

На правах рукописи



Гревцова Екатерина Владимировна

**Формирование в вузе готовности будущих социальных работников
к самообразованию как фактор их профессионального самоопределения**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Тула – 2017

Работа выполнена в ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор,
Федотенко Инна Леонидовна

Официальные оппоненты: **Казаренков Вячеслав Ильич**
доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», профессор кафедры
социальной и дифференциальной психологии,
г. Москва

**Сохранов-Преображенский
Владимир Васильевич**
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
университет», профессор кафедры
«Педагогика и психология»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Омский государственный
университет им. Ф.М.Достоевского»

Защита состоится «22» декабря 2017 г. в 15.00 часов на заседании объединенного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук Д 999.009.03 на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» по адресу: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 126

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Тульского государственного педагогического университета по адресу: 300026, г. Тула, просп. Ленина, 125.

Автореферат разослан «___» _____ 2017 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Богатырева
Юлия Игоревна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Аксиологическая и функциональная природа профессии «Социальная работа» относит ее к числу многоплановых и трудоемких профессий в системе «человек-человек». Социальные работники – выпускники вузов призваны стать компетентными, определившимися в профессии, квалифицированными специалистами. В качестве одного из приоритетных требований профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» подчеркивает наличие «способности к самообразованию и самоорганизации» у специалиста данной сферы¹. Именно в таких работниках нуждается система российского социального обеспечения и социальной защиты.

Однако анализ научной литературы и реальной практики высшей школы России, Польши, Болгарии и других стран демонстрирует низкий уровень самоопределения выпускников вузов². Среди причин: первоначальное совершение профессионального выбора под влиянием субъективных факторов, снижение интереса к профессии; несформированность важных социальных и профессиональных качеств; неудовлетворенность условиями труда и т.д. На этапе профессионального становления большинство студентов остается на уровне пропедевтики, испытывая трудности в дальнейшей идентификации, индивидуализации, апробации себя как компетентного специалиста со сформированной субъектной позицией (Э.Ф. Зеер, В. А. Стародубцев и др.).

Профессиональное самоопределение студентов не становится ценностной основой для дальнейшего осознанного профессионального выбора и совершенствования личности специалиста³. Это создает проблемы, как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

В этой связи актуальной задачей вузовского образования является помощь студенту в принятии позиции профессионала, обучение его планированию своего развития как на этапе обучения в вузе, так и в будущей деятельности; поддержка развития его профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей профессиональной карьеры.

Исходя из анализа структуры профессионального самоопределения (Е.А.Климов, А.К.Маркова, О.В. Падалко и др.), мы считаем, что его компоненты, связанные со знаниями требований общества, ориентацией на рынке труда, профессиональными и личностными качествами социального работника, во многом формируются в процессе подготовки специалиста. Однако рефлексивные действия по оценке мотивационной сферы, собственных возможностей, способностей, личностных черт, анализу себя как будущего про-

¹ Официальный сайт Координационного совета учебно-методических объединений и научно – методических советов высшей школы- [Эл. ресурс]. - <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.001.pdf>

² Асмаковец, Е.С., Кожей, С. Вопросы трудоустройства выпускников направления «Социальная работа в России и Польше» /Становление профессионала: очерки теории и практики коллективная монография/под ред Е.С. Асмаковец, С. Кожея.-Омск: БОУДПО «ИРООО», 2016. – 289 с.

³ Стародубцев, В.А. Профессиональное самоопределение: периодизация процесса и его поддержка в вузе [Электронный ресурс] /В.А. Стародубцев, Т.Б. Панкратова, Е.Ю. Валитова // AlmaMater.- № 3.-2017.- Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/48575744>

фессионала, формировать на вузовском этапе гораздо сложнее. Массовый характер высшего образования не позволяет качественно подходить к становлению данных компонентов профессионального самоопределения.

Анализ практики высшей школы убедительно доказывает, что успешность профессионального самоопределения на стадии «адепта» (Е.А. Климов) зависит от жизненной позиции (установки) выпускников на самостоятельный поиск знаний и автономное освоение компетенций в выбранной области, т.е. от готовности личности к самообразованию. В процессе самообразования студент глубже узнает социальную работу, ее особенности, структуру клиентской базы, понимает ее значимость и роль в обществе и т.д. Меняется мотивационная сфера личности студента, приводящая к изменениям ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении.

Актуализация самообразования как основы и условия непрерывного образования обуславливает целенаправленное адресное включение студентов в этот процесс в рамках культурно-образовательной среды вуза. Такая среда выстраивается на основе субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, с учетом интеграции образования и культуры, общности историко-культурных традиций, региональных возможностей в профессиональном обучении, культивирования профессионального идеала специалиста и др. Культурно-образовательная среда современного вуза способна обеспечить становление продуктивной самообразовательной активности студента. Это послужит основой для успешного личностного и профессионального самоопределения студента, как в процессе получения образования, так и в будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем вузовская практика демонстрирует, что подготовка студентов к самообразованию чаще всего носит эпизодический, фрагментарный характер, серьезный потенциал среды не учитывается в формировании готовности будущих специалистов к самообразованию.

В научной литературе представлены следующие направления исследований данного проблемного поля.

Общие вопросы теории самоопределения личности, особенности и стадии разрабатывались в отечественной педагогике и психологии Л.И. Божович, М.Р. Гинзбургом, А.Е. Голомштоком, Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, И.Ю. Кузнецовым, А.К. Марковой, Н.С. Пряжниковым, В.Л. Савиных, А.Д. Сазоновым, В.А. Стародубцевым, С.Н. Чистяковой и др.

Теоретические основы самообразования, его компонентная структура, виды, функции, этапы осуществления исследовались А.Я. Айзенбергом, А.Я. Аретом, А.К. Громцевой, Г.М. Коджаспировой, А.Г. Ковалевым, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Райским, Н.А. Рубакиным, Г.Н. Сериковым и др.

Специфика профессионального образования и становления специалистов социальной сферы была предметом исследований В.Г. Бочаровой, А.А. Козлова, П.Д. Павленка, М.В. Фирсова, В.А. Фокина, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой, Л.А. Ядвиршис и др.

В последнее время появились диссертационные исследования Т.А. Бородкиной, В.Е. Мелеховой, Е.Н. Меркуловой, М.В. Мороз, Н.В. Овчиннико-

вой, О.М. Поздняковой, А.Г. Саенко, Е.В. Серебряник и др., посвященные отдельным аспектам самоопределения молодежи на вузовском этапе, поиску путей их профессионального становления.

