

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

*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

Диссертация на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Федотенко Инна Леонидовна

Тула - 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования в вузе готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения.....</b>	<b>21</b>
1.1. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников: понятие, структура, особенности.....	21
1.2. Готовность будущих социальных работников к самообразованию как фактор их профессионального самоопределения.....	45
1.3. Модель формирования готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию как фактора их профессионального самоопределения.....	65
<b>Выводы по первой главе .....</b>	<b>84</b>
<b>ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактору их профессионального самоопределения.....</b>	<b>86</b>
2.1. Диагностика сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения.....	88
2.2. Реализация комплекса условий формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения.....	132
2.3. Динамика сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию и их корреляция с компонентами профессионального самоопределения.....	181
<b>Выводы по второй главе .....</b>	<b>209</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>213</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>217</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>247</b>

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Аксиологическая и функциональная природа профессии «Социальный работник» относит ее к числу многоплановых и трудоемких профессий в системе «человек-человек». Современный этап развития российского социального образования в высшей школе предъявляет новые требования к качеству профессиональной подготовки выпускников. 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 сферы [186]. Именно в таких работниках нуждается система российского социального обеспечения и социальной защиты.

Однако анализ научной литературы, исследований работодателей и реальной практики высшей школы России, Польши, Болгарии и других стран демонстрирует, что после окончания высшего учебного заведения значительное количество выпускников не работает по специальности [73; 91; 247; 296; 297]. Среди причин: несоответствие первоначальных представлений о характере и содержании профессиональной деятельности; разрыв теории и практики социальной работы; снижение интереса к полученной профессии; несформированность важных социальных и профессиональных качеств и свойств, низкая мотивация, неудовлетворенность условиями труда и т.д.

На этапе профессионального становления большинство студентов остается на уровне пропедевтики, испытывая трудности в дальнейшей идентификации, индивидуализации, апробации (Э.Ф. Зеер, В. А. Стародубцев и др.) себя как компетентного специалиста со сформированной субъектной позицией. Очевиден низкий уровень самоопределения таких выпускников вузов.

Профессиональное самоопределение студентов не становится ценностной основой для дальнейшего осознанного профессионального выбора и поиска личностных смыслов [247]. Это также создает проблемы, как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, складывается ситуация: молодые специалисты, не найдя личностных смыслов в социальной работе, сталкиваясь с рядом трудностей, уходят из профессии. 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.

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 области своей профессиональной деятельности, т.е. от готовности к самообразованию.

Проблема самообразования касается социальных работников в большей степени, чем представителей других профессиональных сообществ. С одной стороны, это обусловлено тем, что социальная среда - гибкое, динамичное явление, постоянно вызывающее к жизни различные проблемы. Возникновение новых социально незащищенных категорий населения, усложнение и модификация трудных жизненных ситуаций, постоянный поиск новых решений, отвечающих вызовам времени требуют наличия у социального работника знаний, умений и компетенций профессионального самообразования. В процессе самообразования студент глубже узнает социальную работу, ее роль в обществе, состав и особенности клиентской базы и т.д. Меняется мотивационная сфера личности студента, приводящая к изменениям ценностных ориентаций в профессии.

Предъявляемые к социальным работникам объективные претензии со стороны социума и клиентов социальной работы (низкое качество выполняемой работы, недостаточная компетентность в решении возникающих задач, неадекватная условиям профессиональной деятельности мотивация к самосовершенствованию и др.), свидетельствуют о необходимости формирования готовности к самообразованию именно на вузовском этапе их профессионального

самоопределения. Следовательно, изменения, происходящие в системе высшего образования под влиянием процессов модернизации, должны быть связаны с подготовкой специалистов, готовых обучаться в течение всей жизни, способных к проектированию и реализации собственного образовательного маршрута в профессии, непрерывно совершенствоваться.

Актуализация самообразования как основы и условия непрерывного образования обуславливает целенаправленное адресное включение студентов в этот процесс в культурно–образовательной среде 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 профессиональном самообразовании будущего специалиста.

Для решения обозначенной задачи существуют теоретические и практические предпосылки. Проблема самоопределения человека разрабатывалась в русле отечественной педагогики и психологии (Л.И. Божович [30], М.Р. Гинзбургом [56], А.Е. Голомштоком [59], Э.Ф. Зеером [81;82], Е.А. Климовым [102], Ю.П. Поваренковым [198], Н.С. Пряжниковым [206;207], В.А. Стародубцевым [247], С.Н. Чистяковой [280] и др.).

Исходя из анализа структуры профессионального самоопределения (Е.А.Климов [102], А.К.Маркова [150], О.В. Падалко [193], С.Н.Чистякова [280] 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 образа «Я» как будущего профессионала, формировать на вузовском этапе гораздо сложнее. Массовый характер высшего образования не позволяет качественно подходить к становлению данных компонентов профессионального самоопределения. Это обуславливает наше обращение к возможностям самообразования.

Изучая теоретические основы самообразования, его компонентную структуру, виды, функции, этапы осуществления, мы опираемся на исследования А.Я. Айзенберга [5], А.Я. Арета [10], А.К. Громцевой [61], А.Г. Ковалева [104], Б.Ф. Райского [212], Н.А. Рубакина [216] и др.

Особо нам близка позиция Ю.Е. Калугина [94], Г.М. Коджаспировой [107], Г.Н. Серикова [228], считающих, что профессиональное самообразование выступает как многофункциональный процесс, отражающий поиск и усвоение социального опыта, способ удовлетворения познавательной потребности, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, самопознанию и самосовершенствованию личности.

Организованное подобным образом, самообразование повлечет за собой эффективное профессиональное самоопределение будущего социального работника в выбранной профессии, создаст условия для кристаллизации профессиональной направленности будущего специалиста.

Обозначенные теоретические идеи обусловили наше обращение к трудам В.Г. Бочаровой [39], А.В. Мудрика [162], А.А. Козлова [243], П.Д. Павленка [189], М.В. Фирсова [267], В.А. Фокина [270], Е.И. Холостовой [275], Н.Б. Шмелевой [285], Л.А. Ядвиршис [290] и др., рассматривавших концептуальные основы профессионального образования и становления специалистов социальной сферы. Эти работы стали для нас источником теоретического осмысления содержания и специфики самообразования в аспекте профессионального

самоопределения будущих социальных работников как специалистов помогающих профессий.

В последнее время появились диссертационные исследования Т.А. Бородкиной [37], В.Е. Мелеховой [154], Е.Н. Меркуловой [155], М.В. Мороз [161], Н.В. Овчинниковой [177], А.Г. Саенко [223], Е.В. Серебряник [224] и др., посвященные рассмотрению отдельных аспектов профессионального самоопределения молодежи на этапе получения профессионального образования, 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 было предметом специальных исследований и его потенциал в этом отношении практически не изучен.

Таким образом, современное состояние разработанности проблемы, анализ литературы и образовательной практики профессиональной подготовки будущих социальных работников позволили выделить следующие **противоречия между**:

- насущной потребностью в социальном работнике 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 профессиональному 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 педагогического 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 готовность студентов 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 сущностных 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, воспитательную внеаудиторную;

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», изучив состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе.
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.).

**Методологические основы исследования составляют:**

системный подход к изучению психолого-педагогических процессов и явлений (В.Г. Афанасьев, Н.В. Блауберг, А.Н. Леонтьев, Э.Г.Юдин и др.); деятельностный (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.); полисубъектный (А.В. Брушлинский, И.В.Вачков, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн и др.); компетентностный (И.А.Зимняя, А.А. Орлов, А.В.Хуторской и др.); аксиологический (А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, 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, беседы, «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».

Всего в исследовании приняли участие 160 студентов специальности и направления подготовки «Социальная работа», а также 12 педагогов кафедры

социальных наук факультета искусств, социальных и гуманитарных наук. Всего в исследовании приняли участие 172 человека.

### **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 и обобщались полученные результаты, проводился корреляционный анализ связей компонентов готовности к самообразованию и профессионального самоопределения, интерпретировались данные, уточнялись и корректировались теоретические и экспериментальные материалы, формулировались основные выводы по итогам исследования, оформлялся текст диссертации.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Уточнено понятие «профессиональное самоопределение будущих социальных работников», в котором, в отличие от предшествующих подходов, вычленяются 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 профессионального самоопределения будущих социальных

работников. 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 будущих социальных работников к самообразованию, ориентированная на их эффективное профессиональное самоопределение, особенностью которой являются субъект–субъектные отношения между преподавателем и студентом. Определены возможности многообразных видов деятельности студентов в культурно-образовательной среде вуза для формирования их готовности к самообразованию (волонтерской, квазипрофессиональной, учебной, научно-исследовательской, проектной, внеаудиторной воспитательной). Обоснован приоритет волонтерской и квазипрофессиональной деятельности в этом процессе.

4. Выявлены, научно обоснованы критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности к самообразованию студентов – будущих социальных работников. 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: между *мотивационно–ценностным* компонентом готовности студентов к самообразованию и *рефлексивно–оценочным*; *конативным* 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 нормативных учебных дисциплин, различных видов практик (учебной, производственной, преддипломной).

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 будущих социальных работников 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 (учебной, производственной, преддипломной и др.) видов практик будущих социальных работников.

**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, иллюстрирующим качественные и количественные изменения в сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения и эффективной организации этого процесса с учетом выделенных условий.

**На защиту выносятся следующие основные положения:**

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 будущих социальных работников.

3. Реализация модели формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию способствует развитию всех компонентов их профессионального самоопределения, но 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 - обеспечение эффективности профессионального самоопределения на основе формирования компонентов готовности студентов к самообразованию; субъектов, определяющих цель: государство, социум, клиент социальной работы, вуз, преподаватель, студент); *содержательного* (заключается в описании содержания компонентов готовности студента к самообразованию: мотивационно–ценностного, когнитивного, организационно-процессуального и рефлексивно-оценочного); *технологического* (предполагает включение студента в многообразные виды деятельности по самообразованию, определяет характер взаимоотношений преподавателя и студента); *результативного* (включает описание критериев сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию и 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 профессионального самообразования; выраженность мотивов и потребностей самообразования, обуславливающих профессиональное самоопределение);

2) когнитивный (полнота, конкретность, глубина, системность знаний: о сущности и структуре профессионального 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.

**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» (г. Москва, 2009 г.); при участии в работе научных, научно–практических, научно-методических конференциях различного уровня: *международных:* XV Международная студенческая научно–практическая конференция «Проблемы молодежи глазами студентов» (г. Тула, 2012 г.); Международная конференция «Ценностные приоритеты, стратегии поведения и перспективы развития современной молодежи. Молодежь и социальный компьютеринг» (г. Москва, 2012 г.); Международный конгресс «Развитие воспитательного пространства вуза в свете новых требований к качеству профессионального образования» (г. Москва, 2013, 2014 гг.); Международная научно–практическая конференция «Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве» (г. Улан-Удэ, 2014 г.); XI

Международная научно-практическая конференция «Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края» (г. Курск, 2015 г.); *всероссийских*: Всероссийская научно–практическая конференция «Актуальные проблемы гуманитарных, юридических и экономических наук в современной России» (г. Кумертау, 2010 г.); Всероссийская научно–практическая конференция «Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования» (г. Тула, 2010 г.); III Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием) «Молодежь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал» (Старый Оскол, 2011 г.); XXXIX учебно-методическая конференция профессорско–преподавательского состава, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого «Научно-методическое обеспечение ГОС ВПО: российский и европейский опыт проектирования образовательных программ в рамках компетентностного подхода» (г.Тула, 2012 г.); Интернет-конференция аспирантов и молодых исследователей «Образование в России: время и судьбы» (г. Санкт-Петербург, 2012 г.), Всероссийская научно–практическая конференция с международным участием «Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы» (г.Екатеринбург, 2012 г.); Всероссийская научно–практическая конференция «Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения учащихся» (г.Тула, 2014 г.); Всероссийская сетевая научно – практическая конференция с международным участием, посвященная 90-летию академика РАО В.В.Краевского (г.Тула, 2016 г.) и др.; *региональных*: Научная конференция научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого «Университет XXI века: научное измерение» (г. Тула, 2016 г.); Региональная научно-практическая заочная конференция «Академические чтения: тематический сборник научных трудов по социально – гуманитарным проблемам» (Макеевка, 2016 г.) и др.; в ходе научного доклада по теме диссертации на заседании кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и

профессиональной переподготовки работников образования (г. 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» (г. Орел, 2014 г.); в опубликовании материалов в коллективной монографии «Инновационные модели профессиональной подготовки студентов, педагогов к социальному проектированию технологий в условиях системы образовательного пространства» (г. Москва, 2015 г.).

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

**Структура диссертации** соответствует логике построения научного исследования и включает введение, две главы, заключение, выводы, список библиографических и Интернет-ресурсов, приложения. Кроме текстовых материалов в диссертацию включены схемы, таблицы, диаграммы.

Во **введении** обосновывается актуальность изучаемой проблемы, выбор темы исследования, определяются цель, объект, предмет, задачи исследования, гипотеза, представлены теоретические и 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», раскрыты его сущность, структура и особенности у будущих социальных работников; теоретический анализ понятий «самообразование», «профессиональное самообразование», на основе которого уточнена сущность готовности студентов

к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения, сконструирована модель формирования готовности студентов к самообразованию.

**Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактору их профессионального самоопределения»** описаны результаты диагностики уровня сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию, представлена реализация комплекса условий, обеспечивающих, на наш взгляд, эффективность их профессионального самоопределения, обоснованы выводы, проведена интерпретация результатов итоговой диагностики, осуществлён корреляционный анализ полученных результатов.

**В заключении** представлены основные выводы и перспективные направления дальнейшего исследования. Список литературы включает 300 источников.

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

## **ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования в вузе готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения**

### **1.1. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников: сущность, структура, особенности**

В современных условиях развития общества проблема профессионального самоопределения будущих социальных работников представляется особенно актуальной. Вузовский этап профессионального самоопределения специалиста социальной сферы является ключевым периодом в становлении его как уникального субъекта деятельности. Именно в этом периоде самоопределение зависит от осознания собственного выбора, стремления стать профессионалом, развития способностей принимать решения и планировать свой профессиональный путь и стратегию индивидуального роста. Успешность данного этапа определяет весь дальнейший профессиональный путь будущего специалиста.

Проблема самоопределения личности является междисциплинарной и рассматривается с позиций психологии, педагогики, социологии, философии и др. Теория профессионального самоопределения человека как междисциплинарная область знаний представлена концептуальными исследованиями Э.Ф. Зеера [81,82], Е.А. Климова [102,103], И.С. Кона [113], Д.А.Леонтьева [138], А.К. Марковой [150], Л.М. Митиной [158], Ю.П. Поваренкова [198,199], Н.С. Пряжникова [206], В.А.Стародубцева [247], С.Н. Чистяковой [280], П.А. Шавира [283]и др.

Значительная часть исследований данных авторов посвящена общетеоретическим аспектам проблемы самоопределения человека, рассмотрению ведущих подходов, принципов, анализу его сущности, структуры, целям, формам, методам, особенностям функционирования и взаимосвязи основных компонентов. Анализ работ этих и других ученых доказывает, что профессиональное самоопределение традиционно рассматривается в тесной взаимосвязи с общим процессом самоопределения, самореализации личности,

представляется как процесс и как результат (Л.И. Божович, Н.Е. Касаткина, З.Р. Максимова, М.Г.Потапова и др.). Самоопределение представляется как сложный, состоящий из этапов процесс развития человека, в структуре которого выделяются виды самоопределения: личное, социальное, профессиональное и др.

Изучение профессионального самоопределения учеными разных областей обуславливает отсутствие однозначной трактовки данного понятия. Обратимся к справочной литературе.

В педагогическом энциклопедическом словаре представлена следующая информация: «профессиональное самоопределение–процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, т.е. вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии» [196, с.224].

В педагогическом словаре В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой содержится следующее определение профессионального самоопределения –«1) активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса. Содержание профессионального самоопределения – осведомленность о мире профессии, путях их выбора, способах освоения профессии; самоанализ и самооценка; 2) деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда; 3) процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности; 4) самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессии» [195, с.137].

Эти определения содержат такие значимые характеристики профессионального самоопределения, как активность, долговременность, избирательность.

В психолого-педагогических исследованиях сложилось понимание профессионального самоопределения как процесса, состояния и результата.

Ученые Е.М.Борисова [36], Э.Ф.Зеер [81], Е.А.Климов [102], Д.А.Леонтьев [138], Н.С. Пряжников [208] и др. определяют профессиональное самоопределение через категорию «процесс», подчеркивая его характеристики: сложность, длительность, динамичность, многоэтапность, самостоятельность, осознанность, согласованность с личностными и социальными потребностями и др. Трактовка данного понятия сведена нами в таблицу 1.

Таблица 1

**Трактовка понятия «профессиональное самоопределение» в психолого-педагогических исследованиях**

Е.М.Борисова	«длительный, динамичный процесс, охватывающий значительную часть жизненного пути индивида, имеющий выраженные этапы, каждый из которых характеризуется качественно своеобразной структурой его основных психологических составляющих»[36, с. 2]
Д. А. Леонтьев	«сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала»[138, с. 59]
Е.А.Климов	«важное проявление психического развития, активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов»[102, с. 26.].
Э.Ф.Зеер	«самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации» [81, с. 14].
С.Н.Чистякова	«процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации человека, согласование

	внутриличностных и социально-профессиональных потребностей»[280, с. 11].
Н.С.Пряжников	«поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [208, с. 17].

Анализ представленных определений показывает, что профессиональное самоопределение учеными рассматривается как активный, сложный, динамичный, длительный, многоэтапный процесс, неотделимый от развития личности в целом. Профессиональное самоопределение представляется также и в виде человеческой деятельности, принимающей какое-либо содержание в зависимости от этапа развития личности как субъекта труда. Содержание деятельности – это, прежде всего, образы желаемого будущего, результаты (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенностями осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений (Е. А. Климов).

Среди имеющихся трактовок нам близка позиция Н.С. Пряжникова, считающего, что «профессиональное самоопределение состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Поэтому важен именно процесс поиска смысла, где отдельные (уже найденные) смыслы – это лишь промежуточные этапы процесса (сам процесс становится главным смыслом – это и есть жизнь, жизнь как процесс, а не как некое «достижение»)» [208, с.17].

Ученым разработана содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения, состоящая из нескольких этапов. На первом этапе личность осознает ценность общественно-полезного труда и необходимость профессиональной подготовки. Это происходит при условии актуализации ценностно-нравственной основы самоопределения. Затем

осуществляется прогноз престижности выбираемого вида деятельности, общая ориентация в мире профессий и труда, постановка профессиональной цели–мечты, определение близких профессиональных планов (задач, этапов) как путей достижения целей. Получая необходимую информацию о профессиях и их особенностях, а также о специальностях, различных профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства, человек формирует общую картину профессиональной действительности. Он должен стремиться к получению четкого представления о возможных барьерах, трудностях, препятствиях, замедляющих движение к поставленным профессиональным целям. Реализация выстроенных планов и перспектив, а также знание своих качеств и характеристик, способствующих их достижению. Осмысление и анализ именно этих моментов составляет содержание нового этапа профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение, понимаемое как результат, выявляет следующие значимые характеристики: личностные новообразования, связанные с формированием внутренней позиции (Л.И.Божович [30]), готовностью к осознанию акта самоопределения (Н.Э.Касаткина [100]), самоидентификацией с профессиональной ролью (З.Р.Максимова [145]), готовностью самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (В.В.Решетников [214]) и др.

На основании представленных характеристик мы делаем вывод о том, что, находясь на определенной стадии профессионального становления, личность осуществляет идентификацию себя с будущей профессией, постепенно обретая смысл своего предназначения.

Многими авторами обращается внимание на временной аспект профессионального самоопределения. Так, М. Р. Гинзбург[56] выделяет в нем «прошлое», «настоящее» и «будущее», А. К. Маркова [150] говорит о построении концепции будущего и соотнесении ее с опытом прошлого в процессе профессионального самоопределения, Е.А.Климов [102] считает мысленный образ будущего («личный профессиональный план») «важным психическим регулятором профессионализации человека». На основе представлений о личном

профессиональном плане Е.А. Климова Н. С. Пряжников разработал схему построения «личной профессиональной перспективы», представленной в виде профессионального плана, учитывающего возможные препятствия и способы их преодоления.

В имеющихся трактовках профессионального самоопределения подчёркивается, что формирование субъекта деятельности не завершается до тех пор, пока эта деятельность не прекращается. На основании этого мы делаем вывод, что важным качеством личности в профессиональном самоопределении является активность. Она обуславливает использование личностью возможностей, характеристик в планировании своей деятельности и в саморазвитии.

Многообразие направлений и подходов к изучению профессионального самоопределения способствовало разработке различных вариантов представлений о его структуре (Е.М.Борисова, И.Н.Захарова, О.В.Падалко, С.Н.Чистякова и др.) (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Подходы к выделению компонентов профессионального самоопределения**

Авторы	Структурные компоненты профессионального самоопределения
Н.С. Пряжников	1.Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения); 2.Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда; 3.Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты; 4.Определение ближайших профессиональных целей как этапов достижения дальней цели; 5.Поиск информации о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства; 6.Представление о возможных трудностях достижения профессиональных целей, о личностных качествах, способствующих реализации намеченных планов; 7. Наличие резервных вариантов выбора в случае неудачи по основному варианту самоопределения. 8.Начало практической реализации личной профессиональной перспективы, постоянная корректировка планов по принципу обратной связи.

Л.А. Головей и коллектив авторов	<p><b>Уровневые характеристики:</b> наличие выбора, его устойчивость; сформированность профессионального плана; статус профессиональной идентичности; информированность о мире профессий; учебная и внеучебная познавательная активность; мотивация выбора профессии; сформированность содержательных характеристик.</p> <p><b>Содержательные характеристики:</b> содержание профессионального выбора; сферы учебных и внеучебных предпочтений; сферы познавательных интересов; профессиональная направленность; мотивы выбора профессии.</p>
Е.М. Борисова	<p>Мотивационная сфера личности          Профессиональные способности          Индивидуально-типологические особенности человека          Различные компоненты самосознания личности          Социальный статус человека</p>
О.В. Падалко	<p><b>Когнитивный</b> (оценка способностей и личностных качеств человека, его жизненные цели, ценностные ориентации, профессиональная направленность, уровень профессиональных знаний, профессиональное самосознание)</p> <p><b>Эмоциональный</b> (потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессий и оценка их привлекательности, отношение к труду, удовлетворенность конкретной работой в профессии.</p> <p><b>Волевой или поведенческий</b> (профессиональные установки, диспозиции, стремление к профессиональной мобильности и непосредственно акты принятия решений о выборе профессии, учебного заведения, места работы).</p>
Е.А. Климов	<p>Компоненты «хочу», «надо», «могу»</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «хочу» (интересы, склонности, потребности, ценности, идеалы, цели)</li> <li>- «надо» (осознание значимости общественно полезного труда, умение наполнять личностным смыслом выполняемую работу; умение ориентироваться на рынке труда и профессий; умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, содержание и условия труда, организацию отдельных действий во времени и пространстве)</li> <li>- «могу» (а) знания, умения, навыки; б) способности, одаренность; в) свойства реагирования; г) черты характера и поведения.)</li> </ul>
С. Н. Чистякова, И. Н. Захарова	<p><b>Профессиональная направленность</b></p> <p><b>Профессиональное самосознание</b> (соотнесение личностью возникающих целей со своими идеалами, представлений о ценностях – со своими возможностями)</p> <p><b>Профессиональная саморегуляция</b> (субъект, осознающий, какую профессию он хочет выбрать (есть цель, мотив), кто он есть (оценка своих личностных и психофизиологических свойств), что он может (возможности, склонности, способности), что от него ждет общество (его социально-профессиональный статус) профессионально важные качества (индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения)</p>
Л. М. Карнозова,	<p>Действия по анализу себя, как профессионала, или</p>

Н. А. Цветкова	профессиональной ситуации, в которой находится человек, то есть рефлексивные механизмы, а также принятие решений и конкретные действия, направленные на получение соответствующего образования, профессиональной подготовки, выбор места работы и т.д.
В.В. Болучевская	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) личность и индивидуальность участника профессионального самоопределения (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т.д.);</li> <li>2) мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации субъекта профессионального самоопределения);</li> <li>3) внешняя и внутренняя деятельность участника профессионального самоопределения (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт, а также принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);</li> <li>4) прогностическая деятельность участника профессионального самоопределения (цели, планы, отношение к престижу профессии);</li> <li>5) социальная включенность участника профессионального самоопределения (знание требований общества, умение ориентироваться на рынке труда, умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, ее престижность и востребованность и т.д.)</li> </ol>

Варианты структуры профессионального самоопределения, разработанные разными исследователями, отличаются как по количеству выделяемых компонентов, так и по их составу, сложности, взаимодействию друг с другом. Анализируя данную таблицу, мы видим, что среди чаще выделяемых учеными структурных компонентов и их составляющих находятся цели, ценностные ориентации, мотивы, способности и действия по их оценке, индивидуально-типологические особенности личности, профессиональные знания, умения, компетенции

Исходя из анализа представленных структурных компонентов профессионального самоопределения, мы видим, что человек должен иметь хорошее представление о той профессии, выбор которой планирует сделать или уже осваивает, о месте данной профессии в общественном устройстве, о том образе жизни, который задается профессией, профессионально значимых качествах специалиста, владеть умениями самоанализа, самооценки и др.

