием. После проведенной работы по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки большинство испытуемых экспериментальной группы имели средний (от 35 до 90%) и высокий уровни (от 3 до 55%).

Таблица 16

Динамика уровней готовности первокурсников вуза к саморазвитию

Показатель / Группа	Низкий	Средний	Высокий	Всего	Показатель / Группа	Низкий	Средний	Высокий	Всего	Тэм п
	Чел.(%)	Чел.(%)	Чел.(%)	Чел.(%)		Чел.(%)	Чел.(%)	Чел.(%)	Чел.(%)	
ЭГ до эксперимента					ЭГ после эксперимента					
МЦ	15(52)	12(41)	2(7)	29(100)	МЦ	3(10)	10(35)	16(55)	29(100)	,000
КП	10(35)	14(4)	5(1)	29(100)	КП	5(17)	13(45)	11(38)	29(100)	,000
Д	8(27)	19(66)	2(7)	29(100)	Д	0(0)	26(90)	3(10)	29(100)	,005
Р	14(49)	12(41)	3(10)	29(100)	Р	4(14)	22(76)	3(10)	29(100)	,002
КГ до эксперимента					КГ после эксперимента					
МЦ	13(45)	15(52)	1(3)	29(100)	МЦ	12(41)	16(55)	1(4)	29(100)	,317
КП	8(27)	17(59)	4(14)	29(100)	КП	7(24)	18(62)	4(14)	29(100)	,109
Д	9(31)	18(62)	2(7)	29(100)	Д	8(27)	17(59)	4(14)	29(100)	,109
Р	13(45)	13(45)	3(10)	29(100)	Р	12(41)	15(52)	2(7)	29(100)	1,00 0

Вместе с тем, у значительного количества участников контрольной группы, которые не принимали участие в формирующем эксперименте, показатели выросли незначительно по сравнению с ЭГ и основной состав группы остался на низком (от 24 до 41%) и среднем уровнях (от 52 до 62%), как и до начала опытно-экспериментальной работы. В таблице 16 отражено, что в ЭГ $T_{эмн} \leq T_{крит} (\leq 0,05)$. Следовательно, гипотеза H_0 отвергается и мы принимаем гипотезу H_1 , согласно которой типичный сдвиг является достоверно преобладающим по интенсивности, в случае, если $T_{эмн} \leq T_{крит} (0,05)$.

Значимость динамики уровней у испытуемых ЭГ, в отличие от КГ, подтвержденная расчетом Т-критерия Вилкоксона (согласно Таблице 16, где $T_{эмн} \leq T_{крит}$) и U-критерием Манна-Уитни, доказавшими неравнозначность ЭГ и КГ после эксперимента в Таблицах 13-16 ($U_{эмн} < U_{крит}$), свидетельствовала, на наш взгляд, о правильности предположения о том, что модель опережающей педагогической поддержки компетенции саморазвития первокурсников вуза, разработанная и реализованная в ходе эксперимента, результативна. Можно говорить о том, что педагогические условия, спроектированные в формирующей эксперименте, обеспечивают результативное формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки.

Контрольная диагностика готовности первокурсников вуза к саморазвитию по среднему арифметическому значений полученных баллов в соответствии с выявленными показателями была проведена по аналогии с диагностикой на констатирующем этапе эксперимента (Рис. 4).

Как мы видим на Рисунке 4, после формирующего воздействия значительно повысились баллы участников экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы, с точки зрения мотивационно-целевого, когнитивно-прогностического, деятельностного и рефлексивного показателей, что позволило нам судить о положительной динамике готовности участников ЭГ к саморазвитию и результативности проведенного эксперимента.

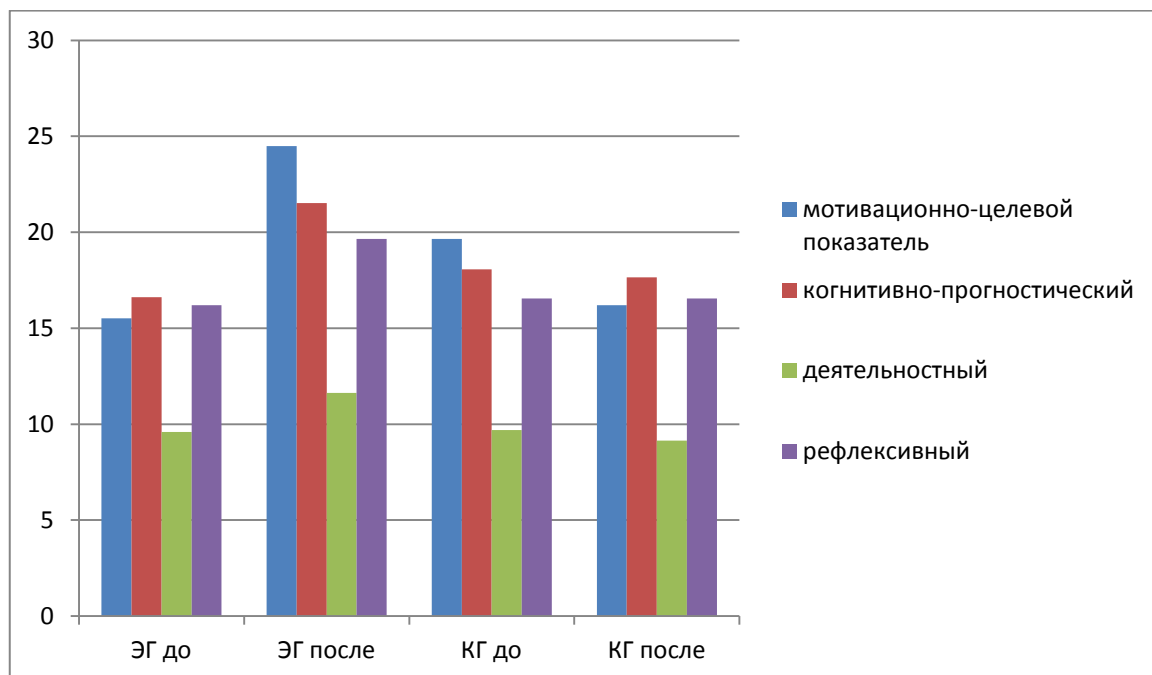


Рисунок 4 – Динамика готовности первокурсников вуза к саморазвитию по среднему арифметическому значений полученных баллов

Проведение итоговой диагностики готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза стало последней ступенью завершающего этапа нашего эксперимента. Мониторинг проводился с помощью «Матрицы показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки». Итоги мониторинга преподавателей-кураторов отражены в Таблице 17.

На основании анализа динамики уровней показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки можно заключить, что отсутствие целенаправленной и комплексной работы участников ЭГ и КГ по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе опережающей педагогической поддержки, зафиксированное на констатирующем этапе эксперимента, трансформировалось после формирующего воздействия в то, что большинство преподавателей-

кураторов ЭГ осознано сущность компетенции саморазвития первокурсников вуза и стало обладать готовностью формировать ее структурные компоненты.

Таблица 17

Динамика уровней показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки (n=58)

Уровень показателя	Количество испытуемых (чел./%)	Количество испытуемых (чел./%)	T-критерий	U-критерий
Экспериментальная группа (29 чел.)			,000	277,000
низкий	11(38)	1(4)		
средний	9(31)	12(41)		
высокий	9(31)	16(55)		
Контрольная группа (29 чел.)			,317	
низкий	9(31)	8(28)		
средний	11(38)	12(41)		
высокий	9(31)	9(31)		

Это положение подтверждается тем фактом, что процент испытуемых ЭГ с высоким уровнем увеличился с 31 до 55%. Анализ ответов на открытые вопросы в «Матрице показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки» свидетельствует о применении кураторами учебных групп нового инструментария опережающей педагогической поддержки с целью формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, а также регулярного анализа личностных качеств обучающихся, их затруднений в овладении способами рефлексии, самопознания и саморазвития.

Проследим итоги обучения преподавателей-кураторов на примере Евгения З. и Светланы Б.. Анализ результатов практической работы преподавателей-кураторов экспериментальной группы (количество участников ЭГ оставалось одинаковым в течение ОЭР и составляло 29 человек) показал, что Евгений З. и еще 9 представителей ЭГ поднялись с низкого уровня готовности к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на средний. Светлана Б. и еще 7 преподавателей-кураторов ЭГ перешли со среднего на высокий уровень готовности к осуществлению опережающей педагогической поддержки

формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. В КГ заметных изменений не произошло: из 9 участников КГ нижнюю границу смог пересечь 1 человек.

Для определения эквивалентности обеих групп, как и в констатирующем эксперименте, был использован U-критерий Манна-Уитни. Мы сравнивали $U_{эмп}$ с $U_{крит} = 314$ (при $p \leq 0,05$), $U_{крит} = 270$ (при $p \leq 0,01$). Проведенный анализ результатов, представленных в Таблице 17, показал, что в ЭГ $U_{эмп} < U_{крит}$ ($277 < 314$). Следовательно, участники экспериментальной и контрольной групп значительно отличаются после проведения экспериментального воздействия.

Для оценки значимости сдвига в ЭГ до и после формирующего этапа эксперимента был применен непараметрический T-критерий Вилкоксона. При выполнении математических операций с помощью программы SPSS произведен расчет T-критерия Вилкоксона по каждому параметру и получено значение $T_{эмп} \leq T_{крит} (0,05)$. Как видно из Таблицы 17, в ЭГ $T_{эмп} \leq T_{крит} (,000 < 0,05)$, в КГ $T_{эмп} > T_{крит} (,317 > 0,05)$. Значит, для ЭГ мы принимаем гипотезу H_1 , согласно которой типичный сдвиг является достоверно преобладающим по интенсивности с вероятностью 99%. Для КГ принимается гипотеза H_0 , в соответствии с которой интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении, и заметной разницы до и после эксперимента не произошло.