Вместе с тем основной массив научных исследований по проблеме профессионального самоопределения личности посвящен школьному этапу обучения. Анализ психолого–педагогических исследований убеждает, что формирование готовности к самообразованию у будущих социальных работников как фактор их профессионального самоопределения не являлось предметом специальных исследований и его потенциал в этом отношении практически не изучен.

Таким образом, анализ литературы и образовательной практики профессиональной подготовки будущих социальных работников позволил выделить следующие **противоречия между**:

- насущной потребностью в подготовке социального работника с целенаправленным профессиональным самоопределением и низким уровнем его сформированности у студентов в процессе профессиональной подготовки;
- самообразованием как фактором профессионального самоопределения и низкой востребованностью возможностей этого процесса в профессиональной подготовке будущих социальных работников;
- потенциалом культурно-образовательной среды вуза для развития готовности студентов к самообразованию и недостаточным его использованием на этапе получения высшего образования.

Обозначенная актуальность и недостаточная теоретическая разработанность определили выбор **проблемы исследования**: при каких условиях формирование у студентов готовности к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения.

Необходимость разрешения проблемы в теории и практике современного высшего образования обусловили выбор темы исследования – «**Формирование в вузе готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактор их профессионального самоопределения**».

Объект исследования: профессиональное самоопределение будущих социальных работников в образовательном процессе вуза.

Предмет исследования: условия, при которых формирование у студентов готовности к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить совокупность условий, при которых формирование готовности будущих социальных работников к самообразованию будет фактором их эффективного профессионального самоопределения.

Гипотеза исследования: формирование в вузе готовности будущих социальных работников к самообразованию становится фактором их эффективного профессионального самоопределения при реализации комплекса следующих условий:

- 1) самообразование выделено в качестве специальной задачи в профессиональной подготовке будущих социальных работников, направленной на

понимание студентами специфики социальной работы, ее существенных характеристик;

2) спроектирована и реализована модель формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированная на их профессиональное самоопределение;

3) студенты включены в культурно-образовательной среде вуза в многообразные виды деятельности по самообразованию: волонтерскую, квазипрофессиональную (доминирующие в формировании готовности к самообразованию), учебную, научно-исследовательскую, проектную, воспитательную;

4) выделена, обоснована и использована критериальная база оценивания готовности к самообразованию, основанная на компонентной структуре профессионального самоопределения будущих социальных работников.

В соответствии с целью, предметом, гипотезой выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1. Выявить сущность, структуру, особенности профессионального самоопределения студентов - будущих социальных работников.

2. Уточнить содержание понятия «готовность студентов к самообразованию как фактор профессионального самоопределения».

3. Спроектировать и реализовать модель формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию, ориентированную на их профессиональное самоопределение.

4. Определить и уточнить критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию.

5. Выявить и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить условия, при соблюдении которых формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения.

6. Установить и описать корреляционные связи между сформированными компонентами готовности студентов к самообразованию и уровнем их профессионального самоопределения.

Теоретическими основаниями исследования являются: исследования по педагогическим проблемам высшей школы (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.И. Казаренков, Н.В. Кузьмина, А.А. Орлов, В.А. Сластенин, В.В. Сохранов, И.Л. Федотенко и др.), теории профессионального самоопределения личности (М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Д.Е. Сьюпер и др.); концепции самообразования и самообучения человека (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Ю.Е. Калугин, Г.М. Коджаспирова, Б.Ф. Райский, Н.А. Рубакин, Г.Н. Сериков, Г.С. Сухобская и др.); основные теоретические положения о профессионально-личностном становлении будущего социального работника (П.Д. Павленок, Л.В. Топчий, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева, Л.А. Ядвиршис и др.).

Методологическими основами исследования являются следующие основные подходы: системный подход к изучению психолого-педагогических процессов и явлений (В.Г. Афанасьев, Н.В. Блауберг, А.Н.

Леонтьев, Э.Г. Юдин и др.); полисубъектный (А.В. Брушлинский, И.В. Вачков, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн и др.), деятельностный (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.), компетентностный (И.А. Зимняя, А.А. Орлов, А.Н. Сергеев, А.В. Хуторской и др.); аксиологический (А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, И.Л. Федотенко, Е.Н. Шиянов и др.);

Особо важными для нашего исследования стали труды по методологии педагогического исследования (Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, А.А. Орлов, В.М. Полонский и др.); концепции педагогического проектирования и моделирования (В.П. Беспалько, А.Н. Дахин, И.А. Колесникова, Н.О. Яковлева и др.).

Для решения задач и проверки гипотезы исследования были выбраны следующие **методы: теоретические** (сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ нормативных документов; синтез; педагогическое моделирование) и **эмпирические** (педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, опрос, экспертная оценка, беседа, «case-study», анализ продуктов деятельности студентов, статистический и корреляционный анализ результатов).

Опытно-экспериментальной базой являлся факультет искусств, социальных и гуманитарных наук Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». В исследовании приняли участие преподаватели и студенты специальности и направления подготовки «Социальная работа».

Этапы и организация исследования.

На первом этапе (2009-2010 гг.) осуществлялся теоретический анализ педагогической, социально-психологической и философской литературы по проблеме исследования, определялись цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, формулировались основные положения опытно-экспериментальной работы, осуществлялся сбор необходимых эмпирических данных.

Второй этап работы (2010-2016 гг.) включал разработку и подбор необходимого диагностического инструментария, реализацию выделенных условий формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения. Проводились интерпретация, обработка и анализ полученных данных.

На третьем этапе исследования (2016-2017 гг.) систематизировались, обобщались, корректировались полученные теоретические и экспериментальные результаты, проводился корреляционный анализ связей компонентов готовности к самообразованию и профессионального самоопределения студентов, интерпретировались данные, формулировались основные выводы по итогам исследования, оформлялся текст диссертации. Всего в исследовании на разных его этапах приняли участие 160 студентов и 12 преподавателей.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено понятие «профессиональное самоопределение будущих социальных работников», в котором, в отличие от предшествующих подходов, вычленился полисубъектный характер социальной работы как профессиональной деятельности в системе «человек-человек», формирование способности студента к саморазвитию при освоении конкретного социального опыта.

2. Выявлено, что готовность будущих социальных работников к самообразованию обладает потенциалом для формирования и развития компонентов их профессионального самоопределения. Подобная готовность влияет на эффективность деятельности выпускников по решению проблем клиентов в сфере социального обслуживания населения в быстро меняющихся условиях жизни.