Период студенчества представляется как период целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятельности, активного освоения

будущей профессиональной роли, обусловленный социальной ситуацией развития человека. Ведущий вид деятельности - учебно-профессиональная деятельность, рассматриваемая в качестве специфического вида деятельности, направленного на самого обучаемого как ее субъекта в плане совершенствования интеллектуального, нравственного, эстетического потенциала, помогающего понять общечеловеческие ценности, самого себя, мотивы собственной деятельности и поведения, своего отношения к окружающему миру [1, 30, 289].

Для студента данный период характеризуется освоением системы основных ценностных представлений, овладением знаниями, умениями, навыками, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, планированием своего дальнейшего профессионального пути и нередко сопровождается кризисами, усложняющими этот процесс (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Е. А. Климов и др.). При этом ученые подчеркивают, что процесс профессионального самоопределения студента сопровождается двумя кризисами на первом и последнем курсе обучения.

Для первого кризиса характерными чертами являются: разочарование, неудовлетворение от некоторых учебных предметов, самим вузом, сомнения в правильности сделанного профессионального выбора, снижение интереса к процессу обучения и др. Второй кризис приходится на конец обучения и связан с осознанием несовпадения ожиданий и реальной действительности, реальных условий труда и т.д., в целом, неудовлетворенностью выбранной профессией, нежеланием продолжать деятельность в данной сфере и т.д.

Анализ реальной практики высшей школы убеждает в наличии проблем, связанных с профессиональным самоопределением студента. Зачастую студенты имеют обобщенное представление о выбираемой профессии, формируя свое представление на основе личных интересов («хочу быть полезным», «люблю детей» и т.п.), отрывочных сведений из СМИ, под влиянием мнения родителей или иных значимых людей. Это создает проблемы как в учебной деятельности, так и в будущей профессиональной деятельности.

Е.А.Климов представляет студента как «адепта» - человека, вставшего на путь приверженности профессии и осваивающего ее. «Данная фаза заключается в том, что по мере профессиональной подготовки у субъекта учебно-профессиональной деятельности происходят существенные изменения в самосознании, в направленности, информированности, умелости» [102].

Самоопределение в студенческом возрасте ориентировано на самоактуализацию личности. Оно связывается не только с актом выбора профессии, но и с «самосозиданием», совершенствованием себя в определенной деятельности. В этой связи для нашего исследования особое значение приобретают идеи С.Л.Рубинштейна, считающего, что специфика человеческого способа существования заключается в мере соотношения самоопределения личности и определения ее другими, она связана с самосозиданием, с «культурой внутренних процессов». «Детерминированность человека, его свойств, его решений и ответственность человека не только за то, что он делает, но и за то, чем он будет, станет, за самого себя, за то, что он есть, поскольку то, что он есть сейчас, – это в какой-то предшествующий момент его жизни было тем, что он будет, – такова необходимая связь настоящего, прошлого и будущего в жизни человека»[218, с. 374].

Рассмотрим специфику профессионального самоопределения будущих социальных работников. Процесс обучения в вузе придает особый характер содержанию, структуре и динамике развития компонентов профессионального самоопределения будущего социального работника.

Как одна из сложных, трудоемких профессий в системе «человек-человек» профессия «Социальная работа» предъявляет к представляющему ее специалисту ряд существенных и серьезных требований. Как показал анализ литературы и реальной практики высшей школы современный социальный работник представляется как компетентный специалист, мастер своего дела, грамотно ставящий профессиональные задачи, осознающий свою ответственность и возможности их решения.

В сложившихся трудных социально-экономических условиях жизнедеятельности общества требуется, чтобы специалист социальной сферы формирует свое видение решения проблем клиентов, понимает, какие его личностные и профессиональные характеристики, какой стиль работы способствуют положительным результатам в работе.

Сфера профессиональной компетенции специалиста по социальной работе включает все многообразие функций: организацию, координацию, обеспечение, поддержку, правовую и административную помощь и коррекцию. Специалист социальной сферы призван осуществлять свою деятельность на разных уровнях реализации социальной политики государства: управления, материально-технического и правового обеспечения, образования, здравоохранения и непосредственной практики. Соответственно, деятельность современного социального работника предполагает наличие у него готовности к постоянному решению профессиональных задач в условиях динамично изменяющегося социума и требует непрерывного эффективного профессионального самоопределения.

Выпускники вузов–будущие социальные работники–получают серьезную социально–гуманитарную, естественнонаучную, общепрофессиональную и специальную подготовку. Методологической основой профессионального становления будущего социального работника как специалиста выступают компетентностный, аксиологический и полисубъектный подходы.

Реализация идей аксиологического подхода в профессиональной подготовке будущих социальных работников, прежде всего, направлена на серьезную трансформацию ценностных ориентаций, личностных смыслов [168; 263]. Профессиональное развитие и рост остаются главной задачей на разных этапах формирования личности как профессионала. Вузовский этап в этом отношении призван стать тем «плацдармом», на котором будущий выпускник получает серьезный импульс развития профессионального потенциала, активного формирования профессиональных мотивов и ценностей, стимулирования процессов самообразования и саморазвития.

Профессиональное самоопределение будущих социальных работников ориентировано на изменение ценностных оснований, на то, что студенты призваны осуществлять работу над собой, вырабатывать привычку саморазвития, самообразования и самоконтроля, находя в работе исключительный смысл.

Рассматривая профессиональное самоопределение будущих социальных работников с позиций компетентностного подхода, укажем, что студент должен выступать как субъект, воспринимающий себя с позиций личности и профессионала. Целесообразно, чтобы поведение будущего специалиста было внутренне мотивировано, а внешние нормы и требования со стороны социума и социальной работы как профессии преобразовывались во внутренние нормы и требования к самому себе. Выступая методологическим основанием профессионального становления и самоопределения будущего социального работника, компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, формировании теоретической и практической подготовленности специалиста социальной сферы эффективно решать разнообразные профессиональные задачи.

В отличие от традиционного компетентностный подход более эффективен, поскольку позволяет и преподавателю, и студенту максимально раскрыть имеющийся потенциал. Осваивая знания, умения и навыки в различных видах деятельности, студент постепенно должен занять «нишу» компетентного, высококвалифицированного специалиста [83;85;112; 279].

Культурно–образовательная среда вуза в подготовке будущих социальных работников представляется как основа их осваиваемой и уже выполняемой деятельности в системе «человек-человек».

Отметим, что с позиций полисубъектного подхода в такой среде между педагогом и студентом необходимы и должны быть устанавливаться субъект-субъектные отношения, предполагающие активную позицию каждого из участников. В таких отношениях студент постепенно меняет образ профессионального мышления через достижение профессиональных вершин,

обретая личностные смыслы, формируя профессиональные ценностные ориентации на основе саморазвития, «самостроения», работы над собой. Важно, что создается определенный тип взаимодействия между преподавателями и студентами, порождающий активность в выстраивании «мира вокруг себя», сообразного целям, ценностям, устремлениям, потребностям.

Естественным является наличие определенных трудностей в выражении студента себя как субъекта деятельности. К таким трудностям мы относим: непринятие равноправного сотрудничества («я- студент, пришедший учиться, пусть учат преподаватели, от меня ничего не зависит»), частичное принятие сотрудничества («в этой ситуации я знаю, что от меня требуется», в новой – затрудняюсь»), пассивность («не знаю, как поступить и не хочу решать») и др.

Решение таких трудностей в культурно–образовательной среде вуза возможно путем постепенного, многократного включения студентов в разнообразную деятельность, создание в учебно–воспитательном процессе таких условий и ситуаций, в которых студент занимает позицию субъекта, выбор адекватных ситуации способов и приемов взаимодействия преподавателя со студентами, закрепление положительных достижений, использование потенциала самой среды.

Осуществив анализ литературы и практики высшей школы, принимая во внимание указанные выше исследовательские позиции, мы уточняем понятие «профессиональное самоопределение будущего социального работника» в рамках нашего исследования.

Под «профессиональным самоопределением будущих социальных работников» в исследовании мы будем понимать 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.

Анализ содержания понятия «профессиональное самоопределение», учет сущности и специфики социальной работы как профессиональной деятельности,

позволил нам выделить в структуре профессионального самоопределения будущих социальных работников следующие компоненты:

*-мотивационно-ценностный*, представленный мотивами, потребностями, ценностными и профессиональными ориентациями студентов в сфере социальной работы, их профессиональными интересами, установками, убеждениями, диспозициями, стремлением к профессиональной мобильности.

Уточнение, изменение, совершенствование мотивов профессионального самоопределения осуществляется в зависимости от удовлетворенности субъекта достигнутыми позициями в учебе, работе, профессиональном продвижении и т.д. Ценностные ориентации будущего социального работника обусловлены базовыми гуманистическими ценностями и конкретными целями социальной работы.

Мотивационно-ценностный компонент включает: стремление к самосовершенствованию в учебе и профессии, саморазвитию, к расширению социальных связей. Компонент определяется принятием как ценности уважительного отношения к клиенту социальной работы, соблюдение конфиденциальности, пониманием своей профессиональной деятельности как гуманистической, альтруистической деятельности, выстраиваемой на основе эмпатии, сочувствии, толерантности, оптимизма и т.д. Трансформируясь в цели профессиональной подготовки, данные ценностные ориентации предопределяют направленность профессионального самоопределения студентов.

Одной из центральных потребностей, входящих в состав мотивационно-ценностного компонента выступает потребность в самоактуализации. Наличие такой потребности обуславливает высокую значимость профессионального обучения, освоения социальной работы, стремления к достижению профессионального идеала. Данный компонент характеризуется положительным отношением к выбранной специальности и будущей работе, удовлетворенностью выбором профессии, обучением в вузе, стремлением к самосовершенствованию, к развитию личностно – профессиональных качеств, свойств, характеристик, присущих социальному работнику.

Социального работника как профессионала характеризуют открытость, эмоциональная устойчивость, тактичность, умение поддержать клиента в трудной жизненной ситуации, восприятие его как достойной личности со своими убеждениями, личностными особенностями, коммуникативность и др. Важно, что этот компонент аккумулирует «личностные смыслы» (А.Н.Леонтьев), поиск которых детерминирует профессиональное самоопределение студента. Это делает данный компонент особо значимым в структуре профессионального самоопределения и во многом определяет развитие других компонентов.

- *когнитивный*, содержащий профессиональные знания, знания по специальным дисциплинам, знания, отражающие интегративный характер социальной работы; представления о профессии «Социальная работа», ее требованиях, предъявляемых к специалисту, профессионально важных качествах, склонностях и свойствах, в том числе и собственных, о себе как потенциальном участнике профессиональной деятельности.

Также данный компонент представлен знаниями о требованиях рынка труда к социальной работе как помогающей профессии, ее востребованности, возможностях трудоустройства. Будущий социальный работник в процессе профессиональной подготовки осваивает большой и разнообразный объем знаний, служащих основой координации, управления, организации, диагностирования, анализа, коммуникации, коррекции и реабилитации в социальной работе.

- *конативный компонент* предполагает готовность студента использовать спектр поведенческих реакций, моделей поведения, соответствующих профессиональным функциям специалиста социальной сферы. Характеризуется определенной ролевой идентификацией, степенью активной вовлеченности в профессиональные роли, направленностью поведения на освоение содержания и функций социальной работы; удовлетворенностью практической работой в профессии, отношением к себе как человеку с определенным функционалом; реализацией необходимых качеств в квазипрофессиональных и трудовых

ситуациях, наличием профессиональных планов и выбором соответствующих форм профессионального поведения.

Как указывает Н.Б.Шмелева, «в процессе реализации различных функций социальные работники выполняют самые разнообразные роли: по информации, стимулированию, консультированию, посредничеству, организации, координации и т.д. успех профессиональной деятельности зависит от того, как им удастся выполнить эти роли информатора, консультанта, посредника, организатора, координатора, адвоката и др.» [285, с.41]. Принятие и реализации каждой из таких ролей базируются на определенных ценностях, качествах и способностях, позволяющих качественно ее исполнить.

*-операциональный*, включающий в себя умения самопроектирования, т.е. умения студента по построению собственной стратегии профессионального роста, построения плана профессиональной карьеры, наличие внутреннего локуса контроля, способности к творчеству в профессии. Данный компонент помогает будущему социальному работнику понять специфику социальной работы, найти и применять эффективные способы выполнения профессиональных задач по определению своего места в профессии, карьерных возможностей и т.п.

*-рефлексивный*, предполагающий действия по анализу, оценке, коррекции и контролю себя как профессионала, своих качеств, характеристик, определение ранга профессии в системе собственных ценностей. В составе рефлексивного компонента профессионального самоопределения будущего специалиста социальной сферы умение объективно оценить полученный результат, сопоставить его с заявленной целью деятельности и определить причины возникших трудностей является одним из важнейших. Компонент предполагает использование рефлексивных механизмов в учебно-профессиональной, квазипрофессиональной или реальной профессиональной ситуациях, а также принятие решений и конкретных действий, направленных на «работу над собой». Все компоненты являются взаимовлияющими и взаимопроникающими (см. схему 1).



**Схема 1. Структура профессионального самоопределения будущего социального работника**

Сформированность выделенных компонентов делает возможным достижение такого уровня профессионального самоопределения будущего социального работника, который бы способствовал его успешности в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение будущего социального работника имеет определенные особенности. Прежде всего, они обусловлены спецификой профессии «Социальная работа», отраженной в соответствующих образовательных и профессиональных стандартах в области социальной работы. Рассмотрим их.

Анализ федеральных образовательных стандартов по специальности и направлению подготовки «Социальная работа» показывает, что помимо дисциплин регионально–вузовского компонента, элективных курсов, факультативов, дисциплин специализации, будущие социальные работники должны изучить не менее 30-40 дисциплин общефедерального цикла. Будущий дипломированный специалист изучает не только историю, теорию и технологию социальной работы, но и антропологию, социологию, социальную политику, социальную экологию, педагогику, психологию, основы социальной дисциплины, правовое обеспечение социальной работы, конфликтологию,

прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе, методику исследований в социальной работе, андрологию, феминологию, семейное ведение, проблемы работы с молодежью, геронтологию и т.п.

Е.И. Холостова определяет наиболее общие базовые характеристики социальных работников как специалистов. К ним отнесены:

«-способность обеспечить допустимое и целесообразное посредничество между личностью, семьей, с одной стороны, и обществом, различными государственными и общественными организациями с другой;

-выполнение своеобразной роли связующего звена между личностью и микросредой, между детьми и взрослыми, семьей и обществом; умение влиять на общение, отношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме, стимулировать и побуждать клиента к той или иной деятельности;

- умение работать в условиях неформального общения, оставаясь в позиции неформального лидера, помощника, советчика, способствующего проявлению инициативы, активной субъектной позиции клиента;

- способность соучаствовать, сопереживать клиенту в решении его проблем

-умения строить взаимоотношения на основе диалога; коммуникативность; экстравертность» [277, с.675].

Специфические ценности профессии «социальная работа» включают: стремление к преимуществу «индивид по отношению к обществу», уважение конфиденциальности во взаимоотношениях с клиентами, готовность к передаче знаний и умений другим», стремление к развитию способностей клиента помогать самому себе [277, с.675].

Особенности личностно-профессионального становления специалиста социальной сферы в современном вузе требуют создания условий для проявления возможностей и способностей студента, рефлексивных механизмов поведения, самоопределения и самореализации в культурно-образовательной среде вуза. В конечном итоге это обеспечит формирование личности с высоким уровнем общей культуры и профессионализма, свободно ориентирующейся в системе современного знания об обществе, человеке, природе, способной к выбору

стратегии непрерывного образования и образа жизни в соответствии с нормами морали, гражданского долга и ответственности. Таким образом, «высший смысл пребывания человека в системе высшего образования — максимальное развитие способностей, необходимых для его предстоящей жизни и профессиональной деятельности в данном случае в социальной сфере» [277, с.675].

Область профессиональной деятельности будущих социальных работников включает: социальную защиту населения, социальное обслуживание, сферы образования, здравоохранения, культуры; медико–социальную экспертизу; пенитенциарную систему и систему организаций, регулирующих занятость, миграцию, помощь в чрезвычайных ситуациях, предприятия и фирмы различных видов деятельности и форм собственности, некоммерческие организации [285, с.91].

В своей профессиональной деятельности социальный работник призван на высоком уровне овладеть коммуникативными, организационными, управленческими, исследовательскими, аналитическими умениями и навыками, а также специальными умениями, позволяющими осуществлять деятельность в системе «человек - человек», «человек-общество», например, обеспечивать посредничество между клиентом (личностью, семьей, группой лиц) и различными общественными и государственными структурами; обеспечивать связи между личностью и микросредой, детьми и взрослыми, семьей и обществом; использовать формы и методы воспитательного воздействия, психодиагностики, консультирования в социальной работе и т.д.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в области социальной работы, ее сущностных характеристик и специфики как профессии позволил уточнить и сделать вывод, что особенности профессионального самоопределения будущих социальных работников обусловлены: многообразием профессиональных функций и ролей социального работника; усложнением современных потребностей и запросов клиентов различных социальных категорий и групп; интегративным характером социальной работы как профессиональной деятельности; сущностной

необходимостью формирования субъектной позиции в профессии и готовности к непрерывному личностному развитию.

Все вышесказанное позволяет к основным особенностям профессионального самоопределения будущих социальных работников отнести следующие: развитие профессионального самоопределения определяется полисубъектным характером профессии «социальная работа», ее сущностными характеристиками и свойствами; отношением студента к выбранной и осваиваемой профессии; дифференциацией ценностных ориентаций, функций и ролей социального работника, будущих перспектив в работе, которая усиливает/ослабляет профессиональное самоопределение; оно связано с пониманием и принятием студентом себя как субъекта социальной сферы, способного эффективно решать проблемы клиентов. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников обусловлено внешними (роль социальной работы в обществе, возможность трудоустройства по специальности, уровень заработной платы и др.) и внутренними (самооценка себя как специалиста, отношение к профессии, сформированность ценностных оснований и смыслов и др.) факторами. Одним из значимых факторов профессионального самоопределения выступает готовность к непрерывному личностному развитию.

Профессиональное самоопределение будущего социального работника связано с возможностями самореализации в профессии, построения карьерного роста, интегрированием знаний, освоением нового.

Для будущих социальных работников профессиональное самоопределение опосредовано и тесно связано с мировоззренческими, нравственными, социальными поисками, так как при освоении профессии происходит осмысление ее социальной значимости, уровня ответственности специалиста, совершенствования умений, компетенций, склонностей и способностей. Все вышесказанное ориентирует высшее образование на профессиональную подготовку конкурентоспособных специалистов социальной сферы, готовых к непрерывному профессиональному самоопределению в области социальной работы.

Исходя из этого утверждения, мы считаем, что процесс профессиональной подготовки должен быть нацелен на реализацию личностного потенциала студента-будущего социального работника, создание условий для его самообразования, самореализации, самовыражения. Это должно происходить системно, с использованием потенциала культурно-образовательной среды вуза через учебный процесс, различные практики, научно-исследовательскую работу студентов, студенческое самоуправление и систему внеучебной воспитательной работы по всем направлениям.

На основе полученных выводов мы считаем, что эффективное профессиональное самоопределение будущего социального работника, формирование его как профессионала неразрывно связано с развитием его способностей к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Полисубъектный характер социальной работы как профессиональной деятельности позволяет выделить существенные характеристики самоопределения будущих социальных работников. Как указывает Н.Б. Шмелева, «достигнув определенного уровня профессионализма, человек запускает механизм так называемой «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результативнее срабатывать самопознание, что влечет за собой самоопределение, эффективное самоуправление, ориентированное на непрерывное саморазвитие, стремление к творческой самореализации» [285, с.91]. Тогда профессиональная деятельность и подготовка к ней обретают личностный смысл, постепенно становясь стержневым субъективным смыслом-ценностью. Сохранов В.В., определяя существенные характеристики самоопределения студентов подчеркивает «значимость взаимодействия жизненных смыслов человека и устойчивых смыслов его субъективного мира» [237, с.162].

Однако, как показывают результаты научных исследований, опроса работодателей, анализа реальной практики высшей школы в Польше, Болгарии и других странах многие выпускники специальности и направления подготовки «Социальная работа» не осуществляют профессиональную деятельность в

выбранной области. Среди причин этому: нежелание выпускников работать по полученной специальности, их низкая мотивация к профессиональному труду в выбранной области, недостаточная сформированность профессиональных компетенций по социальной работе, «размытая» субъектная позиция, расхождение представлений об ожидаемых и реальных условиях труда и мн. др.

Исследователями Е.С. Асмаковец, С.Кожей [14] в практическом исследовании вопросов трудоустройства выпускников вузов-социальных работников в России и Польше выделены основные группы факторов трудоустройства. При этом учеными подчеркивается, что любой внешний фактор преломляется во внутреннем мире личности и оказывает свое воздействие как внутренний. Поэтому воздействие внешних факторов зависит от личностных особенностей студентов (ценностно-мотивационной сферы, направленности личности, самоотношения и т.д.) К таким факторам ученые отнесли: «мотивы выбора направления обучения (интерес к самой специальности; к изучаемым дисциплинам); представления о будущей профессии (знание о существовании профессии; представления о характере и содержании профессиональной деятельности специалиста); привлекательность специальности (аспекты профессии, которые оцениваются положительно) и аспекты профессии, которые могут стать причиной принятия решения студентами не работать по специальности; планирование продолжения обучения по направлению «Социальная работа» на более высокой ступени (магистратура); планирование получить еще одно образование или продолжить обучение в магистратуре по другим специальностям; планирование работать по специальности «Социальная работа»; готовность выполнять профессиональную деятельность, развитые профессионально важные качества, отношения с клиентами и коллегами (эмпатия по отношению к клиентам, принятие и сочувствие); условия труда (насколько условия труда специалиста по социальной работе устраивают студентов–будущих специалистов); соответствие содержания изучаемых дисциплин профессиональной деятельности специалиста» [14, с.224-225].