Обсудим результаты наблюдения за обучающимися и преподавателями-кураторами экспериментальных групп. Наблюдение за участниками эксперимента показало, что после формирующего воздействия у обучающихся ЭГ произошло улучшение всех показателей готовности к саморазвитию в деятельности, в отношениях с окружающими и в отношении к себе. Возросла их осведомленность о способах представления результата своей работы и выбора оптимального пути достижения цели, определения очередности задач и сроков их выполнения, самоанализа. При этом на фоне более пристального внимания к психологическому состоянию окружающих и адекватного реагирования на него у участников ЭГ произошло повышение интереса к саморазвитию и стремления к

осознанному прогнозированию, успешной реализации, оцениванию и корректированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития на фоне более глубокого понимания собственных возможностей, личностных и профессиональных потребностей. Наряду с этим произошла заметная трансформация готовности преподавателей-кураторов ЭГ к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем внедрения разработанных педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки и использования адекватного цели инструментария опережающей педагогической поддержки обучающихся.

Результаты данных, полученных в итоговых срезах опытно-экспериментального исследования, подтвержденные методами математической статистики, наблюдение за участниками эксперимента в ходе работы специального курса «Основы саморазвития первокурсников» в течение двух лет привели нас к заключению, что педагогическими условиями, обеспечивающими результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, являются:

1. Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. Разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

3. Проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

4. Организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития

первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Первое педагогическое условие (стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций) связано с нацеленностью на успех и формированием внутренней мотивации обучающихся пошагово планировать саморазвитие с помощью выполнения заданий (проговаривание последовательности действий, составление авансированной характеристики; ознакомление с приемами ситуаций успеха; наблюдение и оценка проявлений естественного, неадекватного или защитного поведения).

Второе педагогическое условие (разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников») обеспечивалась ориентацией программы на современные требования к образованию выпускников вуза, концентрирующей в себе комбинацию теоретических и практико-ориентированных занятий, ориентированной на освоение мотивационного, теоретического, деятельностно-рефлексивного модулей. Контроль за успешным прохождением модулей осуществлялся в ходе выполнения итоговых индивидуальных заданий.

Третье педагогическое условие (проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций) предполагало моделирование и реализацию преподавателями-кураторами выявленных компонентов рефлексивно-развивающей среды, понимаемой как совокупность внешних и внутренних возможностей (социально значимых и имеющих личностный смысл для обучающихся), которые реализуются в личном рефлексивном опыте и развивают культуру выбора. Культура выбора представляет собой готовность обучающихся активно осуществлять осознанный, ответственный выбор, наиболее полно отвечающий их личностным и

профессиональным потребностям. К компонентам рефлексивно-развивающей среды отнесены: информация о саморазвитии, субъект-субъектный стиль взаимодействия участников, инструментарий опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Четвертое педагогическое условие (организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (разработка и реализация программы КПК для кураторов учебных групп)) предусматривала ознакомление преподавателей-кураторов с ее основными принципами, этапами, инструментарием, формами и средствами. Диагностика преподавателей-кураторов, готовых осуществлять опережающую педагогическую поддержку формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, заключалась в их самооценке согласно перечню личностных качеств, установок, педагогических способностей и технологических умений педагогов, представленных в «Матрице показателей готовности преподавателей-кураторов осуществлять опережающую педагогическую поддержку формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза». Применение матрицы позволило расширить поведенческие навыки и корректировать негативные умения педагогов при формировании компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Как подтвердила практика, применение матрицы позволило преподавателям-кураторам выявить свои недостаточно развитые личностные качества, установки и педагогические способности, технологические умения, необходимые для формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки

В диссертационном исследовании разработан алгоритм, отражающий основные действия по обучению преподавателей-кураторов опережающей поддержке первокурсников и нацеленный на расширение их поведенческих навыков и корректирование негативных умений.

В контексте экзистенциально-прогностического подхода обучение преподавателей-кураторов ЭГ опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза состоит из действий и описания действий, представленных в Таблице 18.

Диагностирование включает выявление потребности преподавателей-кураторов в опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и определение критериев результативности обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Таблица 18

Обучение преподавателей ЭГ опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

Действие	Описание действия
Диагностирование	<ul style="list-style-type: none"> - выявление потребности преподавателей-кураторов в опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем применения инструментария, активизирующего способность обучающихся к осознанному прогнозированию индивидуальной программы; - определение критериев результативности обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> - разработка концепции опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; - подготовка комплекса программно-методических материалов для преподавателей; - создание платформы для обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза
Осуществление опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза при освоении модулей программы курса повышения квалификации «Опережающая	<ul style="list-style-type: none"> - расширение теоретических, эмпирических знаний и развитие у преподавателей-кураторов навыков различных видов прогнозирования (поисковое, нормативное; кратко-, средне- и долгосрочное прогнозирование; стратегическое, тактическое, оперативное прогнозирование, прогнозирование учебно-воспитательной деятельности и преобразования личностных качеств); - оказание преподавателям-кураторам необходимой индивидуальной помощи в поиске оптимальных инструментария, форм и средств опережающей

педагогическая поддержка формирования компетенции первокурсников вуза»	педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в русле экзистенциально-прогностического подхода
Отслеживание и применение ее результатов	- взаимное обучение преподавателей-кураторов работе по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза
Рефлексия	- анализ и оценка результативности обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза; - разработка методических рекомендаций по совершенствованию опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в контексте экзистенциально-прогностического подхода

Планирование предполагает разработку концепции опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза с подготовкой комплекса программно-методических материалов для преподавателей-кураторов, а также создание платформы для обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Осуществление опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза предусматривает освоение модулей программы курса повышения квалификации «Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции первокурсников вуза» с помощью расширения теоретических, эмпирических знаний и развития у преподавателей-кураторов навыков различных видов прогнозирования (поисковое, нормативное; кратко-, средне- и долгосрочное прогнозирование; стратегическое, тактическое, оперативное прогнозирование, прогнозирование учебно-воспитательной деятельности и преобразования личностных качеств); оказание преподавателям-кураторам необходимой индивидуальной помощи.

В ходе обучения преподавателей-кураторов работе по опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза отслеживаются и применяются его результаты, в частности, при их взаимном обучении.

Рефлексия обучения преподавателей-кураторов связана с его анализом и оценкой результативности, разработкой методических рекомендаций по совершенствованию опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

Как показал наш опыт, целесообразно обучать преподавателей-кураторов по программе курса повышения квалификации, направленной на формирование их готовности работать с инструментарием, в следующих направлениях: стимулирование мотивации к саморазвитию, формирование теоретической базы понятий опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, осуществление практической деятельности в ходе осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития в рамках спроектированной рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Следует заключить, что выявленные, обоснованные и экспериментально проверенные педагогические условия оказали позитивное влияние на формирование структурных компонентов компетенции саморазвития первокурсников вуза, расширение применения содержательного ресурса опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, что в итоге обеспечило результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки, подтвержденную математическими методами обработки данных опытно-экспериментального исследования.

Выводы по второй главе

Выстраивая организационно-педагогическое сопровождение в рамках опережающей педагогической поддержки первокурсников вуза, мы исходили из его предполагаемого влияния на формирование их компетенции саморазвития; логики разработанной модели опережающей педагогической поддержки

формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, обеспечивающей ее управление через развертывание в образовательном процессе; индивидуального характера реализации опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, учитывающего особенности обучающихся; комплексной реализации ее этапов, нацеленных на результат в виде сформированной компетенции саморазвития первокурсников вуза; данные начальной подготовки участников, которые обуславливали наполняемость действий по организации опережающей поддержки обучающихся формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза в опытно-экспериментальной работе.

В ходе *констатирующего этапа* эксперимента было подтверждено предположение о том, что у большинства первокурсников вуза отсутствует готовность к саморазвитию, выраженная в малозаметности и неупорядоченности всех характеристик показателей готовности первокурсников вуза к саморазвитию, ситуативности и непостоянстве их проявлений, усиливающихся при внешнем влиянии, ограниченной теоретической информированности при существующем интересе к ее познанию и неудовлетворительной сформированности умений, связанных с компетенцией саморазвития *в деятельности, в отношениях с окружающими и в отношении к себе*. У преподавателей-кураторов было выявлено отсутствие целенаправленной и комплексной работы в сфере опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, связанной с пониманием сущности и структуры компетенции саморазвития обучающихся и донесением ее до обучающихся, слабым применением инструментария опережающей педагогической поддержки для получения оптимального результата саморазвития; отсутствием регулярного анализа личностных качеств первокурсников вуза, их затруднений в овладении способами рефлексии и саморазвития. Это обстоятельство требовало экспериментальной проверки педагогических условий для исправления ситуации с низким уровнем компетенции саморазвития у большинства обучающихся.

На *формирующем этапе* эксперимента апробировались разработанные вариативно-модульные программы для обучающихся и преподавателей-кураторов экспериментальной группы с соблюдением выявленных педагогических условий. Обучение первокурсников вуза в рамках программы осуществлялось с опорой на теоретико-методологические подходы к организации опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем активизации способности к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития.

Итоги *аналитического этапа* эксперимента свидетельствуют о постепенном снижении в экспериментальной группе количества обучающихся ЭГ с низким уровнем готовности к саморазвитию за счет спроектированных на основе модели опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и ее педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ научной литературы и исследований по философии, педагогике, психологии и социологии позволил уточнить понятие «компетенция саморазвития первокурсников вуза» и выделить его структурные компоненты для целенаправленного формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

Компетенция саморазвития первокурсников вуза – это интегративное качество личности, формируемое на основе совокупности знаний, умений и способностей, необходимых для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций, включающая *мотивационно-целевой, когнитивно-прогностический, деятельностный, рефлексивный* компоненты.