3. Спроектирована и реализована модель формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированная на их эффективное профессиональное самоопределение. Особенностью данной модели является изменение характера взаимоотношений между преподавателем и студентом на субъект-субъектные. Определены возможности многообразных видов деятельности студентов (волонтерской, квазипрофессиональной, учебной, научно-исследовательской, проектной, внеаудиторной воспитательной) в культурно-образовательной среде вуза для формирования их готовности к самообразованию. Обоснован приоритет волонтерской и квазипрофессиональной деятельности в этом процессе.

4. Выявлены, научно обоснованы критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию. Критериями сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию являются: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный, рефлексивно-оценочный. Критерии сформированности компонентов профессионального самоопределения представлены мотивационно-ценностным, когнитивным, конативным, операциональным и рефлексивно-оценочным. Указанные группы критериев соответствуют структурным характеристикам исследуемых процессов.

5. Выявлены условия, при которых готовность студентов к самообразованию становится фактором их эффективного профессионального самоопределения: выделение самообразования как специально поставленной задачи в профессиональной подготовке студентов; проектирование и реализация модели формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированной на профессиональное самоопределение; вовлечение студентов в культурно-образовательной среде вуза в многообразные виды деятельности по самообразованию; выделение, обоснование и использование критериальной базы оценивания готовности к самообразованию, основанной на компонентной структуре профессионального самоопределения студентов.

6. Установлены и описаны значимые корреляционные связи между компонентами готовности студентов к самообразованию и их успешным профессиональным самоопределением: *мотивационно-ценностным* компонентом

готовности студентов к самообразованию и *рефлексивно–оценочным*; *когнитивным* компонентами самоопределения; *рефлексивно-оценочным* компонентом готовности к самообразованию и *мотивационно–ценностным* компонентом самоопределения; *организационно–процессуальным* компонентом готовности к самообразованию и *мотивационно–ценностным* компонентом самоопределения студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в приращении научных знаний в области теории и методики профессионального образования за счет расширения представлений: о сущности, структуре, специфике профессионального самоопределения будущих социальных работников; формировании готовности студентов к самообразованию как факторе их профессионального самоопределения; обогащении знаний о потенциале культурно–образовательной среды вуза; дополнении теоретических сведений о конструировании модели формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию, ориентированной на их профессиональное самоопределение; выявлении критериев и показателей компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию; определении значимых корреляционных связей между компонентами готовности к самообразованию и профессионального самоопределения студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и результаты диссертации внедрены в процесс профессиональной подготовки социальных работников в ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» за счет расширения содержания учебных дисциплин, различных видов практик. На основе фактического материала на факультете искусств, социальных и гуманитарных наук реализована дисциплина по выбору «Профессиональное самообразование». Также разработаны и апробированы критериально–диагностические карты, позволяющие исследовать уровень сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения.

Выводы и результаты диссертации могут быть использованы для: совершенствования образовательного процесса в высших учебных заведениях, учреждениях системы квалификации и переподготовки профессиональных кадров; преподавания дисциплин профессиональной подготовки, спецкурсов, спецдисциплин и спецсеминаров в высшей школе; применения в ходе разнообразных видов практик студентов.

Научная обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается соблюдением требований методологии педагогической науки, опорой на теоретические позиции, использованием общенаучных методов и соблюдением принципов научных исследований, соответствующих основным методологическим характеристикам исследования, подтверждением результатов опытно–экспериментальной работы с помощью корреляционного анализа, иллюстрирующего связь компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись: в педагогической деятельности и научно–исследовательской работе автора;

на заседаниях кафедры социальных наук ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого»; в работе Всероссийской научной школы для молодежи «Социальное развитие России: новые модели и направления» (Москва, 2009 г.); при участии в работе научных, научно-практических, научно-методических конференциях *международного, всероссийского и регионального уровней*: Кумертау (2010 г.); Тула (2010, 2012, 2014, 2016, 2017 гг.); Старый Оскол (2011 г.); Санкт-Петербург (2012 г.); Москва, (2012 г.); Улан-Удэ (2014 г.); Курск (2015 г.); Международном конгрессе «Развитие воспитательного пространства вуза в свете новых требований к качеству профессионального образования» (Москва, 2013, 2014 гг.); в ходе научного доклада по теме диссертации на заседании кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Москва, 2012 г.); в издании учебно-методического пособия для студентов-бакалавров педагогических вузов «Практикум по решению профессиональных задач», имеющего гриф УМО (2010 г.); при участии в XI Межвузовской студенческой Олимпиаде «Культура специалиста социальной сферы как предмет междисциплинарных исследований» (Орел, 2014 г.); в опубликовании материалов в коллективной монографии «Инновационные модели профессиональной подготовки студентов, педагогов к социальному проектированию технологий в условиях системы образовательного пространства» (Москва, 2015 г.).

Основные результаты исследования отражены в 18 публикациях, 5 из которых представлены в изданиях и электронных журналах, рекомендуемых ВАК РФ.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников представляет собой многокомпонентный процесс и результат поиска личностных смыслов и ценностных оснований, формирования способности студента к саморазвитию при освоении конкретного социального опыта, обеспечиваемый полисубъектным характером социальной работы как профессии.

2. Готовность будущих социальных работников к самообразованию – сложный интегративный динамичный личностный конструкт, обладающий потенциалом для формирования и развития компонентов профессионального самоопределения будущего социального работника.

3. Реализация модели формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию способствует развитию всех компонентов профессионального самоопределения в разной степени. Более динамично обогащается когнитивный компонент профессионального самоопределения студентов, менее динамично – мотивационно-ценностный. Модель представляет собой процессуальное единство структурных компонентов: *целевого* (содержит описание цели–эффективное профессиональное самоопределение студентов на основе формирования компонентов их готовности к самообразованию; субъектов, определяющих цель: государство, социум, клиент социальной работы, вуз, преподаватель, студент); *содержательного* (заключается

в описании содержания компонентов готовности студентов к самообразованию); *технологического* (предполагает включение студента в многообразные виды деятельности по самообразованию, определяет характер взаимоотношений преподавателя и студента в культурно-образовательной среде вуза); *результативного* (включает описание критериев сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения).

4. Критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения студентов включают:

1) мотивационно-ценностный (характер, направленность ценностных ориентаций в области профессии; удовлетворенность выбором профессии и обучением по ней);

2) когнитивный (полнота, характер знаний о специфике и содержании получаемой профессии, о себе как ее представителе и т.д.);

3) конативный (принятие/непринятие этики профессионального поведения; демонстрация соответствующих вариантов и моделей поведения);

4) операциональный (наличие умений целеполагания, проектирования и планирования);

5) рефлексивно-оценочный (изменение ранговой позиции профессионального образа; анализ, оценка, контроль и коррекция сильных и слабых сторон личности, значимых для профессии).