Этап получения профессионального образования выявляет у многих студентов наличие кризисов, характерными чертами которых являются разочарование в осваиваемой профессии, недовольство изучением отдельных предметов, сомнения в правильности профессионального выбора, снижение интереса к учебе, к вузовской среде. Снижению неудовлетворенности будущей профессией также способствует разрыв теории и реальной практики.

Выделенные мотивы и результаты реальной практики высшей школы убеждают нас в том, что современная система подготовки социальных работников должна учитывать работу по преодолению негативных тенденций, влияющих на решение студента трудиться в области социальной работы, усиливать использование потенциала культурно – образовательной среды вуза.

Эти причины обостряют поиск путей и способов достижения продуктивности профессионального самоопределения будущих социальных работников на вузовском этапе. В успешном решении проблемы подготовки таких специалистов очень важно стимулирование профессионального самоопределения студентов, в результате чего происходит согласование личностных потребностей с социально-профессиональными потребностями общества. Этот факт обращает наше внимание на факторы, воздействующие на профессиональное самоопределение будущих социальных работников.

Для профессионального самоопределения характерно воздействие многих объективных факторов (механизмов регуляции со стороны социальных институтов профессии и образования, семьи, СМИ и др.) и субъективных (формирование «Я»-концепции, самосознания, самооценки и самоидентичности, личностные особенности, интересы, склонности и др.) и наличие кризисов (Е.М. Борисова [36], Л.А. Головей [58], Ю.П. Поваренков [198], С.Н. Чистякова [280] и др.). Влияние субъективных факторов на процесс самоопределения личности очевидно. Субъективные факторы зависят от самого человека, его внутренней позиции, его знаний, умений, стремления к самосовершенствованию. Влияние факторов может быть как позитивным, так и негативным.

Это подтверждают результаты исследований работодателей. Нами проанализированы результаты опроса 110 вузов из различных регионов России, более 200 компаний на рынке труда, проведенного «Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [91]. Со стороны работодателей отмечается повышенный интерес в компетентных молодых специалистах, чей личностный потенциал, знания в области специализации и его готовность работать в текущей ситуации за ту заработную плату, которая имеется. «С точки зрения вузов, выпускник должен обладать еще и опытом работы (хотя для двух третей компаний это не такой значимый критерий) и в большинстве случаев должен быть готов переквалифицироваться под требования вакансии». В качестве значимых качеств и компетенций со стороны работодателей выступают ответственность, инициативность, активность, целеустремленность, работоспособность, трудолюбие, желание развиваться, клиенториентированность, обучаемость, лояльность и т. п.; со стороны вузов – активность, готовность к обучению, инициативность, коммуникабельность, мобильность, ответственность, работоспособность, трудолюбие, профессионализм, целеустремленность и т. п. [91].

Проведенный анализ убедительно доказывает, что в сложившейся ситуации необходимо помочь будущим социальным работникам в определении мотивов, профессиональных интересов, формировать у них понимание перспективности развития личностных и профессиональных компетенций на протяжении всей карьеры. Эти и другие характеристики фокусирует в себе готовность к самообразованию, способная повлиять на профессиональное самоопределение студентов. На наш взгляд, формирование готовности к самообразованию в период обучения в вузе представляется существенным фактором профессионального самоопределения будущих социальных работников, оно способно оказать качественное влияние на развитие его компонентов. В следующем параграфе мы обратимся к анализу сущности и особенностей формирования готовности студентов к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения.

## **1.2. Готовность будущих социальных работников к самообразованию как фактор их профессионального самоопределения**

Профессиональная подготовка компетентных, высококвалифицированных, конкурентоспособных социальных работников, способных отвечать «вызовам времени» в постоянно меняющихся условиях социума, требует обращения к использованию потенциала факторов, воздействующих на уровень профессионального самоопределения будущих специалистов. Особое значение приобретает готовность будущих социальных работников к самообразованию, в том числе к профессиональному.

Определяя сущность понятия «готовность к самообразованию», считаем необходимым обратиться к понятиям «самообразование», «профессиональное самообразование».

В отечественной педагогической науке можно выделить исследования ученых, изучавших различные аспекты самообразования. Так, в общем виде самообразование выступает как составная часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности (А.Я. Арет [10], А.Г. Ковалев [104], А.И. Кочетов [121] и др.). В рамках теории непрерывного образования оно рассматривается как составная часть образования, связующая и обеспечивающая его непрерывность и преемственность на протяжении всей жизни человека (А.Я. Айзенберг [5], А.П. Владиславлев [47], Б.С. Гершунский [54], А.В. Даринский [65] и др.). Также самообразование представляет собой одну из наиболее динамичных форм повышения профессионального уровня специалиста в педагогических основах повышения квалификации и подготовки кадров (Г.М. Коджаспирова [107], Н.В. Кузьмина [126], Г.С. Сухобская [249] и др.). В отдельных исследованиях рассматриваются вопросы формирования готовности к самообразованию у школьников и студентов, аспекты, связанные с этим направлением (А.К. Громцева [61], Г.Н. Сериков [228], Б.Ф. Райский [212] и др.).

К настоящему времени сложились следующие подходы к определению сущности самообразования. Педагогический энциклопедический словарь

представляет самообразование в качестве «составной части системы непрерывного образования, выступающей как связующее звено между базовым (общим и профессиональным) образованием и периодическим повышением квалификации и переподготовки специалистов» [196, с.252].

Н.А. Рубакин в своих исследованиях, посвященных изучению организации самообразования, особо отмечает индивидуальный характер этого процесса и подчеркивает обязательность занятий самообразованием в деятельности любого человека [215]. В исследованиях А.Я. Айзенберга [5], А.П. Владиславлева [47], А.В. Даринского [65] и др. особое внимание уделяется проблеме формирования навыков самообразования взрослых людей в процессе непрерывного образования.

В определенном смысле нам близка позиция польского ученого В. Оконя [179]. Он считает, что самообразование представляет собой такой вид обучения, цели, содержание, условия и средства которого зависят от самого субъекта. Это процесс совершенно самостоятельного учения человека. Исследователь полагает, что «оптимального уровня самообразование достигает тогда, когда оно преобразуется в постоянную жизненную потребность человека, основу его образования в течение всей жизни, основу его поведения и образа жизни» [179, с.165].

В своих исследованиях В. Оконь понятие «самообразование» соотносит с понятием «самообучение», которое рассматривает как самостоятельное пополнение знаний, компенсирующее недостаток по какой-либо причине полученного систематического знания [179, с. 166].

Осуществляя анализ литературы, мы увидели, что в науке сложились подходы к определению сущности самообразования как процесса, имеющего разнообразные цели.

Г.К. Чернявская самообразование понимает как «процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий» [282, с. 39].

По мнению Громцевой А.К., самообразование-это вид познавательного процесса, характеризующийся «осознаваемостью учащимися значимости практики в познании, возникновением потребности в предметном действии, отсутствием специального закрепления усвоенных сведений, наличием прочного произвольного запоминания, осознанием стремления пройти все звенья обычного процесса познания» [61].

Различные авторы выделяют такие существенные признаки самообразования, как «самоуправляемость» (А.К. Громцева) [61], «самостоятельный характер выполнения под влиянием внутренних мотивов» (Н.В.Кузьмина) [126], «высшая форма проявления познавательной активности» (Б.Ф.Райский) [212], «практическая основа и гарант развития воли» (А.И.Кочетов) [121] и др.

В исследованиях Г.Н. Серикова самообразование трактуется как средство поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами»[228, с. 34].

Ю.Е. Калугин дополняет точку зрения Г.Н. Серикова и указывает, что самообразование, являясь одним из направлений саморазвития, «многофункционально и отражает средства поиска и усвоения социального опыта, способ удовлетворения познавательной потребности, направление формирования профессиональных качеств, процесс приложения самообразовательных умений к освоению определенных элементов социального опыта» [94, с. 30].

Анализ приведенных определений позволяет констатировать процессуально–деятельностную сущность самообразования. Мы соглашались с выделенными Г.Н. Сериковым признаками самообразовательных процессов: «самообразовательный процесс предопределяется личностью учащегося. Это составляет одно из основных его отличий от педагогического процесса; ведущая роль в отборе содержания самообразования, методов, форм его осуществления

принадлежит личности учащегося; внутреннее состояние личности (потребности, характер, способности, интересы) – определяющий фактор в содержательном наполнении и деятельном осуществлении его личностью» [228, с.76].

Таким образом, на основе имеющихся в педагогической науке определений данного понятия мы можем заключить, что самообразование в общем смысле - это процесс самостоятельного и целенаправленного приобретения знаний, умений и навыков, определённого социального опыта. Личность самостоятельно может определять цели самообразования, например, повышение профессионального уровня или потребность в познании, приобретение дополнительных знаний, совершенствование образования и средства самообразования. Результат данного процесса служит развитию и становлению, прежде всего, этой личности.

В педагогической науке сложились разнообразные классификации видов самообразования. Наиболее детально разработанной представляется классификация Ю.Е. Калугина, который выделяет такие виды самообразования, как бытовое, познавательное, самообразование самореализации, профессиональное и др. [97]. Раскрывая сущность каждого вида самообразования, особое внимание ученый уделяет рассмотрению профессионального самообразования. Оно, как утверждает Калугин Ю.Е., служит для сохранения и повышения профессиональной компетентности и социальной значимости индивида. Человек, занимаясь таким видом самообразованием, работает на свою личную компетентность как профессионала, в определенной области человеческих знаний и практического приложения их, что, зачастую, приводит к улучшению социальной значимости самого специалиста. Человек начинает проявлять себя как личность, реализуя собственный потенциал задатков и социальных приобретений в физической, интеллектуальной, нравственной и духовной сферах, при этом самоопределяясь, самоутверждаясь и самосовершенствуясь [97, с.52].

По мнению данного автора, в профессиональном самообразовании много подвидов: самоцельное, попутное, целенаправленное [97, с.53].

Рядом авторов выполнены исследования по изучению отдельных аспектов профессионального самообразования. При этом в научной литературе наблюдается употребление смежных понятий: «профессиональное самообразование» (Ю.Е. Калугин [97], Г.М. Коджаспирова [107], Г.С. Сухобская [211]), «профессиональное самовоспитание» (С. Б. Елканов [75], Б.П. Зязин [89]), «психолого–педагогическое самообразование» (М.В. Слипченко [239], И.Б. Соколова [240]), «профессионально-педагогическое самообразование» (С.В. Юдакова [288]).

Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская под профессиональным самообразованием понимают «активную, целеполагающую, личностно саморегулируемую и профессионально значимую деятельность, направленную на высокоэффективное, творческое решение профессиональных задач и личностное самосовершенствование» [131].

Ю.Е. Калугин подчеркивает, что «цель профессионального самообразования заключается в наращивании личного опыта и социализации той части этого опыта, которая является объективно новой, что обеспечивает повышение уровня профессиональной компетентности» [95].

Г.М. Коджаспирова представляет профессиональное самообразование как многокомпонентную деятельность, включающую в себя общеобразовательное, предметное, психолого–педагогическое и методическое самообразование. При этом исследователь указывает, что профессиональное самообразование выполняет такие функции, как: дополнение, углубление, уточнение и расширение базового общего и профессионального образования, компенсация недостатков базового образования, способствование формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помощь в осмыслении передового опыта работы и собственной самостоятельной деятельности, средство самопознания и самосовершенствования [178, с. 103].

Исследователи (И.О. Ганченко [53], Г.М. Коджаспирова [107] и др.) подчеркивают, что в студенческом возрасте самообразование может принимать формы от стихийной, профессионально неосознаваемой активности до постепенного приобретения субъектности, целенаправленности познавательной активности, носящей самоуправляемый характер, т.е. фактически происходит превращение процесса познания в самостоятельный процесс с внутренней и внешней профессиональной детерминацией.

Американский ученый–педагог М. Ноулз описывает самообразование как процесс, в котором студенты, с помощью или без, берут на себя инициативу выявления своих образовательных потребностей, определения образовательных целей, обеспечения человеческими и материальными ресурсами, источниками для обучения, выбора и внедрения соответствующих образовательных стратегий и оценивания результатов [300, с.18].

Среди основных причин, по которым индивиды осуществляют самообразование, М. Ноулз выделяет следующие:

- студенты, берущие на себя инициативу в обучении (proactive learners), получают больше знаний и учатся лучше, чем те, кто сидит у ног учителей и ждет, пока их научат (reactive learners). Активные студенты учатся более целенаправленно и с большей мотивацией. Они также имеют специфику сохранять и применять то, что они изучали лучше и дольше, чем те, кого мы называем пассивными учащимися.

- многие современные образовательные программы возлагают серьезную ответственность на самих обучающихся в принятии ими активной позиции в обучении.

- самообразование больше гармонирует с естественными процессами психолого–педагогического развития человека. Неотъемлемая сторона созревания человека – это развитие способности нести ответственность за свою жизнь, стать более самостоятельным, самообразованным [300, с.18].

Известно, что человек может осуществлять деятельность при условии готовности к ней. Выделенные сущностные характеристики самообразования и

профессионального самообразования стали для нас предметом детального анализа при определении сущности готовности будущих социальных работников к самообразованию. При этом в качестве ведущего вида самообразования в профессиональной подготовке будущих социальных работников мы рассматриваем профессиональное самообразование.

В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок понятия «готовность» и большое разнообразие в определении сущности этого понятия. В психолого-педагогической науке сложились такие подходы к определению сущности готовности, как функциональный и личностный. Представители функционального направления (Н.Д. Левитов [134], Д.Н. Узнадзе [260] и др.) рассматривают готовность как функциональное состояние, «фон, на котором происходят психические процессы». Представители личностного направления под готовностью к деятельности понимают личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности (М.И. Дьяченко [72], Л.А. Кандыбович [72] и др.).

В современной психолого–педагогической литературе термин «готовность» используется для обозначения различных понятий. Так, в теории деятельности он чаще всего используется для характеристики понятий «процесс», «состояние» (Е. И. Ильин, Н. Д. Левитов, А. А. Ухтомский и др.). В теории личности термин «готовность» связан с такими понятиями как «отношение», «качество». Данные факты приводят к выводу, что готовность - не самостоятельное и однородное «существо», а скорее система свойств, обусловленная структурой личности специалиста. При этом некоторые исследователи (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) включают в понятие «готовность» положительные мотивы, необходимые знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества.

В последние годы этот термин стал чаще использоваться в теории профессионально–педагогической подготовки для характеристики значимых качеств личности будущего специалиста. Согласно этому подходу готовность рассматривается как устойчивая характеристика личности и деятельности, как

целостный комплекс, включающий в себя мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и другие переменные, адекватные требованиям содержания и условий деятельности.

В плане нашего исследования наибольший интерес представляет феномен длительной готовности. Во-первых, потому что данное состояние может быть заранее сформировано и способно развиваться при определенных условиях, во-вторых, обладая устойчивостью, длительная готовность позволяет достигнуть стабильных результатов в учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

В педагогике существуют несколько определений понятия «готовность к самообразованию». Среди них:

- готовность к самообразованию – овладение личностью всеми компонентами самообразования (А.К.Громцева);

- готовность к самообразованию - комплексная характеристика, в состав которой входят: эмоционально-личностный аппарат, личностные знания, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения (Г.Н. Сериков);

- готовность к самообразованию - структура исходных специальных, психолого-педагогических знаний и умений; мотивов педагогического самообразования; навыков самоорганизации и самоконтроля, выбора целей и средств самообразования (С.П. Архипова).

С целью изучения содержания и особенностей формирования готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию в исследовании мы обратились к анализу работ теоретиков и практиков социальной работы В.Г. Бочаровой [39], А.А. Козлова [243], П.Д. Павленка [189], Е.Г. Студеновой [269], Е.И. Холостовой [275, 277], Н.Б. Шмелевой [285], М.В. Фирсова [269] и др., рассматривавших различные аспекты формирования, становления и развития социального работника как профессионала и личности.

Будущий социальный работник ориентирован на получение специальных профессиональных знаний, умений и навыков для работы с людьми, группами,

сообществами, имеющими разную степень адаптированности и интегрированности в социуме, формирование определенных личных качеств, профессиональных компетенций и профессиональной мобильности. Поскольку функционально социальная работа представляет собой многоплановый и трудоемкий вид профессиональной деятельности, уже в вузе у будущего социального работника необходимо формировать способность осуществлять профессиональное самообразование, обеспечивающее усвоение специальных знаний, умений и навыков в области социальной работы, воспитание привычки к самостоятельному интеллектуальному труду в течение всей жизни.

В.Г. Бочарова [39], П.Д. Павленок [189], Н.Б.Шмелева [285], Е.И. Холостова [277] и др. подчеркивают, что будущий специалист социальной сферы, претерпевающей быстрые и качественные изменения, овладевающий практикой социальной работы, должен быть готов к осознанному самостоятельному совершенствованию и развитию своего научного мышления, а также навыков, необходимых для данной профессиональной деятельности.

Теоретические разработки вопроса компонентного состава готовности к профессиональному самообразованию, имеющиеся в педагогической науке, позволяют анализировать ее со следующих исследовательских позиций.

В. Оконь выделяет следующие элементы процесса самообразования:

1. Определение цели, образца или идеала и сравнение его с собственными возможностями;
2. Рассмотрение условий, необходимых для достижения цели;
3. Принятие решения о выборе пути деятельности;
4. Реализация поставленных задач самообразования;
5. Самоанализ и оценка собственных успехов и недостатков в достижении цели, а также формулирование выводов о направлении дальнейшей деятельности по самообразованию [179, с.166].

Ю.Е. Калугин, М.А. Зуйкова, учитывая структуру самообразовательного акта, выделяют следующие компоненты: мотивационно-деятельностный (МД), связанный с мотивацией и самостоятельной работой; специальные знания и умения (СЗУ), на основе которых могут совершаться самостоятельные действия, связанные с технической и интеллектуальной обработкой информации

об объекте; компонент внутренней постоянной, к которой относятся свойства человека, способствующие или ограничивающие возможности профессионального самообразования [95].

Мы принимаем во внимание обозначенные позиции ученых, однако, не в полной мере с ними согласны. Так, мы считаем, что выделенные В. Оконем элементы профессионального самообразования представляют собой скорее его этапы, поскольку субъект движется от постановки цели к ее достижению. М.В. Башкиров одним из компонентов самообразовательной работы студентов называет квалифицированное педагогическое руководство, считая, что самообразование - это самостоятельная, систематическая и целенаправленная работа студентов в плане совершенствования учебно-познавательного, профессионально-педагогического, воспитательного и общекультурного уровня, организуемая и проводимая под руководством и контролем преподавателя [21, с. 69].

Мы также не согласны с выделением данного компонента, считая, что в этом случае нарушается самостоятельный характер данной деятельности. Следовательно, под контролем и руководством преподавателя она не может быть организована. Наоборот, такое «руководство» должно быть ненасильственным, гибким и, на наш взгляд, видится именно как сопровождение, недирективное влияние.

Нам близка позиция Г.М. Коджаспировой. Изучая самообразование студентов-педагогов, она выделяет в качестве компонентов следующие: *когнитивный*, который определяется базовой культурой личности, наличием достаточных профессиональных знаний и умений их применять; *мотивационный*, возникающий в результате личного осознания значимости непрерывного образования, профессионального совершенствования и расширения кругозора, наличия стойких познавательных интересов, влечений, установок, сформированного чувства долга и ответственности; *процессуальный*, состоящий из развитых навыков самостоятельной познавательной деятельности, сформированных операций умственной деятельности, умений самоанализа;

*организационный*, представляющий умения выбрать содержание и формы его присвоения, планировать свою деятельность и время, самоконтроль, самооценку; *нравственно-волевой*, имеющий в своей основе личностные характеристики: любознательность, критичность, трудоспособность и др.[107, с. 106-107].

Рассмотрев в параграфе 1.1. сущность, особенности и компонентный состав профессионального самоопределения студентов, мы считаем, что формирование готовности будущих социальных работников к самообразованию является значимым фактором их профессионального самоопределения.

В понятийном аппарате педагогической науки зачастую термины «условие», «фактор», «причина» употребляются как синонимы. В контексте нашего исследования мы под фактором будем понимать то, что обладает активным началом, непосредственно влияет на что – либо, с необходимостью создает его, детерминирует [258].

Мы основываемся на том, что самообразование актуально для социальных работников в большей степени, чем для представителей других профессиональных сообществ. С одной стороны, это обусловлено тем, что социальная среда - гибкое, динамичное явление, постоянно вызывающее к жизни различные проблемы. Возникновение новых социально незащищенных категорий населения, усложнение и модификация трудных жизненных ситуаций, постоянный поиск новых решений, отвечающих вызовам времени требуют наличия у социального работника знаний, умений и компетенций профессионального самообразования.

С другой стороны, предъявляемые к социальным работникам объективные претензии со стороны социума и клиентов социальной работы (низкое качество выполняемой работы, недостаточная компетентность в решении возникающих задач, неадекватная условиям профессиональной деятельности мотивация к самосовершенствованию и др.), свидетельствуют о необходимости формирования готовности к самообразованию как фактора, определяющего успешность профессионального самоопределения. Подобная готовность влияет на эффективную деятельность выпускников в сфере социального обслуживания

населения в быстро меняющихся условиях жизни, накопление субъективного опыта социальной работы.

Высокий уровень готовности к самообразованию позволит адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессионального труда, обеспечит успешную самореализацию личности в профессии. Специалист, стремящийся к профессиональному совершенствованию, осознает необходимость постоянного обновления знаний, освоения новых технологий, стремится «успеть за ходом времени».

Таким образом, обозначенные теоретические позиции дают нам возможность в рамках исследования определить готовность студентов к самообразованию как сложный интегративный динамичный личностный конструкт, обладающий потенциалом для формирования и развития компонентов профессионального самоопределения. Такая готовность воздействует на становление профессионально-личностных качеств будущего специалиста, детерминирует его способность эффективно решать проблемы клиентов социальной работы в быстро меняющихся условиях жизни и деятельности.

Проанализировав мнения различных исследователей по вопросу сущности компонентов готовности к самообразованию, в структуре готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора профессионального самоопределения мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты. Мы полагаем, что именно при таком вычленении компонентов готовности студентов к самообразованию процесс профессионального самоопределения студента протекает эффективнее. Акцентируем внимание на том, что в практике высшей школы компоненты профессионального самоопределения будущих социальных работников, связанные с рефлексивными действиями по оценке мотивационной сферы, собственных возможностей, способностей, личностных черт, анализу образа «Я» как будущего профессионала, своевременному контролю и коррекции результатов деятельности, формировать на вузовском

этапе гораздо сложнее. Эта задача снимается в процессе формирования готовности студентов к самообразованию, в том числе и профессиональному.

Подчеркнем, что профессиональное самообразование, наряду с иными его видами, для нашего исследования является приоритетным. Считаем, что самостоятельный поиск знаний, автономное освоение компетенций в осваиваемой и уже выполняемой квазипрофессиональной и профессиональной деятельности актуализуют интеллектуальный потенциал студентов.

Тесно связывается теория с практикой, вызывая собственную активность будущего социального работника в учебно-воспитательном процессе, синтезируются образовательные и профессиональные знания, умения, компетенции, осваиваются профессиональные роли социального работника: посредника, адвоката, консультанта, помощника и т.д.