Обосновано, что для результативного формирования их компетенции саморазвития необходимо применять содержательный ресурс опережающей педагогической поддержки, представляющий собой ее возможности активизировать способность обучающихся к осознанному прогнозированию индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций: а) развивать умение обучающихся предугадывать ход событий (определение цели и задач, выдвижение, развитие и проверка гипотезы, установление причинно-следственных связей); б) формировать ответственное отношение обучающихся к процессу выбора (поощрение их убежденности о возможности управления своей жизнью, разграничение зон ответственности, демонстрация способов решения затруднений); в) обучать оцениванию естественного, неадекватного или защитного поведения в ситуации выбора (проигрывание жизненных ситуаций); г) актуализировать пошаговое планирование саморазвития первокурсников вуза.

Основными направлениями работы преподавателей-кураторов выступают: *диагностика* затруднений обучающихся и ее вербализация; совместный поиск причин затруднений; определение запросов обучающихся на развитие их личностных качеств; *создание* ситуации выбора; *разделение* прав и обязанностей

обучающихся и преподавателей-кураторов; *оказание помощи* в определении цели, планировании, в отборе инструментария; планирование оценки программы; *рефлексия* и корректировка ее этапов; выработка дальнейшей стратегии саморазвития обучающихся.

Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза представляет совокупность вариативно наполненных действий преподавателей-кураторов по созданию условий для осознанного прогнозирования, успешной реализации, оценивания и корректирования обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития путем применения специального инструментария.

Доказано, что модель опережающей педагогической поддержки компетенции саморазвития первокурсников вуза, разработанная и реализованная в ходе эксперимента, результативна. Элементами модели выступают взаимосвязанные блоки, формирующие компетенцию саморазвития первокурсников вуза путем применения опережающей поддержки. Модель позволила сформировать интегративное качество личности на основе формирования совокупности знаний, умений и способностей, необходимых для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Модель опережающей педагогической поддержки компетенции саморазвития первокурсников вуза включает три блока: *концептуальный* (определяет цель работы по формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза путем применения их опережающей поддержки с позиций ведущей идеи, теоретико-методологических подходов и принципов), *организационно-деятельностный* (включает этапы опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, отражающие ее организационно-педагогическое сопровождение с соблюдением педагогических условий в виде модульно-вариативной программы, нацеленной на формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза), *результативный* (раскрывает критерий сформированности компетенции

саморазвития первокурсников вуза через определение его показателей и трехуровневую шкалу оценки). Моделирование процесса формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки обеспечивает его управление.

Выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие результативное формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки:

1. Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию посредством активизации их способности к осознанному прогнозированию для построения и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

2. Разработка содержания опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза путем создания программы специального курса «Основы саморазвития первокурсников».

3. Проектирование рефлексивно-развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

4. Организация обучения преподавателей-кураторов опережающей педагогической поддержке формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза (разработка и реализация программы курса повышения квалификации для кураторов учебных групп).

Выводы подтверждают, что проблема формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей поддержки вызывает объективную необходимость организации работы в данном направлении. Анализ полученных экспериментальных данных и их математическая обработка фиксируют результативность реализованной модели и соблюдение ее педагогических условий. Исследование способствовало активизации преподавателей-кураторов в процессе формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей

поддержки, а также вовлечению нового поколения первокурсников вуза в работу, связанную с осознанным прогнозированием для выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

Выполненное исследование не претендует на рассмотрение всех аспектов изучаемой проблемы, перспективы дальнейшей работы по данной теме могут быть продолжены в плане разработки эмпирических прогнозов в повседневной практической деятельности преподавателей-кураторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов, С.В. Конструкт будущего как объект жизненного мира и регулятив социокультурного поведения россиян: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Абрамов Сергей Валериевич. – Майкоп, 2019. – 152 с.
2. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 152с.
3. Аквинский, Ф. Сумма теологий [Электронный ресурс] / Ф. Аквинский // Электронное издание. – 2016. – URL: https://dom-knig.com/read_263321-1.
4. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траекторий // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2008. – №1–2, с. 74–78.
5. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учебное пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Академия, 2006. – 340с.
6. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень: издательство ТГУ, 1996. – 216 с.
7. Алиева, М.А. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева [и др.]; под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Личностно–гуманная основа педагогической профессии: учебное пособие для студ. вузов / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Печатный двор, 1990. – 220 с.
9. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии [Электронный ресурс] / Б.Г. Ананьев. – URL: <https://klex.ru/hvk>.
10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
11. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.

12. Анисимов, О.С. Методологический словарь. [Электронный ресурс] / О.С. Анисимов. – М., 2004. – 587 с. – URL: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV1.pdf>
13. Анонова, С.И. О социально–психологической адаптации обучающихся в вузе / С.И. Анонова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – №5. – С.43–48.
14. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Новые ценности образования. Забота — поддержка — консультирование. – 1996. – № 6. – С. 71–90.
15. Артамонова, А.А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Артамонова Алла Анатольевна. – Москва, 2008. – 157 с.
16. Артюшина, Л.А. Рефлексивные компетенции в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения / Л.А. Артюшина, М.Ю. Монахов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2011. – № 3. – С. 284–285.
17. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
18. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно–историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Academia, 2007. – 526 с.
19. Аткинсон, Дж.В. Теория о развитии мотивации. / Дж.В. Аткинсон. – Нижний Новгород: Норма, 2001. – 376 с.
20. Афанасенкова, Е.Л. Различия в учебной мотивации студентов I и IV курсов гуманитарных направлений подготовки / Е.Л. Афанасенкова // Педагогическое образование в России. – 2017. – №10. – С. 72– 80.
21. Афолина, Т.Н. Динамика факторов социальной адаптации студенчества (по материалам социологических исследований) / Т.Н. Афолина, И.В. Гайдамакина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2016. – № 10 (231). – С. 30–35.

- 22.Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 257с.
- 23.Байбородова, Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса / Л.В. Байбородова // Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: сб. научных трудов. – Владимир: Издатель И. Шалыгина; М., 2009. – С.21– 25.
- 24.Байдин, Д.И. Сущность индивидуальной траектории развития обучающегося и методы ее построения / Д.И. Байдин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. Т.1. – №2(66). – С. 88–104.
- 25.Байлук, В.В. О Саморазвитии личности / В.В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2018. – №12. – С. 50–59.
- 26.Балог, А.И. Развитие способности к прогнозированию у будущих специалистов социально–гуманитарной направленности [Электронный ресурс] / А. И. Балог, Н.В. Булдакова // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т.29. – С. 443–449. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770895.htm>.
- 27.Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
- 28.Баранукова, Н.О. Теоретические аспекты творческого саморазвития личности [Электронный ресурс] / Н.О. Баранукова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-tvorcheskogo-samorazvitiya-lichnosti>.
- 29.Бедерханова, В.П. Гуманистические смыслы образования / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 16–27.
- 30.Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

31. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
32. Бердяев, Н.А. О самопознании [Электронный ресурс] / Н.А. Бердяев // Электронное издание. – URL: <http://www.klex.ru/282>.
33. Бершадская, М.Д. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования / М.Д. Бершадская [и др.] // Высшее образование в России. – 2019. – №2. – С. 38–50.
34. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М: Педагогика, 1989. – 192 с.
35. Бестужев-Лада, И.В. Поисковое социальное прогнозирование: Перспективные проблемы общества (опыт систематизации) / И.В. Бестужев–Лада. – М.: Наука, 1984. – 271 с.
36. Бестужев-Лада, И.В. Рабочая книга по прогнозированию / И.В. Бестужев–Лада. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
37. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: методическое пособие / С.А. Бешенков, Е. Ракитина. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2002. – 333с.
38. Бизяева, А.А. К вопросу о педагогической рефлексии / А.А. Бизяева // Проблемы гуманизации образования. – Псков, 1999. – 56с.
39. Блаженный, А. Исповедь [Электронный ресурс] / А. Блаженный // Электронное издание. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/isproved/#0_278.
40. Блинова, Т.В. Педагогическое сопровождение процесса профессиональной адаптации студентов с разноуровневой довузовской подготовкой / Т.В. Блинова. – Краснодар: Новация, 2016. – 226 с.
41. Боброва, И.А. Профессиональное развитие педагога как условие его непрерывного образования / И.А. Боброва, О.В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 10–1. – С. 41–43.

- 42.Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
- 43.Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
- 44.Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2–6.
- 45.Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич; под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – М.; Ростов–на–Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- 46.Боровская, С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Боровская Седа Витальевна. – Челябинск, 1999. – 175 с.
- 47.Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство Института практической психологии; М.: МОДЭК, 1996. – 392 с.
- 48.Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания: В 2–х т. Т.2. [Электронный ресурс] / К.Н. Вентцель // Электронное издание. – М.: К.И. Тихомиров, 1912. – С. 389–667. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ventsel_etika-i-pedagogika-tvorcheskoy_t2_1912/go,0;fs,0/.
- 49.Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Айрис–пресс, 2004. – 576 с.
- 50.Вилкова, А.В. Гендерная концепция и методология формирования духовно–нравственных ценностей несовершеннолетних осужденных

- женского пола: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Вилкова Алевтина Владимировна. – Великий Новгород, 2016. – 427 с.
51. Воробьев, Д.Н. Сократ как пророк. Архаические черты ксенофонт–платоновского образа Сократа / Д.Н. Воробьев // Философская мысль. – 2017. – №11. – С.47–58.
52. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. –135 с.
53. Всероссийское социологическое исследование российской интеллектуальной молодежной среды [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2018/Research_2018_Presentation.pdf.
54. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Издательство Университета Российской академии образования, 1999. – 208 с.
55. Выготский, Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Издательство Удмурдского университета, 2001. – 303 с.
56. 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.
57. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 176 с.
58. Гершунский, Б.С. Образовательно–педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – Москва: Флинта, 2003. – 764 с.
59. Григорьева, Д.Р. Этапы реализации личностно ориентированного подхода к развитию творческой познавательной активности студентов вуза / Д.Р. Григорьева // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 1. – С. 77–78.