5. Критерии сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию включают:

1) мотивационно-ценностный (признание ценности самообразования; выраженность мотивов и потребностей самообразования, обуславливающих профессиональное самоопределение);

2) когнитивный (полнота, конкретность, глубина, системность знаний: о сущности и структуре самообразования; особенностях организации; формах и методах и др.);

3) организационно-процессуальный (владение самообразовательными умениями разных групп);

4) рефлексивно-оценочный (наличие рефлексивности; владение умениями самоанализа, самооценки, самоконтроля результатов деятельности).

6. Формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их эффективного профессионального самоопределения при соблюдении следующих условий:

- самообразование выделено в качестве специальной задачи в профессиональной подготовке студентов, ориентированной на понимание ими специфики социальной работы, ее особенностей и сущностных характеристик;

- спроектирована и реализована модель формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированного на их профессиональное самоопределение;

- в культурно-образовательной среде вуза студенты включены в многообразные виды деятельности по самообразованию с приоритетом волонтерской и квазипрофессиональной;

- выделены, обоснованы и использованы критерии оценивания готовности студентов к самообразованию, основанные на компонентной структуре профессионального самоопределения будущих социальных работников.

7. Установлено, что связи между: мотивационно-ценностным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно-оценочным компонентом самоопределения; рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно-ценностным компонентом самоопределения; мотивационно-ценностным компонентом готовности к самообразованию и когнитивным компонентом самоопределения; организационно-процессуальным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно-ценностным компонентом самоопределения обладают значимой корреляцией. Установленные корреляционные связи доказывают, что при выявленных и реализованных условиях сформированность готовности студентов - будущих социальных работников к самообразованию является значимым фактором их успешного профессионального самоопределения.

Структура диссертации. Диссертация включает введение, две главы, заключение, выводы, список библиографических и Интернет-ресурсов, приложения. Кроме текстовых материалов в диссертацию включены схемы, таблицы, диаграммы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность изучаемой проблемы, выбор темы исследования, определяются цель, объект, предмет, задачи, гипотеза исследования, представлены теоретико-методологические основания, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В **первой главе «Теоретические основы формирования в вузе готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения»** представлен теоретический анализ понятия «профессиональное самоопределение», выявлены его сущность, структура и особенности у будущих социальных работников; уточнено понятие «готовность к профессиональному самообразованию как фактор профессионального самоопределения студентов», сконструирована модель формирования готовности студентов к самообразованию, направленная на их профессиональное самоопределение.

Анализ литературы и реальной практики высшей школы показал, что профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости человека, потребности к самореализации и самоактуализации и рассматривается как часть профессионального развития субъекта труда. В общем смысле профессиональное самоопределение представляет собой самостоятельное, осознанное построение перспектив профессионального развития, проявляется в многократных актах выбора и принятия решения на разных этапах профессионального становления человека. Осмысление имеющихся научных трактовок понятия «профессиональное самоопределение» (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и

др.) позволило уточнить его содержание применительно к будущим социальным работникам.

Изучение работ П.Д. Павленка, Л.В. Топчего, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой, Л.А. Ядвиршис и др. определило социальную работу как одну из форм производства и воспроизводства социальных процессов и самореализации человека, его социальных связей с окружающим миром, регламентируемую общечеловеческими ценностями, переходящими в профессиональные принципы специалиста. Основой деятельности социального работника служит полисубъектное взаимодействие, предполагающее самосовершенствование и саморазвитие специалиста, формирование его профессионально-ценностных ориентаций во взаимоотношениях с клиентами, социальной средой, профессиональным коллективом, построенных по принципу диалога. В данном контексте профессиональное самоопределение будущих социальных работников представляется как многокомпонентный процесс и результат поиска личностных смыслов и ценностных оснований, формирования способности студента к саморазвитию при освоении конкретного социального опыта, обеспечиваемый полисубъектным характером социальной работы как профессии.

Учитывая специфику социальной работы как профессиональной деятельности, исходя из анализа структуры профессионального самоопределения (Е.А.Климов, А.К.Маркова, О.В.Падалко и др.), у будущих социальных работников мы выделяем такие его компоненты, как: мотивационно-ценностный, когнитивный, конативный, операциональный, рефлексивно-оценочный.

Многообразие профессиональных функций и ролей социального работника; усложнение современных потребностей и запросов клиентов различных социальных категорий и групп; интегративный характер социальной работы как профессиональной деятельности; сущностная необходимость формирования субъектной позиции в профессии и готовность к непрерывному личностному развитию обуславливают особенности профессионального самоопределения будущих социальных работников.

В диссертации подчеркнута влияние на профессиональное самоопределение студентов разнообразных факторов: социальной среды, мнения родителей и близких, собственных интересов, личностных особенностей и др. Поиск возможностей для формирования и развития компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников обусловил обращение в диссертации к потенциалу самообразовательной деятельности.

Достаточно глубокая разработанность теории самообразования (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Ю.Е. Калугин, Г.М. Коджаспирова, Н.А. Рубакин, Г.Н. Сериков и др.) в педагогике послужила основой для анализа проблемы формирования готовности к нему у будущих социальных работников. При этом мы установили, что значительная часть работ, посвященных профессиональному самообразованию, построена на основе изучения его осуществления на постдипломном пространстве или направлена на исследование отдельных видов самообразования. Отсюда, несмотря на значимость получен-

ных теоретических и практических результатов, некоторая фрагментарность рассмотрения проблемы, сужение пространства, определяющего потенциал данного процесса в профессиональном самоопределении будущего специалиста. Это актуализирует изучение формирования готовности студентов к самообразованию с учетом современных требований к выпускникам вузов.

Осуществив анализ исследовательских позиций А.К.Громцевой, Ю.Е. Калугина, Г.М.Коджаспировой, Г.Н.Серикова и др., мы рассматриваем готовность студентов к самообразованию как сложный интегративный динамичный личностный конструкт, обладающий потенциалом для формирования и развития профессионального самоопределения будущего социального работника. Подобная готовность влияет на эффективность деятельности выпускников по решению проблем клиентов в сфере социального обслуживания населения в быстро меняющихся условиях жизни. Теоретические разработки компонентного состава готовности к самообразованию (М.В. Башкиров, И.О. Ганченко, Г.М. Коджаспирова, В. Оконь, Ю.Е. Калугин, М.А. Зуйкова и др.) позволяют анализировать его с различных исследовательских позиций.