Рассмотрим содержание каждого компонента готовности.

Мотивационно-ценностная сфера личности, в состав которой входят потребности, интересы, установки, ценности, лежит в основе любой познавательной деятельности. Потребность в самообразовании характеризуется сложным интегративным характером и включает в себя сложившуюся потребность личности в знаниях (познавательный интерес) и в познавательном действии (умственном труде). При возникновении потребности в профессиональном самообразовании у студента возникает некое единство эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер психики.

Под мотивационно-ценностным компонентом целесообразно понимать совокупность профессиональных мотивов и ценностей, обуславливающих для будущих социальных работников необходимость осуществления процесса профессионального самообразования и способствующих определенной направленности познавательной активности личности. Наличие мотивации к профессиональному самообразованию предполагает, что данный процесс приобретает для студента значимый личностно-ценностный смысл, создает устойчивость его интереса и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности.

При этом потребности, интересы, установки, трансформированные в мотивы, способствуют формированию различных уровней мотивации профессионального самообразования личности в условиях вуза. Такими мотивами у будущих социальных работников могут быть: достижение высоких результатов образовательной деятельности в процессе профессиональной подготовки, осознание личной и общественной значимости профессионального самообразования, стремление к стойким познавательным результатам, обусловленным спецификой профессии «социальная работа», мотивы самоактуализации и др.

По нашему убеждению, мотивационно-ценностный компонент занимает ведущее место в структуре профессионального самообразования будущего социального работника, поскольку именно мотивация к профессиональному самообразованию является внутренней движущей силой действий и поступков студента, определяя его активное включение в работу по самообразованию. Мы также считаем, что функционирование процесса профессионального самообразования является максимально продуктивным в том случае, когда оно полностью соответствует приоритетам потребностно-мотивационной сферы субъекта. Также нельзя не учесть добровольный характер самообразования, что делает данный компонент особо значимым в его структуре.

Когнитивный компонент определяется базовой культурой личности и предполагает наличие общеобразовательных и профессиональных знаний, а также представлений студентов о сущности и особенностях профессионального самообразования, о сущности значимого в области самообразования понимания социальной работы, роли и места социального работника в социуме, механизмах, формах и способах осуществления профессионального самообразования в социальной работе, его основных компонентах и этапах организации.

Организационно-процессуальный компонент в общем виде характеризуется наличием сформированных умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности и операций умственной деятельности, общеучебных и специфических умений и навыков, связанных с решением проблем клиентов социальной работы, а

также выбором источников познания, форм, методов и технологий организации профессионального самообразования, умений планировать свою деятельность и время, организовывать свое рабочее место. В составе организационно-процессуального компонента мы выделяем организационные, информационно-поисковые, познавательные группы самообразовательных умений и навыков.

Важными организационными умениями самообразования будущего социального работника считаем: умения по определению главного; обстоятельств и условий, важных для реализации цели; по расчёту своих сил с учетом имеющихся в распоряжении знаний и целей самообразования; составлению плана работы; адекватному выбору способов преобразования материала; выполнению плана работы, подбору и эффективному использованию необходимых средств; определению последовательности отдельных действий; рациональному использованию времени для профессионального самообразования., в частности правильно чередованию режимов труда и отдыха.

В состав информационно-поисковых умений входят умения: по библиографическому, документальному информационному поиску; по работе с библиотечными каталогами и картотеками (карточными и электронными, в том числе навыки использования нормативно-справочных, реферативных и периодических изданий); использованию различной информации (текстовой, числовой, графической, звуковой), по различным режимам поиска; использованию возможностей информационных технологий (электронных баз данных, автоматизированных информационно-поисковых систем); поиску информации в сетевых сервисах; тезирования, аннотирования и реферирования источников; аналитико-синтетической переработки комплекса источников; ориентации в профессиональной литературе.

Характер познавательных умений определяется содержательной стороной мыслительных операций и познавательных задач. К данным умениям мы относим умения по использованию ранее усвоенных профессиональных знаний в области социальной работы для получения новых; по рациональному переносу знаний из одной научной области в другую; по детальному восприятию проблемы клиентов

социальной работы и нахождению конкретных путей ее решения; по установлению взаимосвязи одних социальных процессов с другими; по теоретическому осмыслению источников профессиональной информации; по конструированию собственной образовательной стратегии и созданию на этой основе новых способов решения профессиональной проблемы.

Особое место в группе познавательных умений занимают умения и навыки самостоятельного получения и использования интегрированных профессиональных знаний в сложных, новых ситуациях взаимодействия с клиентом социальной работы, требующих квалифицированного профессионального решения.

Раскрытие особенностей рефлексивной деятельности позволяет сделать вывод, что она связана с мыслительной деятельностью, которая позволяет осмысливать свой опыт. Умения саморегуляции, самоконтроля, самооценки, самоанализа составляют рефлексивно-оценочный компонент профессионального самообразования будущих социальных работников. Данный компонент отражает профессионально-смысловое самоотношение будущего социального работника к получаемым результатам профессионального самообразования, его ценностно-смысловое самоопределение во время осуществления этого процесса, анализ значимости мотивов самообразования и степени их реальной достижимости, анализ актуального содержания профессионального самообразования, сформированности и развитости самообразовательных умений и навыков, анализ изменения социальной ситуации, общую самооценку осуществления данного процесса.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности к самообразованию показывает сознательное и критическое самоотношение студента, требования к себе, к организации процесса, к используемым средствам, выбранным формам и, главное, полученным результатам профессионального самообразования. Отдельной задачей при этом видится развитие у будущего социального работника умений объективной самооценки достигнутых результатов и в зависимости от этого коррекции дальнейших направлений и действий.

По мнению М.В. Фирсова, Е.Г. Студеновой, «в учебном заведении необходимо создать определенные условия для обучения методам саморегуляции, самоменеджмента, самоорганизации, условия для формирования позитивной «Я-концепции» личности каждого обучающегося и позитивного образа профессионального будущего как основы самореализации. Особо учеными подчеркивается, что функция собственно учебного заведения состоит в создании условий, при которых процесс образования (включающий воспитание, обучение, развитие) превращается в процесс самообучения, самовоспитания, саморазвития» [269, с.219].

Следовательно, будущий социальный работник ориентирован на получение специальных профессиональных знаний, умений и навыков для работы с людьми, группами, сообществами, имеющими разную степень адаптированности и интегрированности в социуме, формирование определенных личных качеств, профессиональных компетенций и профессиональной мобильности. Поскольку функционально социальная работа представляет собой многоплановый и трудоемкий вид профессиональной деятельности, уже в вузе у будущего социального работника необходимо формировать готовность осуществлять профессиональное самообразование, обеспечивающее усвоение специальных знаний, умений и навыков в области социальной работы, воспитание привычки к самостоятельному интеллектуальному труду в течение всей жизни.

Специфика социальной работы также и в том, что специалистам этой сферы часто приходится действовать в условиях неопределенности, сложности и оперативной оценки трудной жизненной ситуации клиента, отсутствия предварительной информации и необходимости быстрого самостоятельного поиска и использования знаний для нахождения решения проблем клиентов. Это означает, что профессиональное самообразование будущего специалиста социальной сферы способствует самостоятельному принятию решений в реальных или моделируемых ситуациях взаимодействия с клиентом и эффективному усвоению получаемого опыта решения проблем клиентов социальной работы.

Постоянно упражняясь в понимании, самостоятельном усвоении материала, будущий социальный работник учится анализировать, обобщать, доказывать, а, совершенствуя отдельные мыслительные операции, – повышать культуру своей умственной деятельности в целом, становясь более способным к эффективному решению профессиональных задач, овладевать инновационными профессиональными технологиями в выбранной сфере деятельности.

На основе вышесказанного, мы делаем вывод, что готовность к самообразованию может выступать фактором профессионального самоопределения будущего социального работника, формируя у него умение не только самостоятельно мыслить, но и действовать в нестандартных ситуациях, осваивать новые способы действия, которыми до сих пор студент не владел. Это предполагает процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им опыта и компетенций, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества, изменения и укрепления субъектной позиции.

Все вышесказанное доказывает, что, достигая определенного уровня в профессиональном становлении, будущий социальный работник сталкивается с рядом противоречий, обуславливающих возникновение потребности в профессиональном самообразовании. Постепенно эта потребность будет характеризоваться переходом с позиции обучающегося – «я – студент, пусть меня учат» на позицию субъекта - «я–будущий социальный работник, если я хочу быть успешным, мне необходимо самостоятельно совершенствоваться в этом статусе и нести ответственность за то, каким специалистом и профессионалом я буду». Эти противоречия обусловлены: постоянными изменениями в профессиональной среде, происходящими под влиянием процессов информатизации, социально-экономических реформ, преобразований рынка труда; необходимостью постоянной работы над повышением своего профессионального мастерства; быстрым устареванием и обновлением профессиональных знаний и умений и навыков через активное усвоение современных достижений и самостоятельный экспериментальный поиск.

Это означает, что личностные и профессиональные изменения будущего социального работника могут быть достигнуты путем самообразования, а усвоение опыта самообразовательной деятельности может стать для них механизмом формирования успешного самоопределения. Успех этих изменений зависит как от отношения самого студента к своим внутренним резервам, умения ими воспользоваться, так и от возможностей и ресурсов, которыми располагает культурно–образовательная среда вуза и пространство вне нее, являющихся постоянным источником для профессионального самообразования.

Формирование опыта самообразовательной деятельности у будущих социальных работников осуществляется с учетом изменений в организации учебно-воспитательного процесса, а именно - оно должно быть ориентировано на приобретение навыков самостоятельно получать и обрабатывать информацию, на развитие познавательной активности самой личности, на умение использовать потенциал культурно-образовательной среды вуза.

Многократное повторение данного состояния приводит к тому, что готовность становится устойчивой характеристикой личности. В контексте нашего исследования считаем, что целостный характер формирования компонентов готовности студентов к самообразованию обеспечит их продуктивное профессиональное самоопределение.

В этом смысле готовность будущих социальных работников к профессиональному самообразованию должна вобрать в себя все основные характеристики личности специалиста, опираясь на которые она может организовать и осуществлять данную деятельность. Понимаемая в таком смысле готовность к профессиональному самообразованию целостно отражает соответствующие способности личности специалиста и представляет некоторое начальное состояние, обуславливающее характер указанного процесса.

Вычленение и обоснование мотивационно–ценностного, когнитивного, организационно – процессуального, рефлексивно–оценочного компонентов и практическая работа по их формированию позволят, на наш взгляд,

качественно влиять на ключевые характеристики профессионального самоопределения студентов.

Таким образом, мы видим, что все компоненты готовности к профессиональному самообразованию тесно взаимодействуют и формируются в течение всей жизни человека, но особым благоприятным периодом для их формирования является этап профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Осознание необходимости решения проблем будущих социальных работников, связанных с их профессиональным самоопределением, обусловило наше обращение к формированию готовности студентов к самообразованию как к фактору данного процесса. Это позволило нам определить в качестве одного из условий предположение о проектировании и реализации модели формирования готовности студентов к самообразованию с целью эффективного формирования компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Проектирование соответствующей модели позволит нам представить этот процесс системно, выявив его особенности.

Процесс проектирования и обоснования данной модели будет рассмотрен в следующем параграфе нашего исследования.

### **1.3. Модель формирования готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию как фактора их профессионального самоопределения**

Рассматривая формирование готовности студентов к профессиональному самообразованию через категорию «процесс», правомерно говорить о процессуальном единстве реализации компонентов: *целевого, содержательного, технологического, результативного*.

Такой подход позволяет нам обратиться к педагогическому моделированию как научно-исследовательскому методу. Моделирование- это метод исследования объектов познания на их аналогах-вещественных или мысленных [143, с.152].

В педагогическом исследовании моделирование позволяет объединить теоретическое и эмпирическое. Мы согласны с определением В.А. Штоффа, который под моделью понимает воспроизведенную систему, которая отображая объект исследования, может заменить его и дать при изучении новую информацию об объекте [286, с.152].

Анализ психолого-педагогической литературы (С.Я. Батышев [205], В.П.Беспалько [26], В.И. Попова [62], В.А. Штофф [286], Н.О.Яковлева [294], и др.) позволяет предъявить следующие требования к создаваемой в рамках нашего исследования модели:

- модель должна давать корректное описание основ функционирования системы;
- постулаты, используемые для построения, должны соответствовать реальным свойствам, элементам моделируемых систем и взаимосвязям элементов;
- уровень модели должен позволять делать выводы, проверяемые экспериментальным путем;
- модель должна позволять предвидеть и проектировать изучаемую систему.

Педагогическое проектирование связано с разработкой эффективной деятельности как педагогов, так и студентов, построение комплекса идей и на основе системного подхода разработку прогнозируемых изменений и путей их реализации. Через педагогическое проектирование в образовательном процессе осуществляется связь между теорией и практикой.

В целом, педагогическое проектирование представляет собой деятельность, обусловленную необходимостью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации.

На основе перечисленных требований и научных предпосылок, рассмотренных в предыдущих параграфах исследования, нами спроектирована модель формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию. Мы полагаем, что в рамках нашего исследования данная модель должна стать ориентиром в формировании компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Изученные аспекты профессионального самоопределения студентов – будущих социальных работников наряду с анализом результатов реальной практики высшей школы, нашим практическим опытом привели нас к выводу о том, что проектирование и реализация данной модели выступит в качестве одного из условий, при которых формирование готовности студентов к самообразованию становится эффективным фактором их профессионального самоопределения.

Разработка теоретической модели предполагает применение системного подхода (В.Г. Афанасьев [16], Н.В. Блауберг [28], А.Н. Леонтьев [136], Э.Г. Юдин [28] и др.), который обуславливает рассмотрение всех элементов модели как целостной системы компонентов, находящихся в неразрывном единстве и взаимосвязи.

Мы ориентируемся на определение понятия «система», данное И.В.Блаубергом и Э.Г.Юдиным. Вслед за учеными понятие «система» рассматривается нами как совокупность элементов и их взаимосвязей, образующих некоторую, способную к функционированию целостность. Любая система состоит из множества компонентов (элементов) и имеет различного рода связи (взаимодействия, порождения, преобразования, функционирования, управления и др.), среди которых первостепенная роль принадлежит системообразующим.

Объектом нашего моделирования является процесс формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их

профессионального самоопределения. Построение модели позволяет обратиться к отдельным сторонам объекта, его основным характеристикам и свойствам. Логика выделения в модели целевого, содержательного, технологического, результативного компонентов соответствует этапам организации педагогического процесса в вопросительной форме: целевой – зачем?, содержательный – что?, технологический – как?, результативный – вновь возвращает нас к цели – достигнута ли она? Таким образом, наша модель состоит из 4 блоков. Выделенные структурные компоненты модели взаимосвязаны, следовательно, их формирование возможно лишь системно, в тесной взаимосвязи друг с другом. Обратимся к их характеристике.

Целевой компонент содержит описание цели и задач формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих социальных работников, задающий необходимую идеологию и стратегию его осуществления. Общая цель определена в нашем исследовании как эффективное профессиональное самоопределение будущих социальных работников на основе формирования готовности к самообразованию. Поэтому считаем необходимым описать субъектов, формирующих цель. При этом мы условно разделяем субъектов на внешних и внутренних. К внешним мы относим государство, общество и клиентов социальной работы, к внутренним – вуз, педагога и самого студента. Для государства, общества и непосредственно клиента данная цель однозначна, понятна и выступает как необходимый социальный заказ: овладение компонентами готовности к самообразованию должно быть эффективным, поскольку это обеспечит успешность их дальнейшей профессиональной деятельности и самоопределения специалистов в социуме и социальной работе.

Эту цель должны преследовать и внутренние субъекты – вуз, педагог и сам студент. Однако, как показывает исследование, не все обучающиеся имеют потребности в профессиональном самообразовании. В этой связи перед педагогом и вузом стоит особо важная задача: произвести первичную актуализацию внутренней цели студента и осуществлять дальнейшее содействие для активной самостоятельной деятельности.

Общими задачами формирования готовности к профессиональному самообразованию со стороны педагога и вуза в этом контексте являются:

- формирование у студента понимания самообразования как эффективного процесса, обладающего серьезным потенциалом в решении проблем клиентов социальной работы;

- развитие интереса к профессиональному самообразованию как к процессу, повышающему уровень профессиональной компетентности будущего социального работника;

- формирование активной жизненной, социальной и профессиональной позиции;

- усиление мотивации на преодоление трудностей и достижение успехов в реализации профессиональных задач.

## 2. Следующий компонент модели - *содержательный*.

Обосновывая данный компонент, мы принимаем во внимание, что любое содержание может быть представлено как совокупность частей целого, признаков его сущности. На наш взгляд, целостность формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию на вузовском этапе их профессионального самоопределения достигается взаимосвязью её структурных компонентов и реализуется в их содержании: мотивационно-ценностном, когнитивном, организационно-процессуальном и рефлексивно-оценочном. Данные компоненты были подробно описаны в параграфе 1.2. нашего исследования. Отметим, что они выступают своеобразным пространством для формирования компонентов профессионального самоопределения будущего социального работника, изменения субъектной позиции студента в процессе профессиональной подготовки. Это становится возможным, поскольку речь идет о формировании учебной и профессиональной мотивации, становлении ценностных оснований, поиске личностных смыслов в квазипрофессиональной и будущей трудовой деятельности, овладении знаниями, умениями и компетенциями осуществления познавательной деятельности в вузе. Все это

становится фундаментом для успешности профессионального самоопределения студентов.

Мотивационно-ценностный компонент готовности к самообразованию включает в себя позитивное отношение к данному процессу, восприятие его как ценности, средства успешности в социальной работе, разнообразные самообразовательные мотивы, отражающие желание студента овладеть будущей профессией на высоком уровне, установку на самореализацию в профессии через самостоятельный поиск знаний и автономное освоение компетенций в области своей профессиональной деятельности и т.д.

В психологической науке мотивационно-ценностная сфера признается вектором человеческой личности, включая мотивы, потребности, цели, поведенческие паттерны, интересы, направляющие социальную активность личности. В этом аспекте важно подчеркнуть формирование профессионального идеала личности специалиста, преобразуемого в соответствующий мотив.

В мотивационно-ценностном компоненте готовности студентов к самообразованию нами были отмечены:

- профессиональные мотивы (стремление достичь профессионального идеала; мотивация к качественному решению профессиональных задач)
- ситуативные мотивы (удовлетворение конкретного интереса);
- общекультурные мотивы (расширение кругозора и др.)
- познавательные мотивы (удовлетворение потребности в знании как таковом, мотивация к учебной деятельности).

Когнитивный компонент предполагает формирование знаний о самообразовании как педагогическом средстве достижения успешности в социальной работе, основах его организации, особенностях осуществления для обретения перспектив личностного и профессионального роста.

В содержание организационно-процессуального компонента включены разнообразные умения и компетенции самообразования: организационные, информационно-поисковые, познавательные. Под умениями понимается система

действий, связанных между собой целями деятельности и направленных на решение поставленных задач (П.Я.Гальперин).

В состав организационных умений входят: умение организовать свое время и рабочее место для самообразования, составить план действий по самообразованию, определить необходимые источники и возможности для самообразования и др.

Информационно–поисковые умения предполагают умения правильного отбора информации, работы с ее разными источниками (печатными, компьютерными и т.д.), умения ориентации в поле информации и представления полученных выводов в виде презентаций, проектов и т.д.

В состав познавательных умений входят умения выделить основную идею (доминанту) текста, умение выделить внутреннюю структуру материала, умение выделить существенные признаки явления, понятия, умение выделить основные связи и отношения между понятиями, умение составить сложный план, конспект, тезисы, умение составить аннотацию, резюме, рецензию к прочитанному тексту и др.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности к самообразованию предполагает сформированность основных умений самоанализа получаемых результатов на том или ином самообразовательном этапе, их адекватной и объективной самооценки, самоконтроля и самокоррекции и др.

Мы учитываем, что перечисленные умения опираются на более простые общеучебные, в частности, учебно – информационные и др. Отметим, что у студентов констатируются трудности с реализацией «умений учиться». Придя в вуз, не все студенты могут продемонстрировать умение работать в системе вузовских форм организации аудиторной и внеаудиторной работы, умение спланировать свое время для выполнения заданий в рамках самостоятельной работы по дисциплинам. Нередко студенты отказываются участвовать, например, в дискуссиях, испытывая явную неуверенность в своих силах, вызванную несформированностью умений работать с информацией, вычленять в ней главное, аннотировать, тезировать, обобщать и т.д. Однако сфера будущей

профессиональной деятельности ориентирует студента на оценку, самоанализ полученных результатов работы. Различные ситуации социальной практики и собственный субъективный опыт, понимание социальных явлений и проблем обеспечивают адаптацию к усложняющимся условиям обучения от курса к курсу.

Поэтому мы полагаем, что освоение организационно-процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов готовности позволит студенту в будущем успешно выстраивать собственный образовательно-профессиональный маршрут, достигая профессионализма в социальной работе.

Выделенные доминанты каждого из компонентов готовности будущих социальных работников, воздействующие, по нашему мнению на формирование компонентов их профессионального самоопределения требуют включения студентов в разнообразные виды деятельности. Культурно-образовательная среда вуза обладает для этого необходимым потенциалом.

3. Следующий компонент предлагаемой модели – *технологический*. Опираясь на то, что моделирование обладает такой характеристикой как процессуальность, влекущее обязательное рассмотрение этапности, фазности и других аналогичных показателей, мы полагаем, что формирование готовности к самообразованию осуществляется в соответствии с логикой следующих этапов реализации: пропедевтический, диагностический, деятельностный, контрольно – рефлексивный, практический.

Логика выделения данных этапов связана с решением студентами заданий разного уровня сложности. На каждом из этих этапов решаются локальные задачи конкретного содержания, используется широкий спектр форм, методов с учетом индивидуальных способностей студентов, а также уровней сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию.

Пропедевтический этап формирования готовности студентов к самообразованию заключается в подготовке к осуществлению данного процесса, знакомство с особенностями его протекания, изучение общих вопросов его организации, создания определенного настроения на работу такого плана, постановку целей, осмысление последовательности своих действий, первичный анализ

имеющихся барьеров, создание особых доверительных отношений между студентом и педагогом и т.п.

Диагностический этап формирования готовности к самообразованию заключается в определении целей и задач как для студента, так и для педагога, актуализации конкретных затруднений в ситуации профессионального самообразования, причин их возникновения, стимулировании самодиагностики со стороны студента, определении ориентиров для организации этого процесса, постановки текущих задач. Данный этап определяет стратегию реализации форм и методов самообразования.

На деятельностном этапе реализуется разработка совместного плана действий, его непосредственное воплощение. Это основной этап, на котором особо важным моментом представляется использование недирективных методов воздействия на будущего социального работника: беседы, диалог, дискуссии, актуализирование возможностей студента и возможностей культурно-образовательной среды в процессе самообразования, методы индивидуального и группового консультирования, методы просвещения, распознавание и интерпретация выражаемых сопровождаемым установок, углубление механизмов «само» для студента (самодиагностирование, самопонимание, самооценка, самокритика, самопоощрение, самоответственность и др.), повышение активности сопровождаемого и т.д.

На контрольно-рефлексивном этапе происходит критическое осмысление того, какие результаты достигнуты, соответствуют ли они поставленным в начале целям, осуществляется анализ причин, затруднивших достижение желаемого результата, постановка новых задач, определение значимости достигнутых результатов для профессионального самоопределения студента. Результатом реализации контрольно-рефлексивного этапа становится новый уровень сформированности готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию.