60. Гулина, М.А. Основы индивидуального психологического консультирования: монография / М.А. Гулина. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 269 с.
61. Гущина, Е.В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды: автореферат дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Гущина Елена Васильевна. – Сочи, 2010. – 22 с.
62. Делимова, Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс] / Ю.О. Делимова. – URL: [https://docplayer.ru /30899795-Modelirovanie-v-pedagogike-i-didaktike.html](https://docplayer.ru/30899795-Modelirovanie-v-pedagogike-i-didaktike.html).
63. Демокрит: тексты, перевод, исследования / С.Я. Лурье. – Л.: Наука, 1970. – 664 с.
64. Демченкова, С.А. Формирование общекультурных компетенций бакалавров технического вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Демченкова Светлана Алексеевна. – Москва, 2013. – 23 с.
65. Денисова, Т.Н. Время в образе мира человека: Норма и патология: монография / Т.Н. Денисова. – Вологда: Вологодский государственный педагогический университет. – 2008. – 162 с.
66. Деркач, А.А. Логика акмеологического исследования / А.А. Деркач // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2004. – №6. – С.40–56.
67. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] / А. Дистервег // Электронное издание. – М.: Учпедгиз, 1956. – С.136–203. – URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics /Diesterweg /Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm#_Toc235003128.
68. Дмитриева, Е.Л. Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей школы / Е.Л. Дмитриева [и др.] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – №1(29). – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/ primeneni-interaktivnyh-metodov-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshey-shkoly](https://cyberleninka.ru/article/n/primeneni-interaktivnyh-metodov-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshey-shkoly).
69. Долоза, А.В. Организационно–педагогические условия развития специальных компетенций у студентов в системе социально–культурного

- образования: личностно ориентированный подход: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Долоза Анастасия Владимировна. – Москва, 2019. – 25 с.
70. Еремеева, Л.И. Досуговая деятельность как фактор саморазвития студенческой молодежи / Л.И. Еремеева // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – № 1(44). – С. 43–48.
71. Ершова, О.В. Парная работа студентов в аудитории как часть системы обучения / О.В. Ершова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 1. – С. 116 – 117.
72. Жаренкова, А.А. Особенности психолого–педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза: автореферат дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Жаренкова Анна Андреевна. – Москва, 2005. – 22 с.
73. Журавлева, Н.П. Формирование инициативности студентов–первокурсников в ситуациях учебно–профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Журавлева Надежда Петровна. – Волгоград, 2006. – 205 с.
74. Забегалина, С.В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях / С.В. Забегалина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – №2(41). – С. 11–15.
75. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
76. Зауторова, Э.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций подростков средствами русской хоровой культуры: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зауторова Эльвира Викторовна. – Вологда, 2002. – 171 с.
77. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.:

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
– 42 с.
78. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя.
– М.: Логос, 2000. – 384 с.
79. Ильина, Т.И. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной
[Электронный ресурс]. – URL: http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200.
80. Ильязова, Л.М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза / Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова // Credo New. – 2005. – №1. – URL:
<http://credonew.ru/content/view/464/57>.
81. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С.8–14.
82. Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 711 с.
83. Карманчиков, А.И. Прогностическая логистика в системе образования: монография / А.И. Карманчиков. – Ижевск: Удмурдский государственный университет, 2012. – 226 с.
84. Кевля, Ф.И. Педагогическая поддержка школьников: индивидуальное консультирование / Ф.И. Кевля // Социальная педагогика. – 2013. – №3. – С. 46–57.
85. Кевля, Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф.И. Кевля. – Вологда: Легия, 2009. – 225 с.
86. Кессиди, Ф.Х. Сократ / Ф.Х. Кессиди. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.
87. Кипнис, М.Ш. Тренинг лидерства / М.Ш. Кипнис. – М.: Ось-89, 2006. – 149 с.
88. Кленова, М.А. Особенности мотивации достижения и социально-психологической адаптации студентов / М.А. Кленова, Е.С. Панкратова // Альманах современной науки и образования. – 2014. – №10(88). – С. 82–84.

89. Ковалева, Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева [и др.]. – М., Тверь: «СФК–офис», 2012. – 246с. – URL: http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2016/01/Kovaleva_Professiya-Tyutor.pdf.
90. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
91. Козырев, Н.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно–педагогического исследования [Электронный ресурс] / Н.А.Козырев, О.А. Козырева // Электронный научно–практический журнал «Современная педагогика». – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>.
92. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2–х т. Т.1. / Я.А. Коменский. – М.: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1939. – 315с.
93. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1979. – 367 с.
94. Конопацкая, Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов–бакалавров в поликультурном образовательном пространстве вуза: на примере профессиональных дисциплин гуманитарной направленности: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Конопацкая Екатерина Александровна. – Казань, 2015. – 24с.
95. Коноплянский, Д.А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза / Д.А. Коноплянский // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4(64). – С.55–57.
96. Копытина, Т.Н. Обучающие ролевые игры: их функции, особенности и основные виды [Электронный ресурс] / Т.Н. Копытина // Материалы Международной научно–практической конференции «Личность – слово – социум». – 2007. – URL: <http://pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/360-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-socializacii-lichnosti/8024-obuchayuschie-igry-ih-funkcii-osobennosti-i-osnovnye-vidy.html>.
97. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я.Корчак. – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.

98. Костяшкин, Э.Г. Проблемы опытно–экспериментального прогнозирования / Э.Г. Костяшкин // Советская педагогика. – 1983. – № 6. – С.47–52.
99. Крушельницкая, О.И. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова // Высшее образование в России. – 2017. – № 2 (209). – С. 70–77.
100. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
101. Купченко, В.Е. Особенности осмысленности жизни у лиц с различным типом ответственности / В.Е. Купченко // Вестник Омского университета. – Серия: Психология. – 2007. – №2. – С.17–26.
102. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно–методическое пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова. – 2001. – 66 с.
103. Кьеркегор, С. Или–или. Фрагмент из жизни / пер. Н. Исаевой и С.Исаева. – СПб.: Издательство Русской Христианской Гуманитарной Академии, 2011. – 829 с.
104. Лапшова, А.В., Психолого–педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза / А.В. Лапшова, О.И. Ваганова, М.С. Малеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–4. – С. 50–53.
105. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебник для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
106. Леонтьев, Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
107. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, В.В. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
108. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8-ми т. Т.4. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – 311 с.

109. Мамчук, В.Г. Методическое обеспечение интерактивных занятий в высшей школе / В.Г. Мамчук // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – №2. – С.14–19.
110. Маралов, В.Г. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Щукина. – М.: Юрайт, 2017. – 320с.
111. Марочкина, Д.А. Технология формирования профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста на начальном этапе подготовки в вузе: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Марочкина Дарья Михайловна. – Самара, 2006. – 20 с.
112. Маслоу, А. Мотивация и личность / пер. А. Татлыбаева. – СПб.: Евразия, 1999. – 49 с.
113. Мельниченко, Я.И. Личностно ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мельниченко Янина Ивановна. – Казань, 2008. – 29 с.
114. Мильковская, И.Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Мильковская Инна Юрьевна. – Волгоград, 2005. – 200 с.
115. Минин, М.Г. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ / М. Минин, Е.А. Муратова, Н.С. Михайлов // Высшее образование в России. – 2011. – Вып. 5. – С. 113–118.
116. Миронова, А.В. Моделирование профессионального саморазвития в условиях учебного процесса в вузе [Электронный ресурс] / А.В. Миронова // Известия Тульского государственного университета имени Л.Н. Толстого. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-professionalnogo-samorazvitiya-v-usloviyah-uchebnogo-protsesssa-v-vuze>.

117. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
118. Мокерова, Ю.В. Противоречия становления потребности саморазвития личности в современных условиях: социологический анализ: автореферат дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Мокерова Юлия Викторовна. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
119. Морозова, Т.Ю. Тренинг как технология, способствующая успешной адаптации первокурсников к обучению в вузе / Т.Ю. Морозова // Международный психолого–педагогический симпозиум памяти профессора В. А. Родионова: сб. науч. трудов. – М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – С. 106–109.
120. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. – 224с.
121. Мухаметзянова, Г.В. Формирование универсальных компетенций педагога–психолога в условиях негосударственного вуза / Г.В. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова. – Казань: ЮЛАКС, 2008. – 123с.
122. Мухин, М.И. Восхождение к нравственности как процесс и результат творения внутреннего стержня личности / М.И. Мухин // Воспитание школьников. – 2017. – №4. – С.63–72.
123. Мухин, М.И. Перевод воспитания в процесс непрерывного самовоспитания / М.И. Мухин // Воспитание школьников. – 2012. – №3. – С.3–15.
124. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: «МОДЭК», 1999. – 640 с.
125. Мюррей, Х. Исследование личности / Х. Мюррей. – М.: Логос, 2001. – 235с.