Например, по мнению И.О. Ганченко, в самообразовании выделяются психолого-педагогический (продуктивное творческое мышление; ценностные установки, рефлексия и личностный смысл в профессиональном педагогическом самообразовании; освоение нового знания и опыта в процессе самообразования) и инновационный (наличие особой зоны в сознании педагога, побуждающей его на восхождение все более высокого уровня, освоения содержания образования на основе процесса самообразования) компоненты. М.В.Башкиров выделяет как компонент самообразования квалифицированное педагогическое руководство. Самообразование исследователь понимает как самостоятельную деятельность студентов...организуемую и проводимую под руководством и контролем преподавателя. На наш взгляд, в этом случае нарушается ее самостоятельный характер. Следовательно, под контролем и руководством преподавателя она не может быть организована. Наоборот, такое «руководство» должно быть ненасильственным, гибким.

Не разделяя указанные выше исследовательские позиции, принимая во внимание компонентный состав профессионального самоопределения студента, мы считаем, что в структуре готовности будущего социального работника к самообразованию целесообразно выделить мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент, включая совокупность профессиональных мотивов и ценностей, установок, определяя, насколько самообразование приобретает значимый профессионально-ценностный смысл, занимает ведущее место. Также нельзя не учесть добровольный характер самообразования, что делает данный компонент особо значимым.

Когнитивный компонент предполагает знания о специфике и содержании получаемой профессии, о себе как ее представителе; представления о

своем профессиональном будущем, сущности и структуре профессионального роста и саморазвития и др.

Организационно-процессуальный компонент характеризуется наличием сформированных организационных, информационно-поисковых, познавательных групп самообразовательных умений. Рефлексивно-оценочный компонент готовности к самообразованию отражает сознательное и критическое самоотношение студента, действия по самоанализу, самооценке, самоконтролю и коррекции процесса, средств, результатов самообразования.

Понимание формирования готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию как процесса позволило представить его в модели, состоящей из *целевого, содержательного, технологического, результативного* компонентов. Целостность модели придала ее цель - эффективное профессиональное самоопределение на основе формирования компонентов готовности студентов к самообразованию. Субъекты, формирующие цель: государство, социум, клиент, вуз, преподаватель, студент. *Содержательный* компонент раскрывает содержание готовности к самообразованию, детерминирующее развитие компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников. В *технологическом* компоненте модели особо выделены виды деятельности по самообразованию, в которые включены студенты в культурно-образовательной среде вуза: волонтерская, квазипрофессиональная, учебная, научно-исследовательская, проектная, воспитательная внеаудиторная. В диссертации обоснован приоритет волонтерской и квазипрофессиональной деятельности для формирования готовности студентов к самообразованию.

Анализ психолого-педагогических исследований, реальной образовательной практики и результаты собственных наблюдений позволили констатировать, что у студентов имеются значительные затруднения в осуществлении самообразования: недостаточная мотивация, незнание его основ, неумение использовать ресурсы среды вуза, отсутствие положительного опыта самообразования и т.п. Это обусловило наше обращение к изучению и использованию для формирования готовности студентов к самообразованию потенциала культурно-образовательной среды вуза. Находясь в субъект-субъектных отношениях с такой средой и преподавателем, используя ее ресурсы и возможности, студент приобретает опыт решения профессиональных задач и профессионального поведения, улучшает результаты самообразовательной работы.

Результативный компонент составляют критерии сформированности компонентов готовности к самообразованию студентов и компонентов профессионального самоопределения, соответствующие структурным характеристикам исследуемых процессов (см. рисунок №1).