Как показало исследование, требуемые знания, умения и навыки профессионального самообразования формируются на основе субъект-

субъектных отношений между преподавателем и будущим социальным работником. Значимость таких отношений подчеркивается во многих исследованиях ученых (А.В. Петровский [197], В.В. Сериков [226], В.А. Сластенин [234] и др.), подчеркивающих, что эти отношения являются основой для гуманизации образовательного процесса, следовательно, выводят взаимодействие на качественно новый уровень. В реализации проектируемой модели мы считаем установление субъект – субъектных отношений между педагогом и студентом в качестве важнейшего механизма.

В модели особо обозначены виды деятельности по самообразованию, в которые, по нашему мнению, необходимо вовлекать студентов в культурно – образовательной среде вуза. На наш взгляд, в реализации этих видов деятельности формирование компонентов готовности к профессиональному самообразованию будущих социальных работников будет осуществляться эффективнее.

Таковыми видами деятельности являются учебная, квазипрофессиональная, научно-исследовательская, проектная, внеаудиторная воспитательная, волонтерская и др.

Анализ литературы и практической образовательной ситуации, сложившейся в настоящее время в российской высшей школе, показал, что продуктивное формирование готовности студентов к самообразованию, развитие их профессиональной самообразовательной активности может и должно обеспечиваться определенными внешними и внутренними условиями, в частности, созданием в вузе культурно–образовательной среды. «Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Человек является одновременно и продуктом, и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [67, с. 79].

Дадим характеристику культурно–образовательной среды современного вуза, осуществляющего профессиональную подготовку социальных работников.

Категория «среда» чрезвычайно широко употребляется в философии, социологии, педагогике, психологии и не имеет однозначного толкования. В самом общем виде под средой понимают совокупность разнообразных условий и влияний, окружающих человека (объект), прямо или косвенно воздействующих на него.

По мнению педагога С.В. Яйлаханова, «среда в широком смысле включает в себя совокупность условий, обеспечивающих развитие, социализацию и воспитание человека. Среда – это множество природных и социальных факторов (элементов), которые могут прямо или косвенно, мгновенно или долговременно влиять на жизнь и деятельность людей, или при сложении своих отношений, составляющих пространство и условия жизни человека» [292, с.10].

Основы создания и функционирования среды учебного заведения, в том числе и культурно–образовательной среды вуза рассматриваются в исследованиях ученых Е.П. Белозерцева [22;23], Е.В.Бондаревской [33], Б.З. Вульфова [49], В.Д. Семенова [49], О.В. Леонтьевой [139], Л.И.Новиковой [174], В.А.Ясвина [295] и др.

В такой диалогичной среде образование выступает как форма трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культура, в свою очередь, как важнейшее условие развития личности и совершенствования образовательного процесса [33].

Л.И. Новикова справедливо указывает, что «среда – это не просто его окружение, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует» [174, с.16]. Следовательно, интегральные эффекты, возникающие в системе «среда—субъект», выражаются в появлении новообразований в психофизиологической и нравственной системе человека, позволяющих ему решать новые задачи и оптимизировать способы решения старых. Это требует от преподавателя создания определенных образовательных ситуаций, активизирующих деятельность будущих социальных работников по самообразованию.

В рассуждениях о потенциале культурно-образовательной среды вуза мы основываемся на мнении Е.В. Бондаревской, утверждающей, что интеграция «образования в культуру» и, наоборот, «культуры в образование» позволяет активно осуществлять процессы социализации в обществе в определенной культурной среде, результатом которой является образование и воспитание «человека культуры». Образование при этом рассматривается как форма трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культура, в свою очередь, как важнейшего условия развития личности и совершенствования образовательного процесса [33].

Культурно–образовательная среда, являясь многомерным и полифункциональным образованием, выступает как «носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание и располагает значительным потенциалом как фактор интегративного влияния на процесс развития и самореализации личности» [23, с.602].

Возникая в совместной деятельности преподавателей и студентов, такая среда задает общечеловеческое основание жизнедеятельности индивида в педагогическом сообществе. Взаимоотношения между студентами и педагогами в культурно-образовательной среде строятся на основе совокупности историко-культурных традиций, системы норм, правил, ценностей вуза, обеспечивающих процесс развития и саморазвития личности будущего специалиста.

С одной стороны, это определенное «пространство» профессионального и культурного самоопределения личности студента в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями, с другой – это сфера формирования индивидуальных траекторий профессионально-личностного развития каждого обучающегося и создания педагогических условий их реализации. Обозначенные идеи дают нам основание считать, что культурно–образовательная среда самостоятельно не возникает ни в учебном заведении (благодаря простому обустройству интерьера и модернизации

оборудования), ни в профессорско-преподавательской или студенческой среде: она - синтез всех компонентов, соединение всего того, что окружает студента. Возникая в совместной деятельности преподавателей и студентов, такая среда задает общечеловеческое основание жизни и деятельности индивида в педагогическом сообществе.

Анализ психолого-педагогических исследований (А.И. Артюхина [11], Е.П. Белозерцев [22], Т.А. Бородкина [37], Л.Н. Коган [106], О.В. Леонтьева [139] и др.), а также практики подготовки студентов позволил сделать вывод, что в вузах имеется серьезный потенциал культурно-образовательной среды, который можно использовать для формирования готовности студентов к самообразованию. Прежде всего, такой потенциал используется при вовлечении студентов разнообразные виды деятельности по самообразованию.

При проектировании содержания технологического компонента модели для нас важнейшими стали положения деятельностного подхода (А.Г.Асмолов [15] А.Н.Леонтьев [136] и др.). Данный подход определяет все педагогические воздействия, меры, решения как направленные на усложнение, интенсификацию, активизацию деятельности, через которую человек познает мир, науку, культуру и др. Деятельность выступает как фундамент, метод и главное условие развития и формирования личности.

В нашем случае мы предполагали, что при вовлечении студентов в разнообразные виды деятельности по самообразованию в культурно-образовательной среде вуза обеспечит развитие способностей, получение профессионального опыта, определение личностной направленности самообразования, профессиональных качеств и свойств, индивидуально-психологических особенностей будущего социального работника. Вследствие чего профессиональное самоопределение будет осуществляться интенсивнее.

Важно, что сам студент занял позицию субъекта и являлся активным элементом среды, находясь с ней в отношениях взаимного воздействия, проявляя свою активность и изменяя самого себя.

Педагогическая сущность культурно-образовательной среды по отношению к личности проявляется в том, посредством чего формируется личность в процессе жизнедеятельности, что опосредует и осредняет ее развитие, где «опосредовать» – значит побуждать, помогать, порождать что-либо; «опосредовать» – преломлять, обогащать, одушевлять, осреднять– типизировать.

Основными видами деятельности для студентов в такой среде представляются: волонтерская, квазипрофессиональная, учебная, научно–исследовательская, проектная, внеаудиторная воспитательная и др. Укажем, что приоритет в формировании готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения приобретают волонтерская и квазипрофессиональная деятельность.

Обоснуем это. Среди других волонтерская деятельность максимально приближена к профессиональной социальной работе по таким позициям, как цели, принципы, содержание, функции. Она выстраивается, как и социальная работа, на общечеловеческих ценностях и гуманистических идеалах, сохраняет традиции социальной взаимопомощи и поддержки людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, зачастую неспособных справиться с ней самостоятельно и нуждающихся в посторонней помощи. В рамках волонтерской деятельности студент призван освоить функции социального работника: диагностическую, прогностическую, предупредительно–профилактическую, правозащитную, психологическую, коммуникативную, социально–бытовую, организационную и др.

Практическая волонтерская деятельность именно для будущего социального работника выступает как контекст реальной профессиональной деятельности. Решая в волонтерской практике проблемы клиентов из различных социально незащищенных категорий, студент фактически решает профессиональные задачи. Волонтерскую деятельность мы понимаем как форму социальной инициативы, реализующую деятельностный подход. В современной педагогической науке социальная инициатива рассматривается как форма добровольной деятельности людей в интересах и на благо личности, общества и

государства, направленная на конструирование новой социальной реальности. Основой волонтерской деятельности служат идеи гуманного и бескорыстного служения идеалам общества. Она выстраивается на добровольной основе, не преследуя целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста.

Волонтерская деятельность привлекательна для современных студентов, она обеспечивает возможность организации досуга, общения со сверстниками, участия в интересных проектах. Взаимодействуя в рамках волонтерской деятельности с различными категориями клиентов социальной работы (дети-сироты, инвалиды, матери-одиночки, престарелые люди и т.д.), будущий социальный работник сталкивается с рядом проблем и вопросов, требующих самостоятельного обращения к областям знаний, совершенствования профессиональных умений и навыков по решению жизненных проблем клиентов социальной работы. Это обуславливает необходимость в профессиональном самообразовании и формирует соответствующую потребность у будущего профессионала.

Будущие социальные работники узнают необходимую информацию о клиенте и особенностях той категории социально незащищенных людей, к которой он принадлежит, знакомятся с особенностями его трудной жизненной ситуации, планируют последовательность действий по оказанию необходимой помощи, самостоятельно путем решают все интересующие клиентов вопросы правовой, психологической, социальной, медицинской сферы и т.д.

Мы считаем также, что квазипрофессиональная деятельность в формировании готовности будущих социальных работников имеет особую значимость. Прежде всего, квазипрофессиональная деятельность воссоздаёт контекст социальной работы как реальной практики. Это стимулирует процесс самообразования студентов. Они оказываются в ситуации необходимости получения дополнительных знаний для разрешения проблемы клиента, вхождения в профессию, осознания себя как члена профессионального сообщества. В технологическом компоненте проектируемой модели особо показаны возможности иных видов деятельности: учебной, научно-

исследовательской, воспитательной внеаудиторной и т.д. Вовлечение студентов в разнообразные виды деятельности по самообразованию осуществлялось по различным направлениям. В частности, в учебной деятельности мы осуществляли регионализацию содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих социальных работников и реализацию авторского спецкурса по выбору «Профессиональное самообразование». На лекционных и семинарских занятиях по данной дисциплине осуществляется формирование теоретических знаний о профессиональном самообразовании студентов, его структуре и организации. Логическая взаимосвязь дисциплины «Профессиональное самообразование» с иными теоретическими курсами, изучаемыми студентами в процессе профессиональной подготовки: «Введение в профессию «Социальная работа»», «Теория социальной работы», «Технологии социальной работы», «Проектирование, прогнозирование и моделирование в социальной работе» и др.

Разработка и внедрение данной дисциплины для студентов позволяют решить комплекс задач: заложить основы глубокого целостного понимания социальных, педагогических, психологических, управленческих аспектов профессионального самообразования; обеспечить освоение технологией профессионального самообразования посредством расширения теоретических и практических знаний в области самообразования; подготовить к самостоятельному решению профессиональных задач, связанных с организацией самообразовательной деятельности. Лекционный материал, задания для семинарских занятий и самостоятельной работы должен быть логично выстроен в соответствии с представлением студентам общего контекста проблемы профессионального самообразования социального работника, ее характеристике в историческом и современном аспекте.

Отметим, что во всех видах деятельности мы посчитали необходимым использование инновационных технологий организации самообразования студентов. В качестве инновационных мы рассматриваем информационные и коммуникационные технологии. Это обусловлено несколькими факторами. Во-

первых, в конце XX века человечество вступило в общеисторический процесс, получивший название постиндустриального или информационного общества. В данный период развития общества производство информации становится одним из глобальных явлений действительности и проникает в социальную сферу жизни: образование, науку, здравоохранение, культуру. Следовательно, результативность процесса профессионального самообразования будет зависеть от способности студента извлекать из многообразных источников информации те сведения, содержание которых может стать предметом профессионального самообразования, то, что соответствует целям профессионального самообразования, внутренним потребностям будущего специалиста и его знаниевым энергоресурсам.

При этом следует отметить, что качественно работать с множеством источников информации позволяют различные «электронные» технологии, значительно упрощающие и ускоряющие отображение, преобразование и передачу информации и непосредственно работу с извлечёнными сведениями, что немаловажно в условиях ограниченности свободного времени студентов.

Во-вторых, стремительное развитие цифровой техники, смена ее типов и поколений, кардинальные изменения в современных цифровых коммуникациях, постоянное обновление ресурсно-информационной базы, практическое применение разнообразных программно-технических средств способствуют формированию у будущих социальных работников устойчивых творческих и исследовательских навыков, умения решать проблемы, позволяют установить взаимосвязь между теоретическими основами и реальным практическим опытом, определяют развитие способности достигать поставленных целей, искать пути продвижения к ним, предвидеть возможные последствия своих решений и действий. Это в свою очередь, становится основой для профессионального самообразования студентов и полностью соответствует основным задачам этого процесса. Существенным фактом также для нас стал опыт коллег по кафедре социальных наук по осуществлению электронно-сетевой

социальной работы при взаимодействии с клиентами из различных социально незащищенных категорий.

Обратившись к анализу научных исследований данного вопроса (В.А.Фокин [270;273], В.В. Соломатова [241] и др.), мы считаем, что для организации самообразования будущих социальных работников целесообразно использовать педагогический потенциал таких информационных и коммуникационных технологий как: электронные базы данных и ресурсы сети Интернет, популярные сетевые сервисы (социальные сети) «Твиттер», «Фейсбук», «ВКонтакте», электронная почта (Electronicmail), создание собственных медиапродуктов (компьютерные презентации, видеофильмы, короткометражные социальные ролики и др.)

Такие технологии позволяют решить ряд проблем традиционного обучения, способствуют профессиональному самоопределению будущих социальных работников. С их внедрением решается проблема создания педагогом авторского учебного курса, а также обеспечивается эффективное построение индивидуальных самообразовательных траекторий для студентов.

Эффективность используемых информационных и коммуникационных технологий организации профессионального самообразования будущих социальных работников определяется их соответствием конкретным целям, задачам и специфике этого процесса на каждом этапе, материально–техническим условиям и потенциальным возможностям, имеющимся в культурно–образовательной среде вуза. В параграфе 2.2. нашего исследования будут представлены результаты вовлечения будущих социальных работников в многообразные виды деятельности по самообразованию в культурно – образовательной среде вуза.

Таким образом, представленный комплекс выделенных видов деятельности отражает взаимосвязь целевого, содержательного и технологического компонентов рассматриваемой модели.

Последний компонент описываемой модели– *результативный*. Данный компонент модели создает предпосылки для качественной оценки эффективности

формирования готовности будущего социального работника к самообразованию и соответственно включает критерии и показатели, на основании которых мы можем оценить сформированность ее компонентов по различным уровням. Данные критерии определены в модели сообразно содержанию выделенных компонентов профессионального самообразования будущих социальных работников: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный, рефлексивно-оценочный. В данный компонент заложены критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения студента, отражающие его структуру: мотивационно-ценностный, когнитивный, когнитивный, операциональный, рефлексивно-оценочный. Критерии, их показатели и уровни сформированности готовности к самообразованию будут подробно описаны в параграфе 2.1. нашего исследования. Заключительным элементом нашей модели является результат: профессиональное самоопределение будущих социальных работников.

Системное выполнение требований к организации процесса формирования готовности студентов к самообразованию, изложенных в предложенной теоретической модели, обеспечит корреляционные связи между компонентами готовности и компонентами профессионального самоопределения будущего социального работника. Это приведет к становлению личности конкурентоспособного специалиста, имеющего знания, умения, навыки и личностные качества для эффективной выполнения профессиональной деятельности в области социальной работы.

Таким образом, разработанная модель формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию позволяет осуществлять указанный процесс на научной основе, прогнозировать, корректировать его по мере необходимости, повышая его эффективность (см. рисунок 1). На следующем этапе исследования осуществляется реализация комплекса условий формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора эффективного профессионального самоопределения и их практическая проверка.

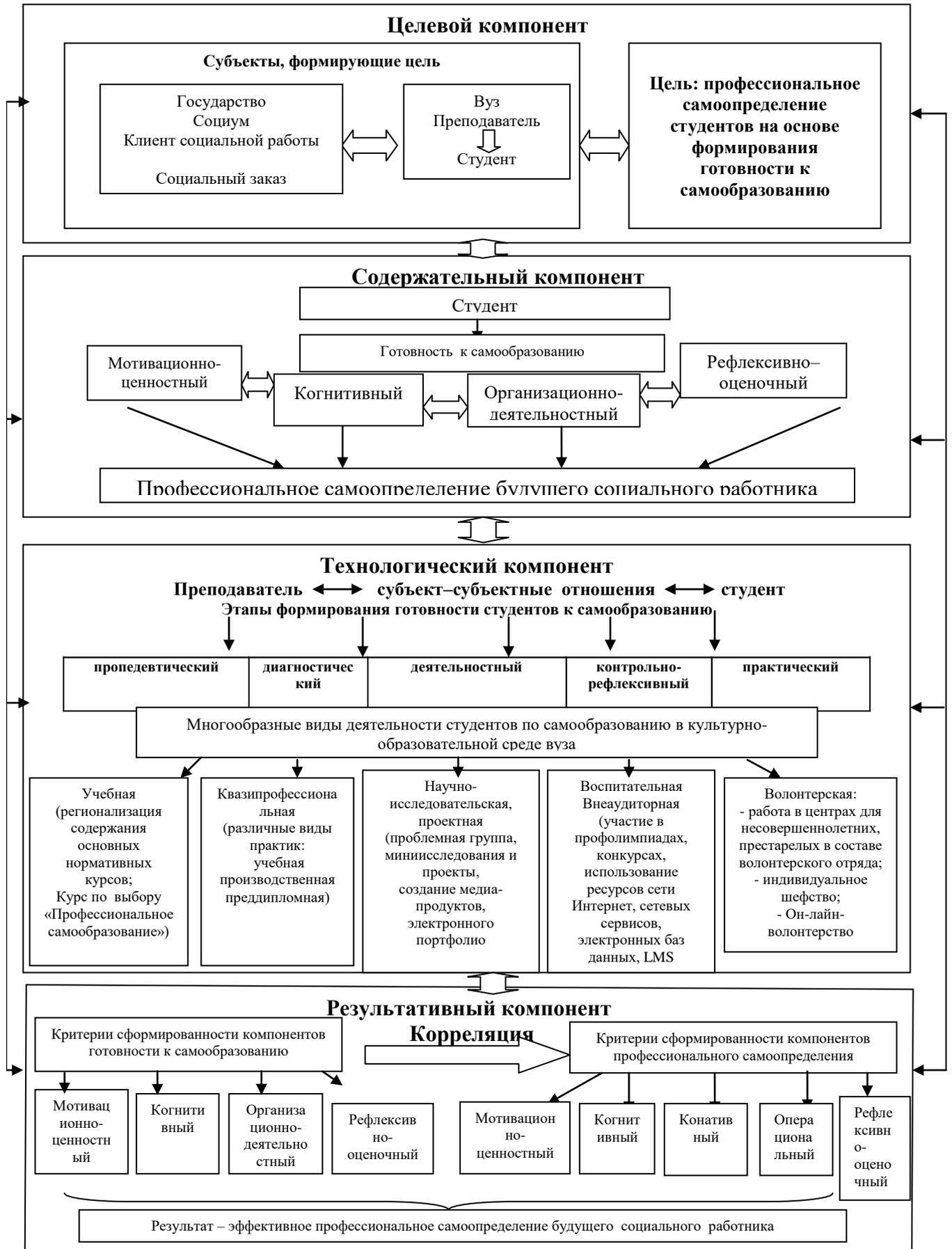


Рисунок 1

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

### **Выводы по первой главе**

1. В результате изучения психолого-педагогической литературы и реального опыта высшей школы, раскрывающих проблему профессионального самоопределения личности, определены подходы к толкованию данного понятия в современных условиях. В психолого-педагогических исследованиях профессиональное самоопределение личности является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, рассматривается как часть профессионального развития субъекта труда.

Выявлена сущность, структура и особенности профессионального самоопределения будущих социальных работников. Профессиональное самоопределение будущих социальных работников рассматривается 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.

2. Проанализированы различные позиции в определении структуры профессионального самоопределения личности, обоснована необходимость выделения в структуре профессионального самоопределения будущих социальных работников мотивационно-ценностного, когнитивного, конативного, операционального, рефлексивно – оценочного компонентов.

3. Выявлены особенности профессионального самоопределения будущих социальных работников, обусловленные: многообразием профессиональных функций и ролей социального работника; усложнением современных потребностей и запросов клиентов различных социальных категорий и групп; интегративным характером социальной работы как профессиональной деятельности; сущностной необходимостью формирования субъектной позиции в профессии и готовности к непрерывному личностному развитию.

4. Проанализированы различные подходы к наполнению понятия «готовность к самообразованию», установлено, что готовность будущих социальных работников к самообразованию, понимаемая как интегративный динамичный личностный

конструкт, обладает потенциалом для формирования и развития профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Вычленены мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты готовности студентов к самообразованию. Подобная готовность влияет на эффективную деятельность выпускников в сфере социального обслуживания населения в быстро меняющихся условиях жизни, накопление субъективного опыта социальной работы.

5. Выделены основания для проектирования модели формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию, ориентированного на их профессиональное самоопределение. Данная модель представляет собой процессуальное единство структурных компонентов: *целевого* (содержит описание цели - обеспечение эффективности профессионального самоопределения на основе формирования компонентов готовности студентов к самообразованию; субъектов, определяющих цель: государство, социум, клиент социальной работы, вуз, преподаватель, студент); *содержательного* (заключается в описании содержания компонентов готовности студента к самообразованию: мотивационно-ценностного, когнитивного, организационно-процессуального и рефлексивно-оценочного); *технологического* (предполагает включение студента в многообразные виды деятельности по самообразованию, определяет характер взаимоотношений преподавателя и студента); *результативного* (включает описание критериев сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию и компонентов профессионального самоопределения).

Особенностью данной модели являются субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. Показаны возможности многообразных видов деятельности (с приоритетом волонтерской и квазипрофессиональной) будущих социальных работников в культурно-образовательной среде вуза для формирования их готовности к самообразованию как фактора профессионального самоопределения.

## **ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактору их профессионального самоопределения**

Выделенные нами теоретические положения исследования, изложенные в первой главе диссертации, нуждались в опытнo-экспериментальной проверке, что позволило бы определить, насколько эффективны выделенные условия, при которых формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения.

Базой для опытнo-экспериментальной работы явился ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», факультет искусств, социальных и гуманитарных наук, на котором обучаются по программам подготовки специалистов и бакалавров будущие социальные работники.

В опытнo-экспериментальной работе приняли участие: студенты факультета искусств, социальных и гуманитарных наук в количестве 160 человек, с 2009 по 2016 гг., 12 преподавателей кафедры социальных наук. Всего в опытнo-экспериментальной работе приняли участие 172 чел.

С учетом задач нашего исследования из числа студентов - будущих социальных работников были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Экспериментальную группу составили студенты, обучающиеся по программам подготовки специалистов и бакалавров социальной работы, где реализовывались положения гипотезы. Всего 78 человек.

Их показатели сравнивались с показателями контрольной группы, в которую вошли студенты в количестве 82 человек, обучавшиеся в традиционных условиях образовательного процесса вуза и не испытывавшие особых изменений. В исследовании в отношении выделенных групп приняты условные обозначения: экспериментальная группа – ЭГ, контрольная группа – КГ.

Наша опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: первый - первичная диагностика уровня сформированности компонентов

профессионального самоопределения студентов и уровня сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию; второй – непосредственное формирование готовности студентов к самообразованию; третий - повторная диагностика уровней сформированности компонентов профессионального самоопределения и компонентов готовности студентов к самообразованию, анализ полученных корреляционных связей и результатов, их интерпретация.