126. Нечаева, Т.В. Особенности использования деловых и обучающих игр в сфере высшего образования / Т.В. Нечаева, Е.Н. Ложкомоева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №2(69). – С. 261–264.
127. Никитина, А.Г. Предвидение как человеческая способность / А.Г. Никитина. – М.: Мысль, 1975. – 151 с.
128. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ozhegov.textologia.ru/>.
129. Олпорт, Г.В. Личность в психологии / пер. И.Ю. Авидона. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
130. Ольховский, Д.В. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность [Электронный ресурс] / Д.В. Ольховский, А.А. Лоскутов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28153>.
131. Оплетин, А.А. Формирование компетенции саморазвития личности студентов средствами физической культуры / А.А. Оплетин // Формирование личности спортсмена. – 2013. – №10. – С. 13–17.
132. Ореханов, Г.Л. В.Г. Чертков в жизни Л.Н. Толстого / Г.Л. Ореханов. – М.: ПСТГУ, 2009. – 193 с.
133. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики [Электронный ресурс] / А.Б. Орлов. – URL: https://e-reading.mobi/bookreader.php/113641/Orlov_-_Psihologiya_lichnosti_i_sushchnosti_cheloveka.pdf.
134. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / Н.Г. Осухова. – М.: Академия, 2007. – 288с.
135. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т. Т. 3. / пер. В.А. Ротенберг. – М.: АПН РСФСР, 1965. – С. 339–366.
136. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

137. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 560 с.
138. Петровский В.А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // Психология. Журнал ВШЭ. –2008. – №1. – С.77-100.
139. Печников, А.Н. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД / А.Н. Печников, А.Г. Мухина // Психология: итоги и перспективы: сб. научн. трудов. – СПб.: Питер, 1996. – С. 67–72.
140. Плигин, А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография / А.А. Плигин. – М.: КСП+, 2003. – 430 с.
141. Подсосова, Н.Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Подсосова Наталья Борисовна. – Новокузнецк, 2012. – 23 с.
142. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 272 с.
143. Политика или государство: сочинения Платона / пер. В.Н. Карпова. – Москва: ОГИЗ, 2017. – 445 с.
144. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>.
145. Прангишвили, А.С. Существует ли дилемма: бессознательное или установка? / А.С. Прангишвили, Ф.В. Бассин, П.Б. Шошин // Вопрос психологии. – 1984. – № 6. – С. 95–101.
146. Приказ Минтруда России от 15.06.2020 №329–н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по технологии продукции и организации общественного питания»» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.07.2020 №59004) [Электронный ресурс]. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/46840>.
147. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика:

- дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Присяжная Алла Федоровна. – Челябинск, 2006. – 380 с.
148. Проблемы социального прогнозирования. Социальное прогнозирование, планирование, проектирование: сб. статей / под ред. А.М. Гендина. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический институт, 1988. – 168 с.
149. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы и перспективы // Материалы междунар. науч. конф. 15–17 марта 2012 года / под ред. Г.С. Птушкина, Т. Н. Дегтяревой, А. А. Карпенко. – Новосибирск: Новосибирский институт социальной реабилитации, 2013. – 246 с.
150. Прядехо, А.А. Интерес как качественно образование личности [Электронный ресурс] / А.А. Прядехо, А.Н. Прядехо // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interes-kak-kachestvennoe-obrazovanie-lichnosti>.
151. Пулина, А.А. Педагогическое консультирование как форма профессионального взаимодействия / А.А. Пулина // Крымский научный вестник. – 2015. – № 3. – С. 79–88.
152. Пустовойт, Н.В. Образовательные практики в форме мозгового штурма: проблемы проектирования и реализации / Н.В. Пустовойт // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т.8. – № 4–2. – С. 257–266.
153. Регуш, Л.А. Методика «Способность к прогнозированию» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vash-psiholog.info/p/266_s/22010-metodika-test-sposobnost-k-prognozirovaniyu-3.html.
154. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 351с.
155. Резниченко, М.Г. Построение воспитательного пространства вуза: монография / М.Г. Резниченко. – Самара: СГПУ, 2006. – 236 с.

156. Роджерс, К. Становление личностью / пер. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 252 с.
157. Рожков, М.И. Преодоление как фактор саморазвития / М. И. Рожков // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: сб. научных трудов. – М.: Научная библиотека, 2018. – С. 76–89.
158. Рожков, М.И. Индивидуализация воспитания – целевой ориентир образовательного процесса / М. И. Рожков // Казанский педагогический журнал. – 2016. – С. 67–69.
159. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – URL: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html.
160. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
161. Руденко, А.Н. Педагогическая поддержка личностного роста студентов в образовательном процессе вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Руденко Анжелика Николаевна. – Чита, 2011. – 22 с.
162. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс]. –URL: http://sator.ucoz.ru/EDUCATION/RUSSO/Russo_EMIL.odt.
163. Савостьянова, И.Л. Педагогические условия реализации методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов [Электронный ресурс] / И.Л. Савостьянова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (часть 7). – С. 1545–1549. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36401>.
164. Сандомирский, М. Поколение Z: те, кто будет после [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mirprognozov.ru/prognosis/society/mark-sandomirskiy-pokolenie-z-te-kto-budet-posle>.
165. Сапожникова, Т.Н. Процесс жизненного самоопределения как объект педагогического сопровождения старшеклассников / Т.Н. Сапожникова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. С.101–104.

166. Сараева, Е.В. Самопрогнозирование как механизм саморазвития / Е.В. Сараева // Вестник Вятского государственного университета. – 2006. – № 15. – С. 86–90.
167. Саханский, Н.Б. Консультирование как область педагогического знания и образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 2–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konsultirovanie-kak-vid-obrazovatelnoy-deyatelnosti>.
168. Селиванова, Л.И. Саморазвитие личности: сущность и пути реализации в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] / Л.И. Селиванова. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorazvitie-lichnosti-suschnost-i-puti-realizatsii-v-sovremennom-obrazovatelnom-protse>.
169. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
170. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350с.
171. Сидорова, О.В. Педагогические условия развития индивидуально-личностных особенностей студентов во внеучебной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сидорова Ольга Викторовна. – Нижний Новгород, 2010. – 226 с.
172. Скрибицкая, И.Ю. Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза / И.Ю. Скрибицкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – №1(55). – С.208–210.
173. Славина, И.А. Педагогическая поддержка адаптации студентов к обучению в техническом вузе: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Славина Ирина Александровна. – Волгоград, 2005. – 22 с.

174. Сластенин, В.А. Психолого–педагогический практикум / под ред. В.А. Сластенина. – М.: ИЦ «Академия», 2007. – 224 с.
175. Сластенин, В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В.А. Сластенин // Психология труда и личности учителя: сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1976. – С.30–45.
176. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 384 с.
177. Слободчиков, В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования: сб. науч. трудов / Под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
178. Соловьев, В.С. Оправдание добра [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/371>.
179. Соловьева, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Медицинская психология в России». – 2012. – № 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru>.
180. Солодилова, Т.В. Педагогическая поддержка студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Солодилова Татьяна Владимировна. – Ставрополь, 2003. – 26 с.
181. Сомова, Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию: методика и ее стандартизация: дисс ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Сомова Наталья Леонтьевна. – СПб, 2002. – 185 с.
182. Стафеева, Ю.В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: монография / Ю.В. Стафеева. – Петропавловск–Камчатский: Камчатский государственный университет имени В. Беринга, 2008. – 244 с.
183. Стернин, И.А. О понятиях «метод», «методика», «прием» / И.А. Стернин // Вопросы психолингвистики. – 2008. – №7. – С.24–25.
184. Стрельчук, Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике

- [Электронный ресурс] / Е.Н. Стрельчук // Перспективы Науки и образования. – 2019. – № 1(37). – С.10– 19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-suschnost-upotreblenie-i-rol-ponyatiya-v-rossiyskoj-i-zarubezhnoy-pedagogike>.
185. Сумерки богов: Ф. Ницше, З.Фрейд, Э. Фромм, А.Камю, Ж.–П. Сартр. – М.: Политиздат, 1989. – 403 с.
186. Суховершина, Ю.В. Психологическое сопровождение личностно– профессионального развития студента службой практической психологии вуза: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Суховершина Юлия Валерьевна. – Курск, 2006. – 172 с.
187. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения в 5-ти т. Т.3. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1979. – 719 с.
188. Сухомлинский, В.А. Умейте читать душу / В. А. Сухомлинский // Огонек. – 1968. – № 41. – С. 9–11.
189. Тельтевская, Н.В. Сущность и структура рефлексивных умений / Н.В. Тельтевская, А.В. Шорина // Педагогика и психология образования. – 2018. – №2. – С. 38–47.
190. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Издательство АПН, 1961. – 536 с.
191. Тимошенко, Л.И. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Л.И. Тимошенко [и др.] // Философия права. – 2015. – №2(69). – С. 53–56.
192. Толстой, Л.Н. В чем моя вера? [Электронный ресурс]. – URL: http://www.koob.pro/tolstoy_1/v_chem_moya_vera.
193. Указ Президента Российской Федерации от 7.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>.
194. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Электронный ресурс]. – URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1-2.html#a020.

195. Федеральный закон от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2020 год. – М.: Эксмо–Пресс, 2020. – 224 с.
196. Фетискин, Н.П., Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 362 с.
197. Философия веданты [Электронный ресурс]. – URL: <https://eraofunity.world/sanatana-dharma/vedanta/>.
198. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
199. Франкл, В.Э. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
200. Френе, С. Антология гуманной педагогики / С. Френе. – М.: Ш. Амонашвили, 1997. – 144с.
201. Хайдеггер, М. Бытие и время / пер. В.В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
202. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб: Питер; М: Смысл, 2003. – 860с.
203. Хлусова, А.А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Историческая и социально–образовательная мысль. – 2011. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-sreda-kak-komponent-tehnologii-formirovaniya-refleksivnoy-kompetentnosti-studentov>.
204. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Московский университет, 2003. – 416 с.
205. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская. – URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf.