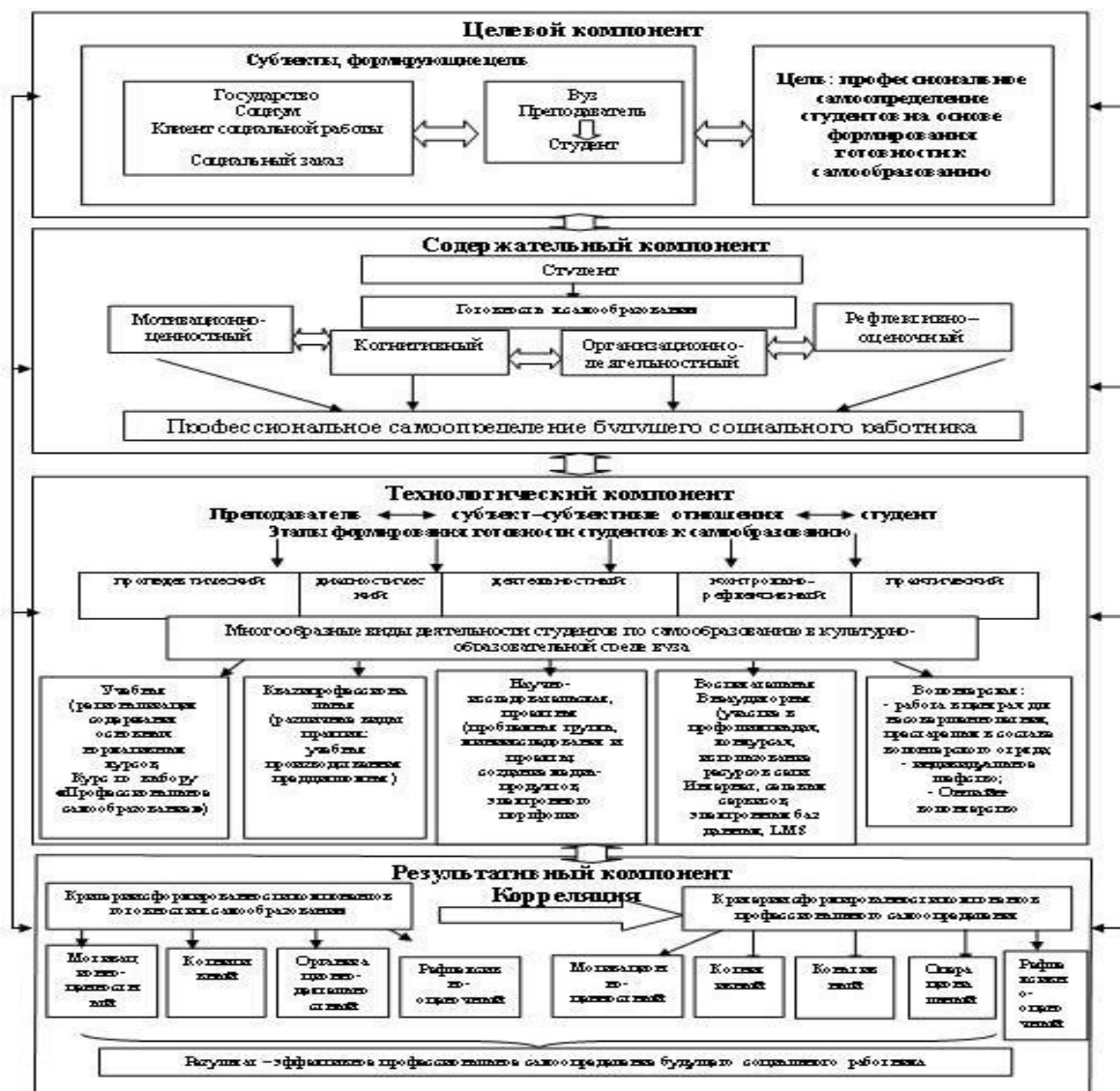


Рисунок 1
 Модель формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактору их профессионального самоопределения» описаны результаты диагностики уровней сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию, представлена реализация выделенного комплекса условий, обоснованы выводы, выявлен характер корреляционных связей между компонентами готовности и профессиональным самоопределением студентов, проведена интерпретация результатов итоговой диагностики.

Опытно-экспериментальная работа на констатирующем этапе включала анализ полученных эмпирических данных по исследованию уровней сформированности у студентов компонентов профессионального самоопределения и компонентов готовности к самообразованию студентов.

Выборку обследуемых составили 160 будущих социальных работников, обучавшихся с 2009 по 2016 гг. и 12 преподавателей кафедры социальных наук. При этом экспериментальную группу составили 78 человек, а контрольную – 82.

На констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы нами проводилась: диагностика уровней сформированности компонентов профессионального самоопределения по пяти критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, конативному, операциональному, рефлексивно-оценочному; диагностика уровней сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию по четырем критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, организационно-процессуальному, рефлексивно-оценочному.

В диссертации разработаны критериально-диагностические карты изучения компонентов готовности к самообразованию и компонентов профессионального самоопределения, в которых системно отражен диагностический инструментарий. Сформированность компонентов исследуемых процессов мы оценивали по 3 уровням: низкому, среднему, высокому. Анализ полученных данных показал, что к началу эксперимента у большинства студентов наблюдался низкий и средний уровни сформированности выделенных компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию (см. табл.1 и 2).

Таблица 1.

**Сформированность компонентов профессионального самоопределения студентов
(результаты констатирующего этапа)**

Компоненты профессионального самоопределения	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	51,2%	26,9%	21,9%	51,2%	23,1%	18,3%
Когнитивный	26,9%	43,6%	29,5%	29,2%	46,3%	24,3%
Конативный	39,7%	43,6%	16,7%	41,4%	46,3%	12,3%
Операциональный	57,7%	28,2%	14,1%	57,7%	28,2%	14,1%
Рефлексивно-оценочный	53,8%	30,7%	15,4%	43,9%	37,8%	18,3%

Получение эмпирических данных с помощью взаимопроверяющих диагностических методик, их обработка с помощью статистического критерия однородности «хи-квадрат» обеспечили необходимую объективность обобщениям и выводам.

Таблица 2.

**Сформированность компонентов готовности студентов к самообразованию
(результаты констатирующего этапа)**

Компоненты профессионального самообразования	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	44,9 %	32%	23,1%	45,1%	36,6%	18,3%
Когнитивный	37,2 %	37,2%	25,6%	34,2%	41,5%	24,3 %
Организационно-процессуальный	47,4 %	37,2 %	15,4 %	42,7 %	42,7%	14,6 %
Рефлексивно-оценочный	50%	34,6%	15,4 %	46,3%	36,6 %	17,1%

По итогам данного этапа работы мы сделали вывод о необходимости реализации комплекса условий, при которых формирование готовности студентов к самообразованию станет фактором их профессионального самоопределения. В диссертации подробно описан механизм реализации каждого из выделенных условий. Особое внимание было уделено включению студентов в культурно-образовательной среде вуза в многообразные виды деятельности по самообразованию: волонтерскую, квазипрофессиональную, учебную, научно-исследовательскую, воспитательную внеаудиторную и др.

В рамках учебной деятельности мы осуществляли регионализацию содержания учебных дисциплин подготовки социальных работников, внедряли специализированную учебную дисциплину «Профессиональное самообразование». В рамках семинарских занятий студенты осваивали специально отобранное нами содержание учебного материала, активно включаясь в систему организованных теоретических и практических учебных заданий и собственную самостоятельную работу, в ходе практики и выполнения научно-исследовательских заданий. Студенты учились определять цель, назначение и результат, формы и методы успешной организации самообразования в социальной работе; детально использовать для этого потенциал культурно-образовательной среды вуза; реализовывать имеющиеся и совершенствовать приобретенные самообразовательные умения; овладевать методиками самопознания и самоанализа результатов самообразования, выявлять его роль в структуре профессионального самоопределения. На аудиторных занятиях применялись такие формы и методы работы как групповые дискуссии, «case-study», дистанционное общение со студентами на базе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды LMSMoodle, где нарабатывался алгоритм творческого решения задач самообразования. Нами широко применялась технология «case-study», предусматривающая активное включение участников образовательного процесса в диалоговое взаимодействие для решения учебно-профессиональных задач на основе рассмотрения случаев и ситуаций реальной социальной практики.

С целью вовлечения студентов в научно-исследовательскую и проектную деятельность по самообразованию была создана проблемная группа «Профессиональное самообразование». В зависимости от интересов студентов мы предлагали следующие виды самообразовательных заданий: поиск электронных ресурсов по вопросам «проблемного поля» социальной работы, решение проблем клиентов и представление результатов в виде проекта; написание эссе, составление глоссария по интересующим студента профессиональным вопросам; анализ тематических материалов по социальной работе в периодических электронных изданиях, на интернет-форумах; подборка сайтов, анализ web-страниц, подготовка роликов по социальной рекламе и т.д.