Данные этапы отражают логику любого педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Содержание работы в каждом из указанных направлений соответствовало основной цели исследования, характеризуясь при этом собственными задачами, методами, средствами и результатами. Завершало наше исследование теоретическое обобщение и оформление результатов опытно – экспериментальной работы. Выявление эффективности предполагало корреляционный анализ получаемых изменений уровня сформированности компонентов профессионального самоопределения студентов и компонентов их готовности к самообразованию.

Сравнение изменений показателей в традиционном образовательном процессе и в процессе внедрения предложенной модели формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированной на профессиональное самоопределение, явилось показателем ее результативности. Об эффективности мы судили по результатам, полученным на контрольном срезе, прежде всего, по изменению числа студентов (переходу), находящихся на различных уровнях с тенденцией возрастания. Получение и обработка данных экспериментальной работы реализовывались за счёт использования диагностических и статистических методов (критерий «хи-квадрат, метод ранговой корреляции Ч.Спирмена).

## **2.1. Диагностика уровней сформированности компонентов профессионального самоопределения и готовности к самообразованию у будущих социальных работников**

Констатирующий этап нашей опытно-экспериментальной работы осуществлялся в двух направлениях:

1. Определение уровня сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников.

2. Определение уровня сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию.

Поставленная цель обусловила выделение соответствующих критериев и показателей сформированности выделенных компонентов. Данному этапу в исследовании было уделено особое внимание, поскольку достоверность определяемых в ходе педагогического эксперимента данных однозначно определяется качеством исходных результатов.

При определении критериальной базы исследования мы опирались на следующие положения:

- необходимость в ограничении числа критериев в соответствии со структурными компонентами профессионального самоопределения и готовности студентов к самообразованию;
- непротиворечивость и взаимодополняемость критериев, используемых для оценки сформированности основных компонентов профессионального самоопределения студентов и их готовности к самообразованию;
- целесообразность совмещения качественных и количественных критериев;
- упорядоченность и классифицированность критериев и их показателей в системе, их наглядность и ясность, доступность для понимания самих студентов;
- подбор диагностического инструментария с учетом минимизации его трудоемкости, энергоемкости и возможности применения не только в условиях опытно-экспериментальной работы, но и в дальнейших исследованиях.

Состояние или степень (уровень) развития исследуемого объекта по выделенным критериям характеризуют определенные показатели.

Исходя из вышеназванных положений и в соответствии с рассмотрением выделенных структурных компонентов профессионального самоопределения студентов, мы выделили следующие критерии и показатели их сформированности. Для этого мы разработали критериально-диагностическую карту профессионального самоопределения будущих социальных работников (см. табл.3).

Таблица 3

**Критериально-диагностическая карта профессионального самоопределения  
будущих социальных работников**

Компонент (Критерий)	Показатели	Методы и методики
Мотивационно-ценностный	-характер и направленность ценностных ориентаций в области профессии; -направленность выбора профессии; удовлетворенность им и обучением в вузе.	1. «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова); 2. Анкета «Направленность выбора профессии» (Л.А.Головей, Петраш М.Д., Манукян В.Р.) 3. Беседы со студентами
Когнитивный	- полнота и системность знаний о специфике, содержании получаемой профессии, требованиях к специалисту, условиях труда; о себе как ее представителе, своих личностных качествах; -характер представлений о своем профессиональном будущем, преодоления профессиональных сложностей.	1. Анкета «Личный профессиональный план» (Е.А.Климов и Л.Б.Шнейдер) 2. Методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер 3. Методика «Большая пятерка личностных качеств» (А.Г. Грецов) 4. Отчеты по практике, характеристики руководителей баз практик.
Конативный	-принятие/непринятие этики профессионального поведения. -демонстрация моделей поведения, соответствующих образу деятельности специалиста по социальной работе; -готовность использовать спектр поведенческих реакций	Анализ продуктов деятельности студентов (деятельность в рамках практики; волонтерская деятельность)
Операционный	- наличие умений целеполагания профессиональных целей; - наличие умений проектирования и	Методика составления личного профессионального плана (Н.С.Пряжников)

	планирования профессионального плана.	
Рефлексивно-оценочный	-изменение ранговой позиции профессионального образа; - анализ, оценка, контроль и коррекция сильных и слабых сторон личности, значимых для профессии.	1. Методика «Кто я» 20 определений М. Куна и Т. Макпартленда 2.Проективные диагностические методики: рефлексивное сочинение, эссе на тему «Профессиональное самоопределение будущего социального работника» «Будущий социальный работник: профессионал и личность»

После обозначения критериальной базы профессионального самоопределения студентов и необходимого диагностического инструментария мы обратились к выделению основных уровней, характеризующих степень развития тех или иных показателей. При определении и характеристике уровней нами был учтен следующий факт: уровень должен выступать как четко различимый индикатор развития объекта. В исследовании уровень мы понимаем как степень сформированности компонентов профессионального самоопределения.

Нами были выделены следующие уровни: низкий, средний, высокий.

Знание показателей и уровней профессионального самоопределения студентов дает возможность выявлять индивидуальные особенности его развития, корректировать деятельность каждого будущего социального работника в плане избранной профессии, строить работу по формированию готовности студентов к самообразованию. Каждому из перечисленных уровней соответствуют самостоятельные признаки. Рассмотрим их.

**Низкий уровень профессионального самоопределения:** отмечается недостаточная сформированность системы профессиональных целей, ценностей, убеждений, сама социальная работа не воспринимается как ценность. Профессиональный выбор был совершен под влиянием таких факторов, как мнение родителей, друзей, наличие бюджетного места, соответствие проходных баллов, «запасного варианта» и т.д. Студент испытывает сомнения в

правильности сделанного выбора, скорее не удовлетворен своим обучением в вузе, не видит перспектив личностного роста в профессиональном будущем по причине недостаточной заработной платы труда или боязни не найти достойное место. Однако студент отмечает, что при благоприятных обстоятельствах он может и будет работать в сфере социальной работы. В некоторых случаях наблюдается желание получить дополнительное образование не по выбранной специальности. В образовательный процесс студент не всегда оказывается вовлеченным, часто демонстрируя отсутствие интереса к жизни вуза и деятельности кафедры, объясняя это наличием других дел, поиском дополнительного заработка.

Знания о сущности и специфике социальной работы, требованиях, предъявляемых к социальному работнику, разрозненны, неполны, не всегда точны. Представление о личностных качествах и способностях, отвечающих требованиям социальной работы, о себе как представителе профессии размыто. Позиция студента не отличается самокритикой. Социальная работа не видится как пространство для самореализации. Построение плана личного и профессионального роста осуществляется самостоятельно, но на недостаточной ориентировочной основе. Отдаленные перспективы определяются точнее и конкретнее, однако они не всегда связаны с работой по специальности, ближайшие перспективы формальны, например, получение диплома, окончание вуза, сдача экзаменов и зачетов и т.п. Студент не всегда адекватно может оценить свои сильные и слабые стороны, в ранговом соответствии образов Я профессиональный образ не выходит на первый план.

**Средний уровень профессионального самоопределения** характеризуется тем, что ценностные ориентации в социальной работе связываются с развитием профессиональной компетентности. Однако отмечается частичная размытость определения личностных смыслов в профессии. Студент осознает необходимость постоянной работы над собой и удовлетворен сделанным выбором профессии, однако

Среди факторов, повлиявших на профессиональный выбор, преобладают факторы, связанные с желанием помогать людям, быть полезным в обществе, пониманием социальной работы как востребованной и нужной в обществе профессии. Личные перспективы в будущем связываются с продвижением в выбранной области, реализацией и совершенствованием в профессии личностных ресурсов. В волонтерской и квазипрофессиональной деятельности студент в большинстве случаев готов демонстрировать весь спектр поведенческих реакций, присущих социальному работнику, однако, в зависимости от ситуации может затрудняться с выбором модели поведения.

Отмечается серьезная вовлеченность студента в образовательный процесс. Построение плана личного профессионального роста осуществляется детально, но при этом наличествуют некоторые формальные ближайшие цели: получение диплома и т.д. Студент критичен по отношению к себе, но не всегда качественно контролирует и корректирует результаты своего труда. В ранговом противопоставлении профессионального образа с другими, образ себя как субъекта социальной работы занимает вторые или третьи позиции, студент осведомлен о своих слабых и сильных сторонах, но работа над ними прерывна, несистематична. Студент умеет оценить свои действия, увидеть проблемы, вовремя их скорректировать, однако результаты коррекции не всегда точны и целенаправленны.

Для **высокого уровня профессионального самоопределения будущих социальных работников** характерно четкое определение ориентаций, определяющих ценность социальной работы как таковой, нахождение личностных смыслов во взаимодействии с клиентом, понимание необходимости постоянного саморазвития для качественного выполнения функций социального работника. Знания о профессии отличаются полнотой и системностью, представления о будущем носят конкретный, направленный на продолжение профессиональной деятельности характер. В ситуациях взаимодействия с клиентом студент демонстрирует модели поведения, соответствующие профессиональному и этическому кодексу социального работника и полностью

готов использовать спектр поведенческих реакций специалиста по социальной работе. Для студента характерна адекватная самооценка: он критически относится к себе, к проявлению личностных качеств в учебной и квазипрофессиональной деятельности, правильно соотносит свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих, стремится к качественному анализу, самооценке, контролю своих действий и их своевременной коррекции.

После определения уровней профессионального самоопределения мы приступили к диагностике его компонентов. Вначале была проведена диагностика мотивационно-ценностного компонента профессионального самоопределения будущих социальных работников по выделенным в критериально-диагностической карте методам и методикам.

С помощью методики «Якоря карьеры» Э.Шейна [70] оценивался спектр ценностных ориентаций студентов, их социальных установок, интересов и социально обусловленные побуждений к деятельности. Выявление ценностных ориентаций («профессиональной компетентности», «менеджмента», «автономии», «стабильности», «служения», «вызова», «интеграции стилей жизни», «предпринимательства») позволяло определить доминанты в приоритетах студентов по отношению к профессии, их ожиданиях. Каждая из ценностных ориентаций имела свои характеристики.

Каждая из карьерных ориентаций (8) была определена с помощью итогового количества баллов. Мы получили следующие результаты: у большинства респондентов экспериментальной группы (38 чел.) преобладают такие ориентации, как «Интеграция стилей жизни», «Стабильность работы». Это говорит о том, что данным студентам присущ общий стиль жизни, в котором сбалансированы потребности человека, семьи и карьеры. Студенты этой группы ориентируются на равный приоритет личных, семейных и профессиональных проблем. Добиваться успеха в профессии они не стремятся, поскольку выбирают и придерживаются определенного образа жизни. Развитие себя в профессии осуществляется в ситуации, если реализуется стиль жизни, к которому они привыкли. Однако этот выбор характеризуется проявлением конформности

(изменение своего поведения в зависимости от влияния других значимых людей, стремление соответствовать мнению окружающих). Важным для группы данных студентов является наличие гарантий от работодателя. Как правило, их будущий выбор места работы зависит от возможности заключить длительный контракт и обрести стабильное положение в организации. Важно, чтобы и сама организация была успешна и востребована на рынке труда.

Такие прямые ценностные ориентации, присущие социальной работе, как стремление приносить пользу людям, обществу, реализация альтруистических целей («якорь «Служение») оказались ведущими для 23 респондентов экспериментальной группы. Ориентация «Профессиональная компетентность», связанная с наличием способностей и талантов в определенной области, для этих респондентов занимает в иерархии ценностных ориентаций 3 или 4 место.

Люди с такой ценностной ориентацией стремятся стать высококвалифицированными профессионалами, достичь успеха в выбранной сфере, но быстро теряют интерес к работе, не развивающей их таланты и умения. Они отличаются чувствительностью, открытостью, стремлением к сотрудничеству, общительностью.

У ряда студентов (17 чел.) ни одна из ценностных ориентаций не являлась ведущей. На основании этих результатов можно сделать вывод, что профессия не занимает центральное место в жизни студента, он не определил свой профессиональный статус, не нашел в ней пока личностных смыслов, возможностей для самореализации.

В контрольной группе студентов мы получили схожие результаты. Для большинства респондентов (45 чел.) приоритетной является ценностная ориентация «Стабильность работы» или «Интеграция стилей жизни». Студенты, выбравшие такую ориентацию, испытывают потребности в безопасности, защите, хотят иметь социальные гарантии в профессии. В этой же группе у 19 человек на втором или третьем месте находилась ориентация «Профессиональная компетентность». Для ряда студентов (18 чел.) ни одна из представленных ориентаций не стала ведущей. Группа студентов в количестве 11 чел. в качестве

приоритетной определила ориентацию «автономия» (независимость). Для студентов, составивших эту группу, характерны трудности, связанные с поддержанием установленных правил, алгоритмов, дисциплины, требований профессии к внешнему виду, расписанию трудового дня и т.д. У этих студентов превалирует стремление осуществлять деятельность согласно своему графику, способу, темпу, правилам и нормам.

В целом, полученные результаты говорят о том, что выбор профессии социальными работниками обусловлен многочисленными детерминантами: интересами, склонностями, способностями, индивидуальными особенностями, ценностями. И в экспериментальной, и в контрольной группах ориентации «профессиональная компетентность» и «служение» не заняли первую позицию.

Далее мы оценивали показатель «направленность выбора профессии, удовлетворенность выбором и обучением в вузе» с помощью анкеты «Направленность выбора профессии», разработанной Л.А. Головей и кол-вом авторов [58]

На вопрос «Кто или что оказало наибольшее влияние на Ваш выбор профессии?» в экспериментальной группе 37 (47,4%) респондентов указали, что наиболее сильное влияние оказали родители, друзья, учителя и ближайшие родственники. Для 25 (32%) человек профессиональный выбор совершался под влиянием профориентационной работы, информации о профессии из СМИ (сайт университета, телевидение и т.п.). 9 человек затруднились дать ответ.

Остальные (7 чел.) указали, что совершали этот выбор исключительно под влиянием личных интересов, связанных с профессией: «хочу помогать людям», «считаю, что буду полезен в этой профессии», «предполагаю, что в этом вузе, на этом направлении обучения я получу необходимые знания и умения».

При этом 35,8 % (28 чел.) опрошенных на следующий вопрос анкеты «Насколько серьезным был выбор профессии» ответили, что выбирали профессию, тщательно взвесив свои стремления, способности и черты характера. Оставшиеся 40% (32 чел.) выбрали ответ «нечто среднее между выбором согласно своим чертам характера» и «выбором профессии по стечению обстоятельств».

Такой разброс в ответах, по нашему мнению, вызван особенностями самой анкеты.

Показательны ответы студентов на вопрос «Считаете ли Вы удачным выбор своей профессии?»: 47,4 % (37 чел.) ответили утвердительно, 19,2% (15 чел.) ответили отрицательно, остальные 34,6% (27 чел.) затруднились ответить, объяснив, что их представление о профессии меняется. Ответы студентов на вопрос о возможностях профессии в реализации способностей и потенциала опрашиваемых распределились: «да, я занимаюсь своим делом- 35 чел. (44,8%)», 19,2% (15 чел.) ответили отрицательно, остальные выбрали ответ «нечто среднее».

В целом, анализируя ответы респондентов, мы увидели, что выбранной профессией и ее содержанием удовлетворены более 35% («интересная, подвижная работа», «помощь людям», «актуальная сфера», «нравится чувствовать себя полезным», «я продолжаю династию», «востребованность профессии» и т.п.), однако, у студентов наблюдается недостаточная сформированность (подвижность) профессиональных ценностных оснований, обеспокоенность трудоустройством, низкой заработной платой, недостатком возможностей для самореализации.

Студенты, в целом, довольны процессом профессиональной подготовки, но в качестве пожеланий отметили: «разнообразить занятия», «посещать интересные памятные места», «преподавателям больше времени уделять студентам» и др. Полученные данные были дополнены индивидуальными и групповыми беседами с респондентами.

В контрольной группе студентов ответы распределились следующим образом: на выбор профессии наиболее сильное влияние для 35 % (28 чел.) оказали родители, друзья, учителя. 29 студентов руководствовались собственными представлениями о профессии, из них 8 человек указали приоритет – «помощь людям». Удачным для себя выбор профессии считают 30 человек, 20 человек ответили отрицательно, остальные выбрали ответ «нечто среднее».

Оценку когнитивного компонента профессионального самоопределения мы осуществляли с помощью методики «Личный профессиональный план» (Е.А.Климов и Л.Б.Шнейдер) [102; 287], методики изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер [287], личностных качеств «Большая пятерка» А.Г. Грецова [71], отчетов по практике, характеристики руководителей баз практик.

Методика изучения профессиональной идентичности Л.Б.Шнейдер предполагала выбор понятий из слов ассоциативного ряда, относящихся, по мнению опрашиваемых, к их личности и профессии. В экспериментальной группе молодые люди в большинстве своем (44,8%) пытаются идентифицировать себя с выбранной профессией, исходя из собственных представлений и теоретических знаний, полученных во время учебы и практики. Ими называются около 8-16 характеристик из 23. Однако у 28 студентов (35,8%) наблюдается рассогласованность понятий, относящихся к профессии, недостаточная преемственность профессиональных характеристик, в ряде случаев недостаточная степень отождествления личности с профессией, сомнения, заниженная самооценка.

В контрольной группе были получены приблизительно сходные результаты. 40 % студентов, идентифицируя себя с профессией, называют около 9-17 характеристик из 23.

По результатам отчетов по практике, анализу характеристик руководителей баз практик показали, что в своем большинстве (40 чел.) студенты осознают специфику социальной работы, ее содержания, функций. Имеются трудности в установлении связей между понятиями и определении места понятий в общей структуре теории.

Согласно данным анкетирования по методике «Личный профессиональный план» (Е.А.Климов и Л.Б.Шнейдер), 28 студентов экспериментальной группы в качестве главной профессиональной цели указали: «быть хорошим специалистом», «трудоустроиться по профессии», «освоить профессию на высоком уровне». Мнения остальных разделились. Так, в частности, в качестве главной цели 29 студентов указали получение диплома о высшем образовании.

Ближайшие профессиональные цели студентами (35 чел.) определялись как «изучение дисциплин профессиональной подготовки», «сдача экзаменов и зачетов» и т.п. Примечательно, что у 17 студентов имелись такие ответы: «овладение системой профессиональных знаний и умений», «совершенствование себя как будущего социального работника», «самоизменение личности в соответствии с требованиями профессии» и т.п.

Данная методика выявила, что не все студенты правильно, конкретно определяют свои возможности и пути для достижения профессиональных целей. Ответы студентов отличались размытостью, чаще всего студенты не могли назвать более 5 качеств (возможностей), затруднялись в обосновании путей достижения данных целей, в основном, указывая в качестве пути – обучение в вузе.

По методике «Большая пятерка личностных качеств» интерпретировались представления студентов о самих себе, превалирующих личностных качествах по шкалам «Экстраверсия–интроверсия», «Нейротизм–эмоциональная устойчивость», «Открытость–закрытость к новому опыту», «Сознательность – несобранность», «Доброжелательность– враждебность».

В экспериментальной группе будущих социальных работников высокий уровень личностных качеств по шкале «Экстраверсия – интроверсия» получили 22 человека, средний уровень по шкале «Нейротизм–эмоциональная устойчивость» - 18 чел., высокий уровень по шкале «Доброжелательность–враждебность»-28 чел. Поведение этих студентов характеризовалось общительностью, оптимистичностью, активностью, стрессоустойчивостью, продуктивностью, готовностью к изменениям, чуткостью. Данные качества наиболее значимы для личности социального работника. Также в ЭГ у 27 студентов наблюдались такие уровни сформированности личностных качеств, как ниже среднего по шкале «Сознательность–несобранность», ниже среднего «Открытость – закрытость к новому опыту», ниже среднего по шкале «Нейротизм – эмоциональная устойчивость». Группа данных студентов характеризовалась небрежностью, слабоволием, беспечностью, неустойчивостью убеждений и интересов, малой устойчивостью к стрессу.

В контрольной группе студентов высокий уровень сформированности личностных качеств по шкале «Экстраверсия – интроверсия» получили 28 человек, средний уровень по шкале «Нейротизм–эмоциональная устойчивость» - 19 человек, высокий уровень по шкале «Доброжелательность–враждебность»- 26 человек.

Анализ сформированности конативного компонента осуществлялся в рамках наблюдения за поведением студентов при прохождении различных видов практики, в волонтерской деятельности. Мы увидели, что в устной форме почти все студенты принимают этические нормы и правила социальной работы, считают, что могут демонстрировать модели поведения, соответствующие образу социального работника, однако их поведение в реальных практических ситуациях не всегда таково. Более трети студентов (35 чел.) экспериментальной группы испытывали различные ситуативные, трудности с использованием поведенческих реакций в работе с клиентами.

Их поведение отличалось «скованностью движений», неловкостью, недостаточностью внимания, зажатостью, неуверенностью, иногда сопровождалось такими эмоциональными проявлениями, как страх перед клиентом, неуверенность в правильности своих действий, негативная оценка ситуации, недовольство собой. Однако в ряде случаев, особенно в повторяющихся ситуациях, были зафиксированы стремления и усилия студентов по реализации необходимых моделей поведения, поведенческих реакций, обращения за советом к руководителю практики или диссертанту по улучшению их проявлений. В контрольной группе мы получили схожие результаты.

Для оценки операционального компонента профессионального самоопределения будущих социальных работников использовалась методика составления личного профессионального плана. Студентам предлагалось заполнить следующую прямоугольную таблицу или построить график. По вертикальной оси координат таблицы студента можно было судить о типе личного профессионального плана (самостоятельно составляется, с помощью педагога, полная ориентировочная основа или нет, указаны ценностные

основания, учитываются ли обстоятельства, связанные с освоением/осуществлением профессии, отражено ли изменение плана вследствие усложняющихся условий, например, переезда в другой город, перспективы профессионального роста и др.). По горизонтальной оси отражаются варианты реализации данного плана (освоение профессии, профессиональные пробы, самообразование и др.)

В ходе анализа вариантов построения личных профессиональных планов мы также использовали данные, полученные при оценке когнитивного компонента (вопросы о главной профессиональной цели, ближайших целях, требованиях, предъявляемых социальной работой, указанных особенностях практической реализации плана). Отметим, что у значительной части студентов (более 40 чел.) диагностировались трудности в составлении личного профессионального плана. Респонденты часто обращались за помощью к педагогу (диссертанту), демонстрировали размытость представлений о профессиональном будущем, вариантах своего профессионального развития, недостаточно детально определяли реализацию плана через разные формы, пробы сил, волонтерскую деятельность, по целям и ценностям совпадающей с социальной работой. Студенты зачастую не указывали способы поддержания профессионального плана. В КГстудентов трудности подобного плана диагностировались у 45 студентов.

Рефлексивно–оценочный компонент профессионального самоопределения будущих социальных работников нами оценивался по методике М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я», с помощью рефлексивных сочинений и эссе на тему «Будущий социальный работник: кто он?», «Социальный работник: личность и профессионал».

Самым главным для нас по результатам применения методики М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я» стало ранговое распределение образов «Я» у студентов. Им предлагалось дать 20 ответов на один вопрос «Кто Я?». Сделать это надо было быстро, не задумываясь. Таким образом, поддерживался эффект неожиданности, делающий результаты более достоверными.

Результаты применения методики показали, что лишь у 15,3 % (12 чел) студентов ЭГ на первом месте стоял статус «будущий социальный работник» (профессионал). Эти студенты идентифицировали свой образ Я с образом профессии. У 30,7 % опрошиваемых такая позиция присутствовала или на 2, или на 3-5 месте, в основном, после таких категорий, как дочь (сын), студент, человек, личность, гражданин. У остальных 54 % данная позиция или находилась намного дальше от 1 места, или не присутствовала вообще.