206. Царев, С.А. Инфантилизация молодежи как актуальная проблема социально–психологической безопасности государства [Электронный ресурс] / С.А. Царев, В.М. Гребенникова, А.И. Щербина // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 52–56. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56412.htm>.
207. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития. Задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей / Г.А. Цукерман. – М. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.
208. Черанева, Е.К. Социально–перцептивное предвидение в контексте прогностической теории / Е.К. Черанева // Вестник Вятского государственного университета. – 2006. – № 15. – С. 102–106.
209. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
210. Шарян, Э.Г. Тренинг как способ профессионального и личностного развития сотрудника в организации / Э.Г. Шарян // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2019. – №4. – С. 82–88.
211. Шахмалова, И.Ж. Формирование общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе психолого–педагогического мониторинга: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шахмалова Ирина Жаповна. – Улан–Уде, 2019. – 191 с.
212. Шевелева, Л.В. Научно–методические подходы к формированию модульных учебных планов / Л.В. Шевелева, В.А. Синицин // Ползуновский альманах. – 2009. – Вып.4. – С. 21–25.
213. Шерайзина, Р.М. Личностно ориентированная развивающая технология организации учебной деятельности в формировании метапредметных умений современного школьника / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, К.Р. Хачатурова // Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования / Материалы V городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей,

- докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. Серия «Библиотека аспиранта». – СПб: Издательство АППО, 2017. – С. 164-168.
214. Шершнева, А.В. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шершнева Анжела Владимировна. – Калининград, 2000. – 204 с.
215. Шостак, М.А. Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих менеджеров индустрии гостеприимства в условиях цифровизации / М.А. Шостак // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №3(2). – С. 177–179.
216. Щукина, М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения / М.А. Щукина // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. – 2014. – №2. – С. 7–22.
217. Щуркова, Н.Е. Жизнь и воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Юрайт, 2020. – 139с.
218. Щуркова, Н.Е. Центр «Педагогический поиск». Лекции о воспитании (2009 год) [Электронный ресурс] / Н.Е. Щуркова. – URL: https://studopedia.net/8_35517_tsentr-pedagogicheskiy-poisk-shchurkova-ne-lektsii-o-vospitanii--god.html.
219. Щуркова, Н.Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры [Электронный ресурс] / Н.Е. Щуркова. – URL:[https://cyberleninka.ru/article /n/strategiya-vospitaniya-chelovek-v-prostranstve-tsennostey-gumanisticheskoy-kultury](https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-vospitaniya-chelovek-v-prostranstve-tsennostey-gumanisticheskoy-kultury).
220. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта; Издательство Московского психолого–социального института; Прогресс, 2006. – 352 с.
221. Юсфин, С.М. Юмор как средство педагогической поддержки / С.М. Юсфин // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 93–101.

222. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – №366. – С.139–143.
223. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
224. Якуб, А.С. Связь тревожности с мотивацией достижения успеха и избегания неудач (женский аспект проблемы) [Электронный ресурс] / А. С. Якуб, Л.Л. Абелите, Д.А. Ширяев // Молодой ученый. – 2011. – № 9(32). – С. 174–180. – URL: <https://moluch.ru/archive/32/3664/>.
225. Clegg, S. Student support through personal development planning: retrospection and time / S. Clegg, S. Bufton // Research Papers in Education. 2008. Vol. 23(4), pp. 435–450.
226. Confucius and Chinese philosophy. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2016/apr/09/forget-mindfulness-stop-trying-to-find-yourself-start-faking-it-confucius>.
227. Croot, D. Getting the most out of progress files and personal development planning / D. Croot, S. Gedye // Journal of Geography in Higher Education. 2006. Vol. 30, no.1, pp. 173–179.
228. Denovan, A. An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first - year undergraduates / A. Denovan, A. Macaskill // British Educational Research Journal. 2013. Vol.39, no.6, pp. 1002–1024.
229. Dyson, R. Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping / R. Dyson, K. Renk // Journal of Clinical Psychology. 2006. Vol. 62(10), pp. 1231–1244.
230. Ellis, J.S. Tutor perceptions of the use of a reflective portfolio within a pastoral tutor system to facilitate undergraduate personal development planning / J.S. Ellis [et al.] // European Journal of Dental Education. 2006. Vol.10(4), pp. 217–225.
231. Galloway, K. Approaches to student support in the first year of law school / K. Galloway [et al.] // Legal Education Review. 2011. Vol.21 (1/2). pp. 235–249.

232. Hilsdon, J. Interpreting personal development planning (PDP): A policy and professional practice story of higher education in the UK / J. Hilsdon // *Research in Post-Compulsory Education*. 2012. Vol.17(4), pp. 483–495.
233. Ilyashenko, L.K. Forming the competence of future engineers in the conditions of context training / L.K. Ilyashenko [et al.] // *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Vol.9, no.4, pp. 1001–1007.
234. Knutson, B. Anticipatory affect: Neutral correlates and consequences for choice / B. Knutson, S.M. Greer // *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 2008. Vol. 363, pp. 3771–3786.
235. Morton, S. Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian University students / S. Morton [et al.] // *Australian Journal of Guidance and Counseling*. 2014. Vol.24(1), pp. 90–108.
236. Park, C.L. Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college / C.L. Park [et al.] // *Adult Development*. 2012. Vol.19, pp. 40–49.
237. Rania, N. Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course / N. Rania [et al.] // *Journal of Nursing Management*. 2014. Vol.22(6), pp. 751–760.
238. Sasaki, M. Stress coping and the adjustment process among university freshmen / M. Sasaki, K. Yamasaki // *Counseling Psychology Quarterly*. 2007. Vol.20(1), pp. 51–67.
239. Skerett, K. Journey with intent: A program of personal growth and discovery / K. Skerett // *Journal of Creativity in Mental Health*. 2005. Vol.1(2), pp. 45–52.
240. Torenbeek, M. Predicting first-year achievement by pedagogy and skill development in the first weeks at university / M. Torenbeek // *Teaching in Higher Education*. 2011. Vol.16, no.6, pp. 655–668.
241. Wood, D. The role of tutoring in problem-solving / D. Wood [et al.] // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol.17, pp. 89–100.

242. Wintre, M.G. Predictors of persistence to graduation: extending a model and data on the transition to university model / M.G. Wintre, C.D. Bowers // Canadian Journal of Behavioral Science. 2007. Vol.39, no.3, pp. 220–234.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Программа специального курса «Основы саморазвития первокурсников»

1. Общая характеристика программы.

1.1. Цель программы: формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе опережающей педагогической поддержки путем активизации их способности к прогнозированию индивидуальной программы компетенции саморазвития.

1.2. Универсальная компетенция, приобретаемая в ходе изучения программы – УК–6 (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), включает индикаторы достижения указанной компетенции:

– стремится к поиску новых знаний о саморазвитии, ориентируется на достижение успеха в процессе саморазвития;

– сформированы компоненты способности к осознанному прогнозированию (способность к перцептивной антиципации, качество ответственности, свойство личностной тревожности, ощущение личностью временной перспективы);

– владеет инструментарием выстраивания и реализации индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций;

– осуществляет самооценку и сравнение промежуточных результатов саморазвития с целями индивидуальной программы совершенствования себя и своих смысло-жизненных ориентаций.

1.3. Трудоемкость программы составляет 77 часов (5 часов лекционных, 52 часа практических занятий, 20 часов самостоятельной работы).

1.4. Пояснительная записка.

Программа направлена на формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки путем активизации их способности к прогнозированию

индивидуальной программы. Программа разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 31.07.2020 года)), Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3++. В основу обучения по программе положен профессиональный стандарт 15.06.2020 № 329–н «Специалист по технологии продукции и организации общественного питания». Программа разработана на основе анализа проблем и особенностей первокурсников вуза, блоков модели опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, разработанной на основе теоретико-методологических подходов и принципов. Актуальность программы обусловлена современными требованиями к образованию выпускников вуза и отсутствием готовности к саморазвитию у первокурсников вуза; объективной потребностью вузов в проектировании педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников и неразработанностью теоретической основы использования опережающей педагогической поддержки в этом процессе; имеющимися возможностями организационно-педагогического обеспечения опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и отсутствием у преподавателей вуза готовности ее применять в своей практической деятельности. Программа предусматривает формирование компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки.

2. Содержание программы.

2.1. Учебный план.

№ п/п	МОДУЛЬ (ТЕМА)	СОДЕРЖАНИЕ ТЕМЫ/ФОРМА КОНТРОЛЯ	ОСНОВНАЯ ФОРМА	КОЛИЧЕСТВО ЧАСОВ
	Введение	Современные требования к образованию выпускников вуза	Лекция	1
1.	Мотивационный	Стимулирование мотивации первокурсников вуза к саморазвитию через создание ситуации успеха / <i>Итоговое</i>	Лекция/практическое занятие	1 /4

		<i>индивидуальное задание:</i> составление авансированной характеристики		
2.	Теоретический	Культурно-историческое развитие понятий «свобода», «субъектность», «саморазвитие»	Лекция	1
		Психолого-педагогические основы формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза	Лекция	1
		Структурно-содержательная характеристика компетенции саморазвития первокурсников вуза/ <i>Итоговое индивидуальное задание:</i> ответы на контрольные вопросы к лекциям	Лекция	1
3.	Деятельностно-рефлексивный (включение в программу подготовки кураторов упражнений, направленных на развитие навыков саморазвития)	Практическое применение инструментария опережающей педагогической поддержки обучающихся, активизирующего осознанное прогнозирование, успешную реализацию, оценивание и корректирование обучающимися индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития: -прием авансирования доверием; -метод индивидуальной беседы; -метод сообучения; -метод проектирования индивидуальной траектории саморазвития; -методика рефлексии «Портрет моего «Я»; -метод тренинга «Саморазвитие»; -интерактивные индивидуальные и групповые методы <i>Итоговое индивидуальное задание:</i> построение индивидуальной программы саморазвития	Практические занятия (тренинг, кейсы, обмен мнениями, совместная деятельность с преподавателем, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, целевая индивидуальная и групповая беседа)	48
			Самостоятельная работа	20
	ИТОГО			77

3. Условия реализации программы.

3.1. Материально-технические условия: мультимедийный проектор.

3.2. Рекомендуемая литература:

1. Алиева, М.А. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева [и др.]; под ред. Е.Г. Трошихиной. - СПб.: Речь, 2002. - 216 с.