В диссертации обоснован приоритет волонтерской и квазипрофессиональной деятельности, позволяющих максимально использовать конкретный социальный опыт в самообразовании студентов. В рамках квазипрофессиональной деятельности происходило моделирование целостных фрагментов

социальной работы как профессии, направленное на освоение студентами ее предметно-технологического и социально-ролевого содержания (деловые и имитационные игры, ролевые ситуации и др.). Основной формой являлись практики студентов, где отрабатывалось решение трудных жизненных ситуаций клиентов центров социального обслуживания несовершеннолетних, кризисного центра помощи женщинам, комплексных центров социального обслуживания населения г. Тулы и области. Для успешной волонтерской деятельности мы инициировали создание волонтерских отрядов, проводя соответствующую подготовку студентов на основе бесед, тренингов, встреч, игр, привлекая специалистов социальной работы указанных центров. Основными формами волонтерской деятельности студентов стали: индивидуальная работа с клиентами (консультирование, общение, обучение, оперативная практическая помощь в решении проблем); концерты художественной самодеятельности, сюжетно-ролевые игры, выпуски стенгазет, реализация совместных социальных акций и проектов, различные групповые и индивидуальные занятия, мастер-классы по народному и декоративно-прикладному творчеству, лекции-дискуссии с использованием различных материалов (видеоматериалы, презентации, фильмы и т.д.) по индивидуальным просьбам клиентов, совместные экскурсии в места общественной и культурной значимости и др. Одной из инновационных форм волонтерской деятельности студентов являлось виртуальное волонтерство (он-лайн-волонтерство), идея участия в котором родилась в совместном обсуждении со студентами.

Для повышения эффективности работы на формирующем этапе исследования мы широко использовали информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): электронные базы данных и ресурсы сети Интернет; Хот-Лист, Скарпбук, создание собственных медиапродуктов, он-лайн-просмотр телепередач и видеофильмов, возможности популярных сетевых сервисов и др. Использование ИКТ реализовывалось через использование web-браузеров, баз данных, информационно-поисковых и информационно-справочных систем, автоматизированных систем, электронных журналов, участие в вебинарах и др. Студенты учились составлять электронный портфолио, включающий разделы «Резюме будущего социального работника»; «Ресурсы профессионального самообразования»; «Профессиональная копилка социального работника»; «Рефлексия результатов профессионального самообразования».

На **контрольном** этапе исследования проводилась повторная диагностика уровней сформированности выделенных компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов профессионального самоопределения, устанавливались корреляционные связи между компонентами, подводились итоги проделанной работы. Полученные данные диагностики сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию отражали процентное соотношение студентов, находящихся на каждом из уровней в начале эксперимента (констатирующем этапе) и в конце опытно-экспериментальной работы. Использовались методики констатирующего этапа эксперимента. Также мы анализировали рефлексивные листы студен-

тов, заполненные ими после изучения курса «Профессиональное самообразование». Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3.

**Сформированность компонентов готовности студентов к самообразованию
(результаты контрольного этапа)**

Компоненты готовности к самообразованию	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	19,2%	39,7%	41,1%	30,5 %	47,6%	21,9%
Когнитивный	6,4%	56,4%	37,8%	23,2%	46,3%	30,5%
Организационно–процессуальный,	15,4%	44,9%	39,7%	39%	37,8%	23,2%
Рефлексивно–оценочный	21,8%	37,2%	41,1%	41,5%	40,2%	18,3%

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов демонстрирует позитивную динамику. Число студентов, находящихся на высоком уровне мотивационно-ценностного компонента, возросло на 18%, сократилось количество студентов, находящихся на низком уровне сформированности когнитивного и организационно-процессуального компонентов, соответственно на 30,8% и на 32%.

Прирост студентов, имеющих высокий уровень рефлексивно-оценочного компонента, составил 25,7%. С целью обоснования достоверности полученных результатов мы обратились к статистическому анализу количественных показателей.

Оценка качественного роста осуществлялась нами с использованием критерия однородности «хи-квадрат». На итоговом срезе мы получили неравенство $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$ по всем компонентам готовности студентов к самообразованию, что указывает на значительные изменения в экспериментальной группе. В контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено.

Предметом дальнейшей экспериментальной проверки стала оценка сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников. Число студентов, находящихся на высоком уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента, возросло на 34,4%.

Прирост количества студентов, овладевших когнитивным компонентом на высоком уровне, составил 32%. Высокий уровень когнитивного компонента продемонстрировали на 30,7% студентов больше, чем на констатирующем этапе.

Также возросло количество будущих социальных работников, находящихся на высоком уровне операционного и рефлексивно-оценочного компонентов, соответственно на 48,7% и 47,4% (см. табл.4).

Таблица 4.

Сформированность компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников (результаты контрольного этапа)

Компоненты профессионального самоопределения	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	21,7%	34,6%	56,3%	35,4%	30,5%	34,1%
Когнитивный	7,6%	17,9%	61,5 %	18,3%	54,9%	26,8%
Конативный	21,8%	37,1%	47,4%	20,7%	51,3%	28%
Операциональный	12,8%	24,3%	62,8 %	34,1%	43,9%	21,9%
Рефлексивно-оценочный	15,4%	21,8%	62,8%	34,1%	32,9%	32,9%

Следующим шагом стало определение корреляционных связей между компонентами готовности к самообразованию и уровнем профессионального самоопределения студентов методом ранговой корреляции Спирмена. Он производился по формуле $R_{xy} = 1 - (6\sum d^2 / n(n^2 - 1))$. При расчете мы опирались на то, что корреляционная связь между этими компонентами определяется от $\pm 0,7$ до ± 1 как сильная; от $\pm 0,3$ до $\pm 0,699$ – средняя; от 0 до $\pm 0,299$ – слабая (см. табл.5)

Таблица 5.

Результаты корреляционного анализа компонентов готовности к самообразованию и профессионального самоопределения будущих социальных работников (экспериментальная группа)

Компоненты готовности к самообразованию / Компоненты профессионального самоопределения	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Организационно-процессуальный	Рефлексивно-оценочный
Мотивационно-ценностный	0,72	0,17	0,59	0,64
Когнитивный	0,27	0,45	0,29	0,25
Конативный	0,63	0,12	0,25	0,61
Операциональный	0,49	0,18	0,62	0,18
Рефлексивно-оценочный	0,67	0,21	0,39	0,75

Осуществляя корреляционный анализ, мы предполагали получение прямых корреляционных связей определенного характера. Например, наиболее выражена прямая положительная корреляция между рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно-оценочным компонентом профессионального самоопределения. Ее значение (0,75) находится в диапазоне «высокое» (область значений - $\pm 0,7$ до ± 1). Мы полагаем, что это связано с тем, что умения личности по самоанализу, самооценке, контролю и своевременной коррекции результатов самообразования влияют на

критическое восприятие студентом своего профессионального образа. Как отмечали сами студенты, рефлексивный анализ достигнутых успехов самообразования влиял на планирование их профессиональной карьеры.