Сходная картина наблюдалась и у студентов КГ: 18,3 % опрошиваемых указали на 1 месте категорию «будущий социальный работник», 37,8 % студентов определили эту категорию на 2-5 месте, остальные 43,9- или не написали ее вовсе, или поставили дальше 6 места. Студенты обеих групп выполняли работу по написанию рефлексивных сочинений, аналитических эссе на темы «Будущий социальный работник: кто он?», «Социальный работник: личность и профессионал» и т.п. Проанализировав все полученные результаты по диагностике сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников, мы уточнили и обобщили данные, отразив их в таблице (см. табл. 4).

Таблица 4

**Результаты констатирующего этапа, показывающие сформированность компонентов профессионального самоопределения у будущих социальных работников по уровням**

Компоненты профессионального самоопределения	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	51,2 % (40 чел.)	26,9% (21 чел.)	21,9% (17 чел.)	51,2% (43 чел.)	23,1 (19 чел.)	18,3 % (20 чел.)
Когнитивный	26,9% (21 чел.)	43,6% (34чел.)	29,5% (23 чел.)	29,2% (24 чел.)	46,3% (38 чел.)	24, 3 % (20 чел.)
Конативный	39,7% (31 чел.)	43,6% (34чел.)	16,7% (13 чел.)	41,4% (34 чел.)	46,3% (38 чел.)	12,3 % (10 чел.)
Операциональный	57,7 % (45 чел.)	28,2 % (22 чел.)	14,1 % (11 чел.)	57,7 % (45 чел.)	28,2 % (22 чел.)	14,1 % (11 чел.)
Рефлексивно–оценочный	53,8% (42 чел.)	30,7% (24 чел.)	15,4 % (12 чел.)	43,9% (36 чел.)	37,8 % (31 чел.)	18,3% (15 чел.)

Следующим этапом нашей работы стала диагностика сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию. Исходя из рассмотрения в теоретической главе выделенных структурных компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию, находящихся в постоянном взаимодействии, нами были определены критерии и показатели их сформированности. При проведении констатирующего этапа исследования мы также опирались и на то, что целостное исследование продвигается более успешно на основе систематизации данных, полученных в результате покомпонентного исследования предмета познания, хотя не сводится к простому суммированию и осуществляется при условии, что изучение каждого компонента проводится с учетом его «места в целом».

С этих позиций, а также с целью получения как можно более объективных результатов по оценке уровня сформированности выделенных компонентов готовности к самообразованию у студентов экспериментальной и контрольной групп мы разработали критериально-диагностическую карту готовности будущего социального работника к самообразованию. В карте системно представлен инструментарий, используемый для оценки уровня сформированности каждого выделенного компонента готовности. Выбор диагностических методик был осуществлен с учетом взаимосвязанности и взаимозависимости исследуемых компонентов (см. табл.5).

Таблица 5

Компонент (Критерий)	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	- признание ценности профессионального самообразования, его значимости в социальной работе; -выраженность мотивов и потребностей, обуславливающих стремление к профессиональному самообразованию.	- анкета (I блок – разработана автором); - методика диагностики учебной мотивации(А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой); - анкета «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А.Реана); -методика диагностики

		потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).
Когнитивный	- полнота, конкретность, глубина, системность знаний: о сущности и структуре профессионального самообразования; особенностях организации; формах и методах; источниках, в том числе, культурно-образовательной среде.	-анкета (II блок – разработана автором); -метод ситуационного анализа (кейс-стади)
Организационно-процессуальный	- объем и качество реализации организационных, информационно-поисковых, познавательных, контролирующих умений профессионального самообразования.	-анкета (III блок – разработана автором); -метод ситуационного анализа; -методика самооценки самообразовательных умений (Г.М. Коджаспирова).
Рефлексивно-оценочный	- наличие рефлексивности; -объем и качество реализации умений самоанализа деятельности, самооценки, самоконтроля результатов деятельности.	-методика оценки рефлексивности (А.В. Карпов); -анкета оценки способности к саморазвитию и самообразованию (В.И. Андреев); -адаптированный тест «Рефлексия на саморазвитие» (Л.Н.Бережнова).

С учетом выделенных в нашем исследовании критериев и их показателей мы различали сформированность компонентов готовности по следующим уровням: низкий, средний и высокий. Каждому из перечисленных уровней соответствовали самостоятельные признаки. Рассмотрим их.

**Низкий** уровень характеризуется тем, что студентами практически не осознается личная и социальная значимость, ценность профессионального самообразования, прослеживается фрагментарное, неустойчивое проявление интереса к данному процессу и его осуществлению в области социальной работы, зависящее от конкретной ситуации.

Потребность в профессиональном самообразовании выражена слабо и связана с проявлением внешней мотивации, собственная инициатива студента в организации профессионального самообразования не проявляется, либо выражена крайне слабо. Студент не целеустремлен, демонстрирует недостаточную степень самостоятельности и активности при постановке целей и задач данного

процесса, не чувствует ответственности за получаемые результаты профессионального самообразования, не определяет их значимость для будущей профессиональной деятельности, не стремится или зачастую не справляется с преодолением затруднений, связанных с осуществлением данного процесса на различных этапах. Теоретические знания по профессиональному самообразованию отрывочны, расплывчаты, не имеют системного, конкретного характера, ситуативны, на практике применяются нерегулярно.

Объем и качество реализации самообразовательных умений и навыков находится на репродуктивном уровне. Прослеживается владение отдельными умениями, входящими в состав самообразовательных, но их синтез не приносит желаемых результатов профессионального самообразования или усилия оказываются недостаточными.

Владение информационно-поисковыми умениями наблюдается на уровне простого поиска информации, отмечается неумение анализировать полученный материал и использовать данные для решения профессиональных задач. Студенту требуется длительное время для самостоятельного нахождения решения задач самообразования. Для организации профессионального самообразования потенциал культурно-образовательной среды вуза практически не используется или используется крайне слабо. Владение студентом умениями рефлексии и самоконтроля процесса самообразования носит субъективный характер, не выражает требовательности студента к себе как к личности и профессионалу, результаты анализа не становятся основой для дальнейшего успешного профессионального целеполагания.

Результаты самообразования не представляются студенту серьезной информационной основой профессионального самоопределения, принятия социальной работы как ценности. Самообразование студентов обеспечивается длительным педагогическим сопровождением и поддержкой.

**Средний** уровень определяется тем, что студент понимает социальную ценность и значимость самообразования в выбранной производственной сфере. Данный процесс осознается студентами как информационная основа

профессионального самоопределения. Приобретаемые путем самообразования личностные смыслы обеспечивают и поддерживают интерес студентов к социальной работе, ее принятие как профессии. Наблюдается постепенный переход внешней мотивации во внутреннюю. Собственная инициатива студента в организации самообразования в области социальной работы выражена ярче и имеет для самого студента большую значимость. Но при этом неожиданные затруднения и препятствия, с которыми студент не может справиться самостоятельно, снижают его эффективность. Будущих социальных работников при выполнении задач профессионального самообразования можно охарактеризовать как работоспособных, но не всегда самокритичных, принимающих полную ответственность за решение поставленных целей и задач. Для студентов становится характерным применение теоретических знаний, носящих более конкретный характер в профессиональном самообразовании. Однако у студентов констатируется некоторая переоценка собственных сил и возможностей, что приводит к снижению эффективности данного процесса. Для студентов характерно также владение всеми самообразовательными умениями и навыками, но их обобщенный характер проявляется нестабильно, наблюдаются частичные затруднения. Умения контроля и самооценки проявляются недостаточно, возможны затруднения в объяснении студентом собственных выводов и решений. В осуществлении самообразования и управлении этим процессом студенты нуждаются в ситуативной педагогической помощи. Студенты стремятся использовать потенциал культурно–образовательной среды вуза, но не в каждой ситуации полностью.

Для **высокого** уровня характерно яркое выраженное стремление студента к успешному процессу и результату профессионального самообразования. Студентом полностью осознается личностная и социальная значимость данного процесса. Познавательные интересы и потребность в профессиональном самообразовании носят устойчивый характер. Внутренняя мотивация студента, определяемая им самим с позиции личного и профессионального совершенствования, носит глубокий и сложный детальный характер. Будущие

социальные работники, организуя профессиональное самообразование, весьма активны, ответственны, демонстрируют высокую степень самостоятельности на всех этапах процесса. Возникающие трудности являются для студентов своеобразными стимулами для совершенствования организации данного процесса с использованием всех имеющихся возможностей культурно–образовательной среды вуза.

Студенты владеют базой теоретических знаний по профессиональному самообразованию, характеризующейся полнотой, конкретностью, глубиной и системностью, без особых затруднений синтезируют знания для достижения поставленных целей и задач. Также будущие социальные работники владеют всеми необходимыми самообразовательными умениями и навыками, умеют давать объективную самооценку своим действиям, умеют критически оценить и скорректировать полученные результаты. Профессиональное самообразование является качественной информационной основой успешного профессионального самоопределения. Будущие социальные работники демонстрируют нахождение личностных смыслов профессии при выполнении задач самообразования, а также понимание и целесообразность использования возможностей и ресурсов культурно–образовательной среды вуза.

При этом при установлении соотношения количества студентов ЭГ и КГ, находящихся соответственно на низком, среднем и высоком уровнях, мы использовали трехуровневую шкалу ранжирования, согласно которой полученные результаты в ходе применения методик ранжируются от 1 до 3 [231] (См.Приложение 1). Соответственно, 1 балл присваивается в случае низкого результата ответа (попадания ответов респондентов в область низких значений), 2 - в случае среднего результата значения, 3 балла – показатель высоких значений распределения ответов студентов.

Балльные оценки позволяют определить уровень сформированности каждого компонента готовности к самообразованию у будущих социальных работников. При этом мы устанавливали интервалы группировки значений, выбор которых осуществлялся согласно разработанной формуле А.А. Кыверялга

[133]. «Средний уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Значит, оценка из интервала от  $R(\min)$  до  $0,25 R(\max)$  позволяет констатировать низкий уровень сформированности того или иного компонента. Высокий уровень составляют оценки, превышающие 75% максимально возможных» [133].

Вначале со студентами, составившими экспериментальную и контрольную группы, было проведено анкетирование, направленное на выявление мнения студентов о профессиональном самообразовании, его этапах, роли в профессии и др.

Для этого мы разработали и предложили студентам анкету, включившую вопросы по четырем блокам (соответственно выделенным компонентам готовности к самообразованию) (см. Приложение 2). Также анкетирование позволяло установить основные причины, препятствующие осуществлению профессионального самообразования у будущих социальных работников. Данные, полученные с помощью анкетирования, дополнялись и углублялись беседами диссертанта с респондентами.

Первый блок вопросов был направлен на выявление представлений студентов о сущности понятия «профессиональное самообразование», его структурных компонентах; знаний о направлениях и формах профессионального самообразования; знаний об источниках и способах организации данного процесса. Вопросы этого блока позволяли оценить личностный смысл, который вкладывал каждый опрашиваемый в понятие «профессиональное самообразование будущего социального работника»; цели и задачи этого процесса; оценить мнение студентов о степени их готовности осуществлять данный процесс; о возможностях культурно–образовательной среды вуза в профессиональном самообразовании будущего социального работника. При ответе на вопросы студентам было предложено внести свои предложения по изменению (совершенствованию) существующей культурно-образовательной среды вуза для более эффективного протекания этого процесса.

Второй блок вопросов позволял выявить: характер отношения студентов к профессиональному самообразованию, степень осознания его значимости для формирования будущего социального работника как личности и профессионала; мнение о данном процессе на этапе вузовского самоопределения будущего социального работника; содержание мотивов профессионального самообразования будущих социальных работников; наличие/отсутствие положительного интереса к данному процессу; наличие/отсутствие целеустремленности, активности, настойчивости в профессиональном самообразовании; наличие и характер имеющихся у студентов препятствий, затруднений, барьеров.

Третий блок вопросов можно охарактеризовать как блок практического назначения. Отвечая на вопросы данного блока, студенты имели возможность оценить сформированность основных самообразовательных умений и навыков, а также выделить из предложенных или дополнительно указать необходимые для эффективной организации профессионального самообразования умения и навыки.

Содержание вопросов четвертого блока анкеты было направлено на выявление мнения студентов о наличии/отсутствии рефлексивных умений, позволяющих качественно проводить самоанализ профессионального самообразования, давать объективную оценку своим усилиям и действиям, полученным результатам, допущенным ошибкам.

Суммировав полученные данные по обеим группам студентов, мы получили следующие результаты, позволившие сделать нам ряд выводов. По мнению более половины студентов, участвующих в анкетировании, профессиональное самообразование является необходимым компонентом профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Однако при этом анализ совокупных ответов респондентов показал обусловленность этого процесса соответствующими предпосылками на этапе профессиональной подготовки.

Сущность профессионального самообразования 48% опрошенных видят в совершенствовании себя как профессионала, в изучении нового самостоятельным путем; 20,5% студентов определяют профессиональное самообразование как

процесс познания, самопознания, саморазвития, профессионального становления, «образования самого себя, создания профессионального образа»; 16,4% - как средство формирования профессиональной компетентности, повышение квалификации; 8,3% - как процесс, сопутствующий учению; ответы 6,8% студентов условно интерпретируются как «добывание знаний».

Среди направлений профессионального самообразования студентами выделяются: «самообразование по интересующим областям, связанным с социальной работой» (54,8%), «вопросы, связанные с профессиональной областью или с выполнением работы» (24,6%), «теория и технология социальной работы» (11%), «знания социального характера» (9,6%).

В ответ на вопрос об источниках профессионального самообразования будущие социальные работники назвали: «разнообразные возможности сети Интернет», «профессионально-методическую, научно-популярную, публицистическую, художественную литературу», «опыт и деятельность преподавателей», «дополнительные семинары, участие в конференциях, конкурсах, олимпиадах», «курсы повышения квалификации», «обмен опытом с другими студентами и изучение опыта ведущих специалистов социальных служб», «посещение театров, музеев, мероприятий, выставок профессиональной направленности».

При этом 85% студентов осознают необходимость систематического, непрерывного профессионального самообразования, однако, целенаправленно не осуществляют данный процесс, в основном, по причине неготовности (были получены такие ответы: «не знаю, как это делать», «не хватает времени», «для успешного самообразования необходим опыт, который у меня отсутствует», «сомневаюсь, что самообразование мне поможет восполнить пробелы» и т.п.).

15,06% опрошиваемых указали на необязательность занятий самообразованием и отсутствие интереса к данному процессу, дав такие ответы, как «считаю необязательным тратить время на самообразование», «не вижу особой необходимости в этих занятиях», «крайне редко» и т.п.

Особый интерес для нас представляли указанные респондентами мотивы профессионального самообразования, среди которых:

- стремление успеть за ростом современной науки, изменениями в профессиональной сфере, быть хорошим профессионалом, социально полезным человеком- 34,2%;
- иметь хорошую общественную оценку (педагогов, других студентов, родителей) – 41,09%;
- интересно самообучаться, самому постигать что-то новое – 10,6%;
- сохранять конкурентоспособность -5,5%.

Остальные 8,6% опрошенных или воздержались от ответа, или указали на несформированность (или недостаточность) основных мотивов и соответствующих потребностей.

Среди основных препятствий к профессиональному самообразованию будущими социальными работниками названы: «недостаточность мотивации», «незнание основ организации», «недостаточное владение умениями и компетенциями», «нехватку времени, лень, ситуативность профессионального самообразования», «отсутствие определенных возможностей для самообразования», «необходимость педагогической помощи в затруднениях», «отсутствие важных личностно– профессиональных качеств, например, целеустремлённости, организованности, инициативности и др.».

Важными для нас явились ответы студентов о совершенствовании (изменении) культурно-образовательной среды вуза для эффективного самообразования. Среди ответов преобладали следующие: «проведение специальных обучающих курсов, мастер-классов, семинаров», «реализация разнообразных проектов профессиональной направленности и активизация участия в них будущих социальных работников», «целенаправленное создание мотивирующих к профессиональному самообразованию ситуаций в различных видах деятельности», «соответствующая помощь преподавателя», «внимание к проблемам студента» и др.

При всем разнообразии совокупных ответов на блок вопросов об умениях и навыках, необходимых будущему социальному работнику для успешного профессионального самообразования, ответы отдельных респондентов в большинстве случаев достаточно кратки и неточны (в них называется до 4 умений, реже 5-6).

По частоте ответов всех респондентов мы увидели, что среди необходимых самообразовательных умений и навыков студенты указывают: «умелое и эффективное использование ресурсов сети Интернет и работу с электронными ресурсами» – 54,7% опрошиваемых; «умения работать с литературой различного характера» (сюда же относятся ответы «анализировать, реферировать, аннотировать источники литературы, выделять главное») – 24,6% опрошиваемых; «планировать, организовывать себя и свою деятельность» – 10,6%; «умения оценивать результаты собственной деятельности и на их основе выстраивать дальнейшие действия по самообразованию» – 10,6%.

Анализ ответов студентов на вопросы четвертого блока дает нам следующую картину. 45,2% респондентов считают, что наиболее важными для эффективного профессионального самообразования и последующего самоанализа его результатов являются умения объективно оценивать свою самостоятельную работу, своевременно выделять недостатки и корректно планировать действия по их устранению. Как мы видим, картина меняется: если в предыдущем блоке рефлексивные умения были названы всего лишь 10,6 % от всего числа опрошенных, то в 4 блоке данные умения выделяются группой студентов численностью в 3 раза больше. На наш взгляд, это связано с сужением поиска в области рефлексивных умений. 26% будущих социальных работников на первый план выдвигают умение осуществлять анализ имеющихся знаний и тех, которые необходимо получить. 15,06 % указывают на необходимость адекватной самооценки себя как специалиста социальной сферы, но при этом подчеркивают, что могут оценивать себя и свою деятельность весьма субъективно. 13,8% студентов указали, что они не обладают в достаточной, по их мнению, мере

рефлексивными умениями, необходимыми для успешной организации этого процесса.

В целом, анализируя полученные результаты анкетирования, мы сделали вывод о том, что профессиональное самообразование у студентов не является непрерывным, устойчивым и постоянным процессом. Для большинства будущих социальных работников хоть и характерно общее положительное отношение к данному процессу, тем не менее, целенаправленно и соответствующе профессиональным потребностям он протекает не у всех респондентов.

Руководствуясь необходимостью получения как можно более точных данных по сформированности каждого выделенного компонента готовности к профессиональному самообразованию у студентов каждой из групп, далее мы применили разнообразные методики согласно разработанной критериально-диагностической карте.

Уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих социальных работников к самообразованию у оценивался нами с использованием модифицированной методики диагностики мотивации студентов к учебной деятельности (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой) [17]. Данная методика разработана на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. Всего опросник включает 34 утверждения.

Для исследования ее выбор был обусловлен тем, что мы, анализируя мотивационный профиль студента, устанавливали не только иерархию преобладающих мотивов, но и осуществляли изучение всей мотивационной структуры личности, определяя, имеет ли для человека процесс познания приоритетное значение, составляет ли ценность ориентация на образование, связывается ли этот процесс с совершенствованием себя как будущего профессионала, продиктовано ли это ценностью образования в течение всей жизни.

С помощью данной методики мы оценивали мотивы студентов по шкалам: учебные мотивы, коммуникативные мотивы, мотивы избегания, престижа,

профессиональные мотивы, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

Студентам было предложено оценить по 5-балльной шкале различные суждения, проранжировав число от 5 баллов до 1 согласно схеме: 1 балл – минимальная значимость мотива, 5 – максимальная. Обработка результатов предполагала определение среднего показателя по каждой шкале опросника, с помощью которого определялся ранг группы мотивов.

В таблице 6 отражены полученные результаты. Их анализ позволяет сделать следующий вывод: в мотивационной структуре студентов экспериментальной и контрольной групп ведущее место занимают мотивы престижа (стремление быть в ряду лучших студентов, добиться одобрения со стороны преподавателей и родителей, желание занять высоко оплачиваемую должность в будущем и т.п.).

Для будущих социальных работников эти мотивы не должны являться реально действующими и побудительными, так как они не связаны с близкими профессиональными целями. Но осознание этих целей нуждается в подкреплении процессуальной мотивацией, которая сопровождается эмоциональным отношением студентов к процессу профессиональной подготовки. Следовательно, студенты могут быть ориентированы на самостоятельное усвоение способов добывания учебно-профессиональных знаний с целью самореализации в своей будущей профессиональной сфере.

Сходный мотивационный профиль приобретают студенты, у которых учебно-познавательные мотивы занимают 3-4 место. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением потребностей в учении и самообразовании. Это говорит о том, что имеет место быть становление самой учебной деятельности, в которой такие мотивы постепенно приобретают самостоятельность и лучше осознаются студентом. Это, в свою очередь, повысит продуктивность учебной работы студентов.

Это доказывает и тот факт, что профессиональные мотивы (интерес к профессии, желание стать высококвалифицированным специалистом и т.п.) у

студентов экспериментальной группы превалируют над мотивами остальных групп (4 место). С одной стороны, это дает основание предположить, что студенты ориентированы на добывание профессиональных знаний и усвоение способов для этого, с другой - ранг мотивов доказывает, что данная задача не в ряду первых.

Таблица 6

Группы мотивов	ЭГ		КГ	
	Ср. балл	Ранг	Ср. балл	Ранг
Коммуникативные мотивы (вопросы 7, 10, 14, 32)	3,8	2	3,4	2
Мотивы избегания (вопросы 6, 12, 13, 15, 19)	2,6	6	2,99	6
Мотивы престижа (вопросы 8, 9, 29, 30, 34)	4,09	1	3,8	1
Профессиональные мотивы (вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 26)	3,23	4	3,15	3
Мотивы творческой самореализации (вопросы 27, 28)	2,3	7	2,4	7
Учебно-познавательные мотивы (вопросы 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24).	3,4	3	3,1	4
Социальные мотивы (вопросы 11, 16, 25, 31, 33)	2,75	5	3,06	5

Ранжирование показало, что для будущих социальных работников социальные мотивы (обеспечить себе достойное служебное положение, приносить пользу обществу, долг и ответственность, социальная идентификация и т.п.) оказались на 5 месте. Этот факт продемонстрировал недостаточное понимание студентами специфики социальной работы, себя как будущего профессионала, определением своего статуса как специалиста помогающей профессии.

Вместе с тем следует отметить, что испытуемые не осознают специфику профессионального самообразования в области социальной работы, позволяющей самореализовать свой творческий потенциал в выбранной сфере деятельности, поскольку ранг этих мотивов – 7 место у студентов всех групп.

В целом, можно отметить, что студенты всех групп обладают сходным мотивационным профилем учебно-профессиональной деятельности. На наш взгляд, это объясняется принадлежностью респондентов к одной социальной группе студентов — будущим социальным работникам.

Учитывая полученные результаты, а также традиционное разделение мотивации на внешнюю и внутреннюю с учетом источника побуждения (Л.И. Божович [30], А.К. Маркова [150] и др.), мы дополнительно использовали методику диагностики мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) [69].

Используя данную методику, мы руководствовались тем, что принятие профессии «социальная работа», осуществляющееся, прежде всего, в период профессиональной подготовки в вузе, порождает у будущего социального работника направленность на освоение профессиональной деятельности: формируются соответствующие профессиональные мотивы, ценностные ориентации, профессиональная позиция, в свою очередь, обуславливающие профессиональное самоопределение.