2. Воробьев, Д.Н. Сократ как пророк. Архаические черты ксенофонтосоплатоновского образа Сократа / Д.Н. Воробьев // Философская мысль. – 2017. – №11. – С.47–58.
3. Демокрит: тексты, перевод, исследования / С.Я. Лурье. – Л.: Наука, 1970. – 664 с.
4. Ильина, Т.И. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [Электронный ресурс]. – URL: http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200.
5. Кессиди, Ф.Х. Сократ / Ф.Х. Кессиди. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.
6. Кипнис, М.Ш. Тренинг лидерства / М.Ш. Кипнис. – М.: Ось- 89, 2006. – 149с.
7. Кьеркегор, С. Или–или. Фрагмент из жизни / пер. Н. Исаевой и С.Исаева. – СПб.: Издательство Русской Христианской Гуманитарной Академии, 2011. – 829 с.
8. Маралов, В.Г. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Щукина. –2-е изд., испр. и доп. –М.: Юрайт, 2017. – 320с.
9. Мюррей, Х. Исследование личности / Х. Мюррей. – М.: Логос, 2001. – 235с.
- 10.Никитина, А.Г. Предвидение как человеческая способность / А.Г. Никитина. – М.: Мысль, 1975. – 151 с.
- 11.Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 560 с.
- 12.Регуш, Л.А. Методика «Способность к прогнозированию» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vash-psiholog.info/p/266_s/22010-metodika-test-sposobnost-k-prognozirovaniyu-3.html.
- 13.Роджерс, К. Становление личностью / пер. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 252 с.
- 14.Сумерки богов: Ф. Ницше, З.Фрейд, Э. Фромм, А.Камю, Ж.–П. Сартр. – М.: Политиздат, 1989. – 403 с.

15. Толстой, Л.Н. В чем моя вера? [Электронный ресурс]. – URL: http://www.koob.pro/tolstoy_1/v_chem_moya_vera.
16. Фетискин, Н.П., Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 362 с.
17. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития. Задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей / Г.А. Цукерман. – М. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.

**Программа курса повышения квалификации для преподавателей-кураторов
«Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции
саморазвития первокурсников вуза»**

1. Общая характеристика программы.

1.1. Цель программы: повышение уровня готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

1.2. Дескрипторы, необходимые для формирования готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки в ходе изучения программы:

– получить знания о специфике опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, современных методиках, методах и приемах, активизирующих их способность к осознанному прогнозированию;

–приобрести умение проектировать педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки;

– приобрести навыки использования инструментария, активизирующих их способность к осознанному прогнозированию, а также опыт проектирования индивидуальной траектории саморазвития.

1.3. Трудоемкость программы составляет 30 часов (10 часов лекционных занятий и 20 часов практических занятий).

1.4. Пояснительная записка.

Программа направлена на повышение уровня готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. Программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным

стандартом высшего образования, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». В основу обучения по программе положен профессиональный стандарт 8.09.2015 №608–н «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Программа разработана на основе модели опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. Актуальность программы обусловлена современными требованиями к образованию выпускников вуза и отсутствием готовности к саморазвитию у первокурсников вуза; объективной потребностью вузов в проектировании педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования компетенции саморазвития первокурсников и неразработанностью теоретической основы использования опережающей педагогической поддержки в этом процессе; имеющимися возможностями организационно-педагогического обеспечения опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза и отсутствием у преподавателей-кураторов в вузе готовности ее применять в своей практической деятельности. Программа предусматривает повышение уровня готовности преподавателей-кураторов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза.

2. Содержание программы.

2.1. Учебный план.

№ п/п	МОДУЛЬ (ТЕМА)	СОДЕРЖАНИЕ ТЕМЫ/ФОРМА КОНТРОЛЯ	ОСНОВНАЯ ФОРМА	КОЛИЧЕСТВО ЧАСОВ
	Введение	Современные требования к образованию выпускников вуза	Лекция	2
1.	Мотивационный	Авансированная характеристика как средство создания ситуации успеха / <i>Итоговое индивидуальное задание:</i> составление авансированной характеристики	Лекция/практическое занятие	2 /4
2.	Теоретический	Культурно-историческое развитие понятий «свобода»,	Лекция	2

		«субъектность», «саморазвитие»		
		Психолого-педагогические основы компетенции саморазвития первокурсников вуза	Лекция	2
		Структурно-содержательная характеристика компетенции саморазвития первокурсников вуза/ <i>Итоговое индивидуальное задание</i> : ответы на контрольные вопросы к лекциям	Лекция	2
3.	Деятельностный	Развитие прогностических, рефлексивных и организаторских способностей первокурсников вуза	Практические занятия (тренинг, кейсы, обмен мнениями)	4
		Просмотр художественного фильма (театральной постановки)/ <i>Итоговое индивидуальное задание</i> : анализ и обсуждение педагогических кейсов и задач, выполнение заданий тренинга	Практические занятия (обмен мнениями)	4
4.	Рефлексивный	Построение индивидуальной траектории саморазвития	Практические занятия (совместная деятельность с преподавателем, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе)	4
		Методика формирования рефлексивных навыков «Портрет моего «Я» / <i>Итоговое индивидуальное задание</i> : проектирование индивидуальной траектории саморазвития на неделю, месяц, год	Практические занятия (целевая индивидуальная и групповая беседа, обмен мнениями)	4
	ИТОГО			30

3. Условия реализации программы.

3.1. Материально-технические условия: мультимедийный проектор.

3.2. Рекомендуемая литература:

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учебное пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Академия, 2006. – 340с.

2. Алиева, М.А. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева [и др.]; под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.
3. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Новые ценности образования. Забота — поддержка — консультирование. – 1996. – № 6. – С. 71–90.
4. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Борисов, В.Ю. Чему учит музей, или что такое музейная педагогика / В.Ю. Борисов // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 61–67.
6. Гулина, М.А. Основы индивидуального психологического консультирования: монография / М.А. Гулина. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 269 с.
7. Карманчиков, А.И. Прогностическая логистика в системе образования: монография / А.И. Карманчиков. – Ижевск: Удмурдский государственный университет, 2012. – 226 с.
8. Кипнис, М. Тренинг лидерства / М. Кипнис. – М.: Ось–89, 2006. – 149с.
9. Маралов, В.Г. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Щукина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 320с.
10. Сараева, Е.В. Самопрогнозирование как механизм саморазвития Е.В. Сараева // Вестник Вятского государственного университета. – 2006. – № 15. – С. 86–90.
11. Черанева, Е.К. Социально–перцептивное предвидение в контексте прогностической теории / Е.К. Черанева // Вестник Вятского государственного университета. – 2006. – № 15. – С. 102–106.

Методика «Портрет моего «Я» (на основе методики Ф. И. Кевля)

(Кевля, Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф.И. Кевля. – Вологда: Легия, 2009. – 225 с.)

Цель: формирование рефлексивных умений.

Описание: методика состоит из сочинения-исследования на тему «Портрет моего «Я», ответов на 11 вопросов к самохарактеристике и «Карты саморазвития» студентов (карта может дополняться взаимооценкой).

Инструкция: **Уважаемые студенты!** Вам предлагается выявить уровень сформированности Ваших рефлексивных умений и самооценки. Напишите сочинение на тему «Портрет моего «Я», ответив на вопросы:

1. Какой я сегодня? (поразмышляйте о своих особенностях характера, имени, отношении к образованию, интересах и увлечениях)
2. Как меня видят другие? (представьте, как Вас видят окружающие)
3. Какой я в будущем? (подумайте о мечтах и планах на взрослую жизнь).

Не спешите и будьте искренними! Спасибо!

Вопросы к самохарактеристике

Инструкция: **Уважаемые студенты!** Просим Вам принять участие в опросе. Результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

1. Имеете ли Вы конкретную цель в жизни, к достижению которой Вы стремитесь?
 2. Что стимулирует Вас учиться?
 3. Способны ли Вы принять и понять что-то новое и необычное?
 4. Думаете ли Вы, что все всегда получится, если верить в успех?
 5. Часто ли Вы думаете о том, что то, что Вы задумали, не получится? Бывает ли, что Вы не говорите никому о своей цели, пока не добьетесь ее?
 6. Как Вы заглушаете свою совесть?
 7. Интересно ли Вам узнавать новое и делиться знаниями с окружающими?
 8. Можете ли Вы оправдать некрасивый поступок человека?
 9. Часто ли Вы думаете о том, какие последствия будут иметь Ваши действия?
 10. Могли бы Вы справиться с функциями старосты группы?
 11. Считаете ли Вы себя выдержанным человеком, не теряющим хладнокровия в сложных ситуациях?
- Вопрос только для итогового замера*
12. Что у Вас изменилось за год? (варианты ответов: новые увлечения, отношение к родителям, к образованию, к сверстникам или иное).

Спасибо Вам за искренние ответы!

Карта саморазвития студентов

<p><i>Инструкция: Уважаемые студенты!</i> Просим Вам принять участие в опросе. Анкеты анонимные, результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Оцените наличие следующих качеств у себя в баллах: 0 - качество совсем не развито, 1- качество развито в слабой степени, 2- в средней, 3- в сильной степени.</p>	
Факультет	Дата рождения
Группа	Дата заполнения
1. Мировоззрение (социальный):	
- бережное отношение к природе, продуктам деятельности человека	
- рациональное отношение к своему здоровью	
- внимательное отношение к людям	
- трудолюбие	
- стремление к общению с окружающими, готовность просить их о помощи	
2. Интуиция (артистический):	
- внезапная догадка	
- фантазия	
- способность предчувствовать	
- способность к бескорыстному риску	
- умение прогнозировать последствия действий	
3. Воля (предприимчивый):	
- организованность	
- способность понять необходимость данной деятельности	
- целеустремленность	
- самообладание	
- самостоятельность	
4. Умственное развитие (интеллектуальный):	
- стремление к знаниям	
- необычное применение знаний	
- умение ставить достижимые цели	
- понимать причины поведения	
- понимать, к чему приведет действие	
5. Технологические умения (исполнительный):	
- действовать по примеру, образцу	
- следование плану	
- самоанализ	
- владение собой	
- ответственность	
6. Профессиональная направленность (реалистический):	
- физическая выносливость	
- стрессоустойчивость	
- любовь к ручному труду	
- инициативность	
- реальная самооценка	

Авансированная характеристика студента-первокурсника

Описание: Характеристика составлена на Максима Р., студента инженерного факультета 1 года обучения курса. Характеристика содержит две части, первая из которых характеризует студента сегодня, вторая – в будущем.