Значимыми связями, подтверждёнными корреляционным анализом, стали связи между: мотивационно-ценностным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно-оценочным компонентом профессионального самоопределения - 0,67; рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно-ценностным компонентом профессионального самоопределения - 0,64; 3) мотивационно-ценностным компонентом готовности к самообразованию и конативным компонентом профессионального самоопределения – 0,63; 4) организационно-процессуальным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно-ценностным компонентом профессионального самоопределения - 0,59. Корреляционное соотношение когнитивного компонента готовности к самообразованию с другими компонентами профессионального самоопределения студентов выражено слабо и не является статистически значимым.

Учитывая характер полученных данных, мы пришли к выводу, что при соблюдении выделенных условий формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения. Следовательно, наша гипотеза подтверждена.

В заключении представлены основные выводы, сделанные в процессе теоретического анализа и экспериментальной работы, подводятся итоги диссертационного исследования.

Профессиональное самоопределение будущих социальных работников является неотъемлемой частью их становления как компетентного, отвечающего современным требованиям и социальному заказу профессионала. Особая роль в профессиональном самоопределении будущих социальных работников принадлежит самообразованию студентов. В ходе исследования было показано, что выделенные условия способствуют формированию готовности к самообразованию у будущих социальных работников как фактора их эффективного профессионального самоопределения.

В целом, проведенное теоретическое исследование и результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что поставленная в диссертации цель достигнута. Список литературы включает 300 источников.

В приложениях приведены исследовательские материалы, учебно-тематический план курса по выбору, учебно-методические материалы.

Дальнейшие научные поиски могут быть связаны с изучением влияния иных факторов, например, научно-исследовательской работы, на профессиональное самоопределение будущих социальных работников.

Основными работами, в которых опубликованы результаты диссертации, являются следующие:

Статьи в периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1. Гревцова, Е.В. Профессиональное самообразование будущих специалистов по социальной работе/ Е.В. Гревцова //Социальная политика и социология.- М.: РГСУ.- Ч.1.-2009.- С. 53-61.

2. Гревцова, Е.В. Потенциал образовательной среды вуза в профессиональном становлении будущих социальных работников/ Е.В.Гревцова// Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып.1. Ч.2. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. - С. 249-257.

3. Гревцова, Е.В. Волонтерская деятельность как фактор развития социальной активности студентов - будущих социальных работников/Е.В.Гревцова //Современные проблемы науки и образования.- 2012. - № 6; URL: <http://www.science-education.ru/106-7467>

4. Гревцова, Е.В., Федотенко, И.Л. Модель педагогического сопровождения профессионального самообразования будущих социальных работников в культурно–образовательной среде вуза/ Е.В.Гревцова, И.Л. Федотенко// Современные проблемы науки и образования. - 2016. - №6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25988>

5. Гревцова, Е.В., Федотенко, И.Л. Исследование готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения / Е.В.Гревцова, И.Л. Федотенко// Человеческий капитал. -2017. - № 9. - С.22-27.

Монографии, учебные пособия

6. Гревцова, Е.В. Роль тьютора в организации профессионального самообразования будущих социальных работников / Е.В.Гревцова //Иновационные модели профессиональной подготовки студентов, педагогов к социальному проектированию технологий в условиях системы образовательного пространства: Коллективная монография/ под общ. ред. Л.И. Ключковой. - М.: АПК и ППРО, 2015. - 188 с.

Статьи в зарубежных научных изданиях

7. Гревцова, Е.В. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников: сущность, особенности, факторы /Е.В.Гревцова// Взаимодействие на преподавателя и студента в условиях та на университетского образование: проблемы и перспективы. - Сб. с научни доклади /първа книга.- Габрово: Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2017. - С. 373-376 (Болгария).

в других научных изданиях, научно–практических журналах

8. Гревцова, Е.В. Организация профессионального самообразования будущих специалистов по социальной работе/ Е.В.Гревцова // Социальное развитие России: новые модели и направления: сб. тезисов докладов Всеросс. научной школы для молодежи в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. /Под ред. С.Н. Варламовой. - М.: Изд-во РГСУ, 2009. - С.165-169.

9. Гревцова, Е.В. Проблемы формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих специалистов по социальной работе/ Е.В. Гревцова// Материалы Всеросс. научно-практич. конф. «Актуальные проблемы гуманитарных, юридических и экономических наук в современной России». - Кумертау, 2010. - С.74-76.

10. Гревцова, Е.В. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе изучения курса по выбору /Е.В.Гревцова // Материалы Всеросс. научно–практич. конф. «Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования». - Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2010. - С.205 -208.

11. Гревцова, Е.В. Влияние образовательной среды вуза на формирование инновационно-экономической направленности личности будущего социального работника /Е.В.Гревцова// Материалы III Всеросс. научной конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием). - Старый Оскол, 2011. - С.151-155.

12. Гревцова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций у будущих социальных работников в образовательной среде / Е.В.Гревцова// Материалы Интернет - конференции «Образование в России: время и судьбы». - СПб, 2012. - С.160-163.

13. Гревцова, Е.В. Влияние культурно-образовательной среды вуза на профессиональное самообразование будущих социальных работников/ Е.В.Гревцова //Отечественный журнал социальной работы. - № 2. - 2014. - С.129-133.

14. Гревцова, Е.В. Модернизация технологии профессионального самообразования будущих социальных работников в самостоятельной работе» /Е.В. Гревцова // Сборник научно-методических материалов «Развитие воспитательного пространства вуза в свете государственных требований к качеству профессионального образования»/ Сост. Н.Ю. Синягина. - М.:АНО «ЦНПРО», 2014. - С.51-55.

15. Гревцова, Е.В. Реализация здоровьесберегающих инновационных технологий организации профессионального самообразования будущих социальных работников /Е.В.Гревцова//Социально - педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения учащихся: Материалы Всерос. науч.- практ. конф. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. - С. 273-278.

16. Гревцова, Е.В. Опыт использования потенциала культурно-образовательной среды вуза в социальном становлении будущих социальных работников (на примере ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого») /Е.В. Гревцова// Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Т.2. - Курск: ООО «Мечта», 2015. - С.57-63.

17. Гревцова, Е.В. Педагогическое сопровождение процесса профессионального самообразования будущих социальных работников/Е.В.Гревцова// «Университет XXI века: научное измерение»: Материалы науч. конф. профессорско–преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2016. - С. 382-383.

18. Гревцова, Е.В. Самообразование будущих социальных работников как фактор их профессионального самоопределения/Е.В.Гревцова// «Университет XXI века: научное измерение»: Материалы науч. конф. педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н.Толстого. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2017. - С.109-110.