<p>1. Максим Р. является студентом первого курса инженерного факультета, с трудом успевшим своевременно сдать на «удовлетворительно» зимнюю экзаменационную сессию.</p> <p>Максим недостаточно организован, часто опаздывает на занятия и постоянно отвлекается.</p> <p>Скромнен, даже стеснителен, не настойчив. Разговаривает тихим голосом, уважительно относится к окружающим.</p> <p>Интересуется автомобилями и умеет найти в них неисправность.</p> <p>В будущем хочет стать автомехаником и работать по специальности.</p> <p>Нуждается в поддержке куратора в связи с недостаточно развитым навыком планирования учебной деятельности и распределения сил и времени, поскольку рискует не сдать следующую сессию.</p> <p>Необходима опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза согласно мотивационно-целевому и деятельностному показателям.</p>	<p>2. Максим Р. – студент четвертого курса инженерного факультета академии. Его скромность нравится окружающим.</p> <p>Организован, старается вовремя ликвидировать академические задолженности, не опаздывает на занятия и активно участвует в дискуссиях.</p> <p>Старается говорить громко, четко, обращаясь собеседнику.</p> <p>Настойчив и инициативен, может сосредоточиться на главном.</p> <p>Максим характеризуется целеустремленностью и профессиональной мотивацией к учебной деятельности, так как осознает роль достойного обучения в становлении его инженером.</p> <p>В будущем может работать автомехаником (мотористом, диагностом, маляром, автоэлектриком, кузовщиком, вулканизаторщиком), менеджером по продаже автомобилей в автомобильном салоне.</p>
---	--

**Примеры кейсов для формирования компетенции саморазвития
первокурсников вуза на основе применения их опережающей
педагогической поддержки**

1. Однорूपник пришел со слишком необычной прической. Что Вы ему скажете?
2. Знакомый, не видевший Вас 10 лет, хотя Вы живете в одном городе, вдруг позвонил и хочет встретиться. Ваша реакция.
3. Родители хотели сына-врача, а сын пошел учиться на художника. Ваш совет сыну и родителям.
4. Вы стоите на остановке и наблюдаете, как мужчина средних лет спешит на автобус, но не успевает на него. Автобус закрывает двери и пытается уезжать. Ваша реакция.
5. Подруга похудела на 25 килограмм. Ваша реакция.
6. Бабушка зашла в переполненный автобус. Ваша реакция.
7. Чужой ребенок в гостях бегаёт по комнатам, кричит, бросается едой. Ваши действия.
8. Парень бросил беременную подругу. Как ей быть?
9. Вы давно расстались с другом из-за его предательства, сейчас он звонит и хочет встретиться. Как Вы поступите?
10. Провизор в аптеке сдал сдачу больше, чем нужно. Скажете ли Вы ему об этом?
11. Вы договорились помочь маме на даче. Внезапно звонит друг, который приезжает издалека только на один день, и предлагает встретиться. Вы согласитесь?
12. Что чувствуют дети, когда родители разводятся? Есть ли возможность расстаться им красиво и что для этого нужно?
13. Ваш друг никогда не подает милостыню нищим и не оказывает благотворительную помощь. Прав ли он?
14. В лотерею Вы выиграли большую сумму денег. Как Вы распорядитесь выигрышем?
15. Нужно ли использовать лазейки в законодательстве для собственной выгоды?
16. Однорूपник не хочет идти на субботник, как Вам уговорить его принять в нем участие?
17. У Вас есть друг, постоянно всем задающий вопросы и раздражающий их этим. Стоит ли сказать ему об этом?
18. Мать вместо сына делает поделку в школу. Ваш совет.
19. Чужой ребенок пытается засунуть вилку в розетку. Как Вы поступите?
20. Знакомая приглашает на выставку картин, а друг зовет в гости. Что Вы выберете и почему?
21. Известные люди часто плохо учились в школе. Как Вы объясните этот парадокс?
22. Согласились бы Вы организовать выкуп невесты на свадьбе подруги?
23. Согласились бы Вы организовать выступление на внеучебном мероприятии?
24. Ваш друг согласился поехать в незнакомый крупный город и заблудился, хочет попросить помощи у прохожих. Стоит ли ему это делать?
25. Вспомните ситуацию или поступок, за который Вам сейчас стыдно. Исправили бы Вы его сейчас?
26. Что важнее для женщины семья или карьера? Почему?
27. Как надо себя подбадривать в сложных ситуациях?
28. Как успокоить себя перед ответственным мероприятием (экзаменом, важной встречей)?
29. Почему важно поддерживать родителей в старости?

**Примерные задания для развития навыка проговаривания
последовательности действий для решения задачи**

- Как быстро выучить таблицу умножения?
- Как развивать осознанность?
- Как все успевать вовремя?
- Как принимать сочувствие?
- Как слушать внимательно?
- Как улучшить язык своего тела?
- Как ладить с окружающими?
- Как ладить с собой?
- Как просыпаться рано?
- Как разрешать конфликты?
- Как отпускать прошлое?
- Как читать чаще?
- Как стать более уступчивым?
- Как успешно справляться со стрессом?
- Как игнорировать свои ограничения?
- Как стать более волевым?
- Как стать более внимательным?
- Как мыслить позитивно?

Анкета «Что значит саморазвитие?»

Инструкция: **Уважаемые студенты (преподаватели)!** Просим Вам принять участие в опросе.

1. Что значит, по Вашему мнению, саморазвитие?
2. Что Вам требуется для максимального развития себя?
3. Охарактеризуйте саморазвивающуюся личность.
4. Вы являетесь саморазвивающейся личностью?

Спасибо!

«Матрица показателей готовности преподавателей-кураторов к формированию компетенции саморазвития первокурсников вуза на основе применения опережающей педагогической поддержки»

Уважаемые преподаватели!

Просим Вас принять участие в опросе. Оцените проявление качества у себя в баллах: 1- качество не проявляется; 2- качество проявляется средне; 3- качество проявляется на высоком уровне. После таблицы напишите, пожалуйста, открытые ответы на вопросы. Мы очень ценим Ваше мнение.

№ п/п	Качество	Балл
Личностные качества, установки и педагогические способности		
	Интерес к студентам, гуманизм	
	Коммуникабельность (умение расположить к себе)	
	Ясность мысли и слова, грамотная и выразительная речь	
	Справедливость (порядочность, честность, надежность)	
	Методологические мышление	
	Толерантность (умение прощать)	
	Интуиция (предчувствие, предвидение)	
	Педагогическая зоркость (умение наблюдать и понимать студента)	
	Эмпатия (сопереживание, умение слушать)	
	Педагогический такт (мера в предъявлении требований)	
	Оптимизм (вера в успех)	
	Стремление к самосовершенствованию, эрудиция	
	Артистизм, юмор	
	Адекватная самооценка	
	Работоспособность (выносливость)	
Технологические умения		
Диагностические	Сбор информации об особенностях студентов и среды его воспитания	
	Осмысление причин отставания в развитии, обучении, воспитании	
	Выявление резервов развития путем изучения генограммы поколений	
	Выявление резервов развития путем включения в различные виды деятельности	
Прогностические	Выдвижение гипотез, перспектив развития личности и коллектива	
	Постановка целей	
	Понимание мотивов	
	Предвидение последствий и вариантов деятельности	
	Проектирование индивидуальной программы саморазвития	

	студента	
Конструктивные	Планирование воспитательной деятельности	
	Подбор методов педагогической коррекции	
	Стимулирование положительной мотивации деятельности	
	Воспитание ответственности (чувства долга)	
	Сотворчество в зоне актуальных проблем и ближайшего развития	
Организаторские	Вдохновить (повести за собой)	
	Включить в деятельность в соответствии с индивидуальными склонностями	
	Создать условия для самораскрытия	
	Сплотить студенческую группу	
Педагогические	Поставить себя на место студента	
	Авансировать доверие	
	Внушить уверенность, убедить в победе	
	Снять напряжение, контролировать ситуацию тревоги	
	Разрешить конфликт совместно со студентом	
	Создать ситуацию успеха	
	Осуществлять эмпатийное слушание	
Контрольно-оценочные	Учет и оценка деятельности студента в проявлении прилежания	
	Учет и оценка деятельности студента успешности в обучении	
	Учет и оценка уровня воспитанности студента	
Аналитические	Анализ процесса и результата воспитания	
	Рефлексия, самоанализ	

ВОПРОСЫ:

- 1. Что значит опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза? Каковы ее цели, по Вашему мнению?**
- 2. Важна ли способность к осознанному прогнозированию для саморазвития?**
- 3. Удовлетворены ли Вы уровнем развития способности к осознанному прогнозированию первокурсников Вашего вуза?**
- 4. Продуктивно ли они организуют режим дня и используют время для учебы и отдыха?**
- 5. Какие умения и инструментарий для активизации способности первокурсников вуза к прогнозированию индивидуальной программы совершенствования компетенции саморазвития вы применяете?**

Спасибо!

Этапы семинара с функциями педагогического консилиума

Этап	Содержание этапа
<i>Предпрогнозный</i>	Определение круга участников, занятия на «Часе куратора», выявление затруднений обучающихся, разработка программы по их решению
<i>Диагностический</i>	Применение метода бесед (целевые индивидуальные и групповые беседы), анкетирование, изучение продуктов деятельности обучающихся (сочинений-исследований, ответов на вопросы к самохарактеристике и т.д.), составление реальной характеристики первокурсников вуза с учетом их исходной подготовки
<i>Прогностический</i>	Выступление преподавателя-куратора с докладом об обучающемся, «мозговой штурм» проблемы участниками семинара
<i>Ресурсный</i>	Изучение особенностей первокурсников вуза, их семьи, отношений в студенческой группе, влияния значимых лиц на обучающихся
<i>Рефлексивный</i>	Заполнение «Карты саморазвития», подведение результатов семинара
<i>Результативный</i>	Результатом семинара с функциями педагогического консилиума является повышение педагогического мастерства преподавателей, налаживание субъект-субъектного типа взаимоотношений между участниками; повышение уровня готовности педагогов к осуществлению опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза, актуализация их положительной учебной мотивации; достижение стратегического уровня мышления администрации; благоприятный эмоционально- нравственный климат в группе и образовательной организации