Студентам было предложено оценить значимость таких мотивов профессиональной деятельности как «денежный заработок», «стремление к продвижению по службе», «стремление избежать критики со стороны руководителя», «стремление избежать возможных наказаний или порицания», «потребность в достижении престижа и уважения со стороны других», «удовлетворение от самого процесса и результата работы», «возможность наиболее полной самореализации именно в выбранной профессиональной деятельности» по пятибалльной шкале.

Соотношение итоговых данных по мотивационным комплексам опрашиваемых обнаруживает значимые, на наш взгляд, тенденции. Их анализ дает нам следующую картину: стремление достичь высоких результатов и самореализоваться в будущей профессиональной деятельности престижно для относительно небольшого количества студентов (17,1% в ЭГ, 23,7% в КГ), обладающих оптимальным мотивационным комплексом. Эти студенты имеют

стремление к овладению избранной будущей профессией, они хотят работать по специальности после окончания вуза, хотят совершенствоваться по данной профессии в дальнейшем, интересуются в свободное время дополнительными материалами по профессии, считают социальную работу своим предназначением.

Следовательно, у этих студентов выражена устойчивость профессиональных мотивов, умение ставить перспективные цели, предвидеть последствия учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути к достижению цели. В своей деятельности они мотивированы на поиск нестандартных приемов решения учебных задач, характеризующийся гибкостью и мобильностью способов действий, переходом к творческой деятельности, увеличением доли самообразования.

У оставшихся 65,8% в ЭГ и 55,3% в КГ опрашиваемых мотивационный комплекс характеризуется приблизительно равным соотношением внешней положительной и внешней отрицательной мотивации, в некоторых случаях с преобладанием последней. Для нас - это показатель того, что профессиональное самообразование не видится как процесс удовлетворения профессиональных потребностей, как путь приобретения «некоей уверенности» в профессии. Эти студенты еще не определились с тем, что для них будущая профессия, их позиция не характеризуется ярким желанием работать по специальности. Для 17,1% в ЭГ и 21% в КГ важна потребность в достижении престижа и уважения со стороны других. Это говорит о превалировании внешней отрицательной мотивации и дает нам основание утверждать, что для этих студентов процесс самообразования сам по себе не является ценностью, что и подтверждается результатами предыдущей методики. Предложив студентам анкету «Реализация потребностей в саморазвитии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [265], мы стремились оценить такой показатель мотивационно-ценностного компонента как выраженность соответствующих потребностей. Студенты оценивали утверждения анкеты по шкале от 1 до 5 (не соответствует - скорее не соответствует - и да, и нет- скорее соответствует, чем нет - полностью соответствует действительности) (см. табл.7):

Таблица 7

**Результаты по методике «Реализация потребностей в саморазвитии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)**

Количество набранных баллов (всего)	ЭГ	КГ
55 баллов и более	28,2 % (22 чел.)	25,6% (21 чел.)
от 36 до 54 баллов	28,2% (22 чел.)	35,4% (29 чел.)
от 15 до 35 баллов	43,6% (34 чел.)	39% (32 чел.)

Респондентов, набравших максимальное количество баллов (55 и более), можно охарактеризовать как людей с ярко выраженной потребностью к саморазвитию, самообразованию, а также к ее реализации в деятельности. Систему саморазвития будущих социальных работников, набравших от 36 до 54 баллов, можно интерпретировать как несложившуюся, и соответственно, потребность в саморазвитии либо отсутствует, либо выражена крайне слабо.

Оставшихся студентов, что продемонстрировали результат от 15 до 35 баллов, можно считать находящимися в стадии «застывшего саморазвития», соответствующие потребности у них не выражены. Данная методика позволила нам более четко представить, насколько значимы и преобладают потребности в саморазвитии и самообразовании у студентов всех групп, представляется ли им самообразование как ценность, признается ли его значимость и потенциал в профессиональном самоопределении.

Таким образом, осуществив изучение сформированности мотивационно–ценностного компонента, мы проанализировали полученные результаты и выявили процентное соотношение студентов экспериментальной и контрольной групп на каждом из выделенных уровней (см. табл.8).

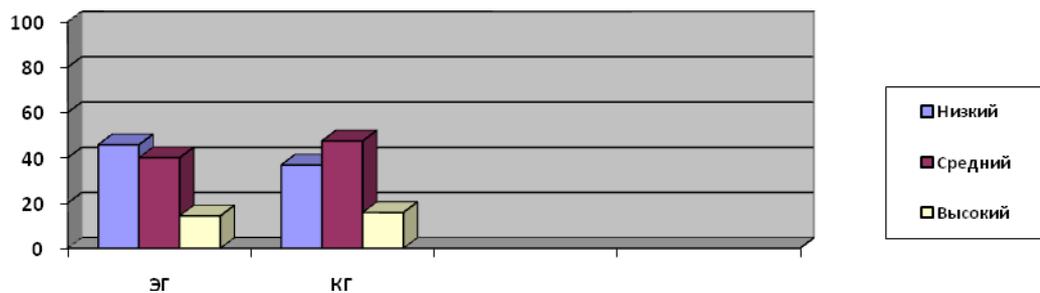
Таблица 8

**Оценка уровня сформированности мотивационно–ценностного компонента готовности к самообразованию у будущих социальных работников**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в%)	Высокий (в%)
ЭГ	78 чел.	44,9 % (35 чел.)	32% (25 чел.)	23.1% (18 чел.)
КГ	82 чел.	45,1% (37 чел.)	36,6% (30 чел.)	18,3 % (15 чел.)

Наглядно данные результаты представлены на гистограмме 1.

Гистограмма 1



Изучение состояния уровня сформированности когнитивного компонента готовности к профессиональному самообразованию, помимо анкетирования, мы осуществляли с метода ситуационного анализа. Студентам для анализа были предложены ситуации – кейсы-«случаи», включенные в широкий социальный и культурный контекст, разработанные на основе фактического материала. В качестве «случая» рассматривались индивид, различные события, организация, (например, описание проблем клиентов социальной работы, явления и события, происходящие в обществе и др.), социальная группа. При достижении цели кейса, коей являлось принятие решения по проблеме клиента социальной работы, сам процесс его нахождения, анализ инцидента и др., студенты привлекали необходимые факты из реальной жизни, осваивали определённый и дополнительный теоретический материал, обращались к опыту специалистов социальной сферы и организаций, к знаниям из других гуманитарных наук, приводили в доказательство статистические данные и т.д.

Метод ситуационного анализа позволял оценить, как студенты представляют себе и осуществляют на практике профессиональное самообразование в том или ином случае, какой характер носят их теоретические и практические знания по профессиональному самообразованию, какую степень самостоятельности и понимания демонстрируют будущие социальные работники, проявляют ли они любознательность, могут ли самостоятельно добывать, эффективно преобразовывать, развивать и дополнять знания, какие умения и навыки реализуют при этом.

Также на каждом из этапов решения «случая» мы отслеживали, каким образом студенты использовали возможности и ресурсы среды вуза, насколько эффективно это было сделано, какой характер носили затруднения, возникающие у студентов.

Совокупные полученные результаты таковы: 28,5% в ЭГ и 23,7 % в КГ определяют профессиональное самообразование как приобретение необходимых дополнительных знаний в конкретной ситуации, при этом у них имеются определенные затруднения в организационном и содержательном плане: не всегда они могут найти необходимые материалы для решения случая, фрагментарны знания об источниках для профессионального самообразования. Понимая и предлагая решение того или иного случая, студенты демонстрировали недостаточность способов применения имеющихся и полученных знаний.

45,7% студентов в ЭГ, 47,3 % - в КГ воспринимали профессиональное самообразование шире, чем просто приобретение знаний. Они указывали, что это перспектива профессионального роста, однако, при этом подчеркивали, что им необходима определенная помощь со стороны преподавателя вуза, следовательно, они недостаточно вооружены знаниями о сущности профессионального самообразования. При этом наблюдались некоторые проблемы в соотнесении профессиональных знаний и содержанием профессионального самообразования. Требовалась консультация и помощь со стороны преподавателя.

25,8% студентов в ЭГ, 28,8% студентов в КГ, решая кейс-стади, демонстрировали некоторые затруднения в организации самостоятельной деятельности, преодоление которых было возможно при незначительной помощи преподавателя. Эти студенты достигали результативности, умело извлекая из различных источников информации сведения, которые становились для них содержанием профессионального самообразования, умели выбрать из всего объема информации соответствующую целям профессионального самообразования. Для получения как можно более объективных результатов студентам предлагались различные кейсы по содержанию и по цели.

Осуществив распределение студентов по уровням сформированности когнитивного компонента с учетом качественного и количественного анализа полученных данных, мы получили следующие результаты (см. табл.9)

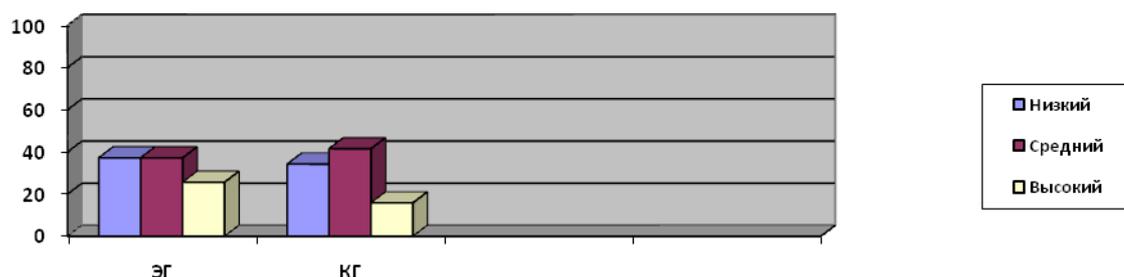
Таблица 9

**Оценка уровня сформированности когнитивного компонента готовности к самообразованию у будущих социальных работников**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в%)	Высокий (в%)
ЭГ	78 чел.	37,2 % (29 чел.)	37,2% (29 чел.)	25,6% (20 чел.)
КГ	82 чел.	34,2% (28 чел.)	41,5% (34 чел.)	24.3 % (20 чел.)

Гистограмма 2 показывает наглядно полученные результаты.

Гистограмма 2



Проанализируем полученные результаты по третьему критерию – «организационно-процессуальному».

При оценке данного критерия мы учитывали также результаты, полученные в ходе решения кейсов, отслеживая владение умениями той или иной группы, и дополнительно использовали методику оценки умений самообразовательной деятельности по разработке Г.М. Коджаспировой [107].

С одной стороны, это позволяло сравнить результаты самооценки имеющихся умений и навыков студентов (вопросы 3 блока анкеты, разработанной автором) со вновь полученными и увидеть более объективные данные. С другой, данная методика служила своеобразной картой классификации самообразовательных умений, познакомиться с которой студенты могли уже на этапе первоначальной диагностики. Студенты оценивали уровень сформированности самообразовательных умений, придерживаясь следующих значений: 0 - умение не сформировано, 1- умение сформировано на низком уровне, 2- умение представлено, но сформировано в недостаточной степени, 3 –

умение сформировано на среднем уровне, 4 – умение сформировано на хорошем уровне, 5- умение полностью сформировано. В качестве основных групп умений были предложены: работа с литературой, слушание и запись устной речи, умения умственной деятельности, умения самоорганизации. Каждая из перечисленных групп, в свою очередь, включала разнообразные соответствующие умения.

Нижняя граница соответствовала минимальному балловому значению, составившему 25 баллов, верхняя граница составляла 125 баллов.

По полученным результатам самооценки сформированности самообразовательных умений и навыков мы разделили опрашиваемых на 3 группы, определив границы баллов и соответствующие значения для каждой.

У 20% в ЭГ, 18,4% в КГ будущих социальных работников общее балловое значение сформированных самообразовательных умений и навыков варьировалось от 30 до 55 баллов; 42,8 % студентов в ЭГ, 42,1% в КГ показали результат от 55 до 90 баллов, что позволило оценить сформированность самообразовательных умений и навыков по значению «выше среднего», у 37,2 % опрашиваемых студентов в ЭГ, 39,5 % - в КГ продемонстрировали результат от 90 до 115 баллов.

Таким образом, мы видим, что у большинства опрашиваемых самообразовательные умения и навыки находятся в значениях «среднее и выше». Вычисляя значение среднего показателя по умению, входящему в ту или иную группу, мы увидели, что у будущих социальных работников недостаточно сформированы такие умения, как организация процесса запоминания, длительное сохранение материала в памяти, оперативный поиск в памяти нужной информации (группа умений работы с литературой, среднее значение – 2,3), видение проблемы, построение гипотезы, планирование работы и решение задачи (группа умений умственной деятельности, среднее значение- 2,5), владение мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, абстракции, конкретизации, обобщения, систематизации (группа умений умственной деятельности, среднее значение- 2,7).

К этим же значениям оказались приближены средние значения таких умений, как: поиск в литературе ответов на возникающие вопросы, требующие продуктивной познавательной деятельности (сравнения, анализа, обобщения, доказательства или опровержения, оценки), входящего в группу умений работы с литературой, среднее значение - 3,2; способность сформулировать и изложить устно и письменно свою мысль, входящего в группу умений умственной деятельности – 3,3; планирование работы, выбор формы самоорганизации, входящего в группу умений самоорганизации – 3,2.

Больше четверти опрошенных (28,8%) от всего числа опрошенных отмечают трудности в осуществлении профессионального самообразования в технологическом плане, связанные с «неумением правильно организовать данную деятельность», «отсутствии четкого плана действий», «неумелом использовании имеющихся возможностей», «использовании однообразных методов и средств» и т.п. Результаты распределения будущих социальных работников в экспериментальной и контрольной групп отражены в таблице 10.

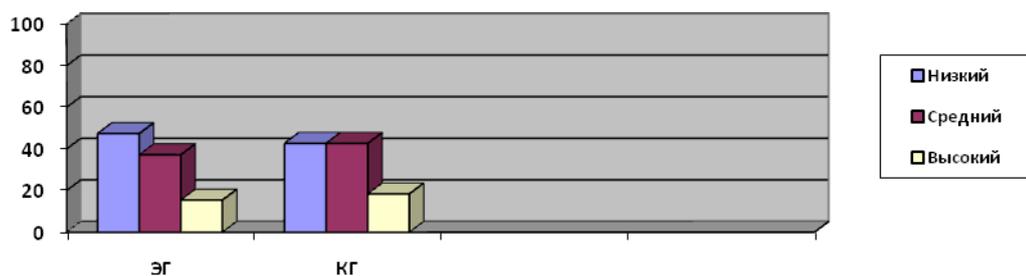
Таблица 10

**Оценка уровня сформированности организационно–процессуального компонента готовности к самообразованию у будущих социальных работников**

Группа	Кол-во студентов в группе	Начальный (в %)	Средний (в %)	Высокий (в %)
ЭГ	78 чел.	47,4 % (37 чел.)	37,2 % (29 чел.)	15,4 % (12 чел.)
КГ	82 чел.	42,7 % (35 чел.)	42,7% (35 чел.)	14,6 % (12 чел.)

Гистограмма 3 позволяет наглядно сравнить полученные результаты в экспериментальной и контрольной группах.

Гистограмма 3



Для оценки уровня сформированности рефлексивно–оценочного

компонента готовности к профессиональному самообразованию, помимо анкетирования, мы использовали методику определения степени развития такого личностного качества как рефлексивность, разработанную А.В. Карповым [99]. Объясним наш выбор. Данное профессионально-важное свойство, качество проявляется в способности проанализировать собственные действия и поступки, увидеть свои возможности в саморегуляции деятельности и поведения, критически осознать свои особенности. В зависимости от уровня сформированности данного качества студент может оценить себя и результат деятельности.

Из 27 утверждений опросника 15 являются прямыми (вопросы № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), остальные 12- обратными. По инструкции полученные баллы за ответы переводились в «стены», интерпретация результатов, формирующихся по 7-балльной шкале Ликкерта, позволила, дифференцировать респондентов каждой группы на 3 основные категории по уровню развития рефлексивности. Студенты отвечали на утверждения, выбирая для себя ответ из диапазона «абсолютно неверно – неверно – скорее неверно – не знаю – скорее верно – верно – совершенно верно».

У 20% (ЭГ), 28,9 % (КГ) студентов, получивших количество баллов, равное или больше 7 стенов (от 140 до 172 баллов и выше) наблюдается высокий уровень рефлексивности. Это означает, что эти респонденты в большей степени анализируют деятельность и ее результаты, выясняют причины и следствия своих действий на всех этапах. Таким студентам свойственно детально, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия своих поступков.

51,4% (ЭГ), 47,3% (КГ) студентов получили результат – «от 4 до 7 стенов», соответствующий количеству баллов от 114 до 140. Это значение выступает как индикатор наличия среднего уровня рефлексивности, характеризующегося непосредственным самоанализом деятельности. Осмысление ее элементов, способность субъекта соотносить свои действия с ходом ситуации и их координация с учетом меняющихся условий и собственного состояния, но

недостаточность осуществления самоанализа деятельности в прошлом и будущем, ее планирования и прогнозирования результатов – ключевые характеристики данного значения.

Ответы 28,6% (ЭГ), 23,8 % (КГ) студентов варьировались в пределах от 0 до 4 стенов, соответствующим балловому значению от 80 и ниже до 114. Это свидетельствовало о низких рефлексивных способностях студентов, характеризующихся отсутствием или недостаточностью самоконтроля в определенной ситуации, неумением проанализировать осуществленную, текущую и предстоящую деятельность, объективно выявив недостатки в работе.

Также на данном этапе студентам была предложена анкета «Самооценка способности к саморазвитию и самообразованию» В.И. Андреева [9], согласно которой респонденты определяли свою шкалу данной способности по значениям «очень низкий-низкий-ниже среднего–несколько ниже среднего–средний–несколько выше среднего-высокий–очень высокий». При подсчете процентного соотношения в распределении будущих социальных работников мы адаптировали значения по данной шкале в 3 кластера: низкий (соответственно вошли индикаторы «очень низкий-низкий»), средний («ниже среднего–несколько ниже среднего–средний»), высокий («несколько выше среднего-высокий–очень высокий»).

Интерпретировав полученные данные, мы установили, что низкий уровень развития способности к самообразованию и саморазвитию показали 31,4% студентов в ЭГ, 39,4 4% в КГ. В кластере со значением «средний» данные распределились так: 42,8% и 28,9 % студентов соответственно ЭГ и КГ. Кластер со значением «высокий уровень развития способности к самообразованию и саморазвитию» составили: 25,8% будущих социальных работников из ЭГ и 31,7% - из КГ.

Использование адаптированного теста Л.Н. Бережновой «Рефлексия на саморазвитие» [25] в нашем исследовании позволяло определить у будущих социальных работников уровень стремления к саморазвитию. Также на основе этого теста будущие социальные работники осуществляли самооценку

имеющихся качеств, способствующих саморазвитию, и оценивали возможности в плане реализации в будущей профессиональной деятельности.

По значению «уровень стремления к саморазвитию» полученные результаты свидетельствуют о преобладании у опрошенных студентов значений «ниже среднего», «низкий»: 37,1% в ЭГ, 36,8% - в КГ.

Студенты с высоким уровнем рефлексии (таковых в ЭГ оказалось 25,7%, в КГ- 28,9%) более способны к осуществлению самообразования, меньше испытывают трудностей перед освоением нового, неизвестного, критичнее относятся к результатам своей деятельности, объективно оценивают свои действия, склонны к глубокому анализу своих неудач и причин, их вызвавших. Студенты опрашиваемых групп показали сходные результаты по самооценке личностных качеств, способствующих саморазвитию. В основном, превалирует значение «завышенная». На наш взгляд, это обусловлено самим возрастным (юношеским) периодом, в котором находятся испытуемые.

Третьим направлением данного теста, учитывающим цели нашего исследования, стала оценка студентами проекта педагогической поддержки и его роли в профессиональном самоопределении будущего социального работника в дальнейшем.

Большинство респондентов в группах (54,2% - ЭГ, 47,3%-КГ) считают педагогическое сопровождение необходимым для себя, воспринимая его как процесс, обладающий возможностями для дальнейшей профессионализации. При подсчете в интервалах значений ответы студентов на данный блок вопросов не учитывались, для нас они имели значение при реализации формирующего этапа эксперимента.

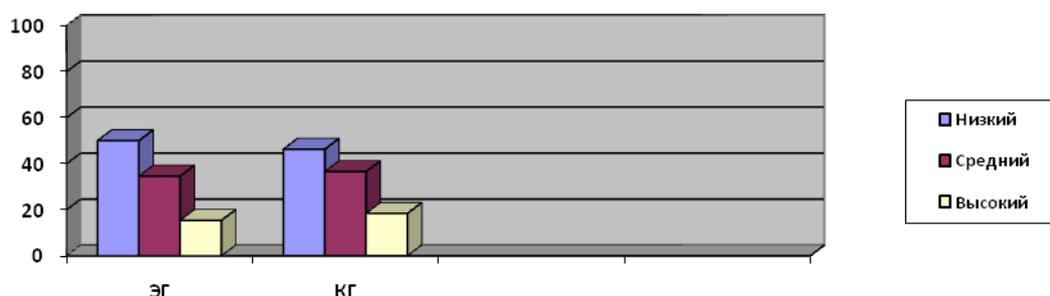
Проанализировав все полученные данные, мы распределили студентов по уровню сформированности рефлексивно–оценочного компонента (см. табл.11)

**Оценка уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к самообразованию у будущих социальных работников**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в %)	Высокий (в %)
ЭГ	78 чел.	50% (39 чел.)	34,6% (27 чел.)	15,4 % (12 чел.)
КГ	82 чел.	46,3% (38 чел.)	36,6 % (30 чел.)	17,1% (14 чел.)

Результаты также представлены на гистограмме № 4.

Гистограмма 4



Анализ полученных результатов выявил тот факт, что будущие социальные работники имеют затруднения при объективной оценке своих возможностей в организации профессионального самообразования, а также затрудняются в осуществлении рефлексии самого процесса и его результатов.

Следовательно, анализ полученных данных на констатирующем этапе позволил сделать вывод о необходимости соответствующей работы в этом направлении, в частности разработки и внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников учебной дисциплины по выбору для студентов «Профессиональное самообразование». При этом полученные результаты учитывались в разработке программы курса по выбору (см. Приложение 3).

Все полученные данные на этом этапе педагогического эксперимента были нами тщательно проанализированы, обобщены и сведены в таблицу 12.

Таблица 12

**Результаты констатирующего этапа, показывающие сформированность компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию по уровням**

Компоненты готовности к профессиональному самообразованию	ЭГ	КГ

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	44,9 % (35 чел.)	32% (25 чел.)	23,1% (18 чел.)	45,1% (37 чел.)	36,6% (30 чел.)	18,3 % (15 чел.)
Когнитивный	37,2 % (29 чел.)	37,2% (29 чел.)	25,6% (20 чел.)	34,2% (28 чел.)	41,5% (34 чел.)	24,3 % (20 чел.)
Организационно – процессуальный	47,4 % (37 чел.)	37,2 % (29 чел.)	15,4 % (12 чел.)	42,7 % (35 чел.)	42,7% (35 чел.)	14,6 % (12 чел.)
Рефлексивно–оценочный	50% (39 чел.)	34,6% (27 чел.)	15,4 % (12 чел.)	46,3% (38 чел.)	36,6 % (30 чел.)	17,1% (14 чел.)

Таким образом, перед началом формирующего этапа нашего эксперимента студенты, составившие экспериментальную и контрольную группы, продемонстрировали приблизительно одинаковые значения, в том числе недостаточно высокие, соответствующие уровням сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию.

Полученные результаты констатирующего этапа позволяют сделать нам вывод о том, что большая часть студентов имеют низкий и средний уровни сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию.

Наблюдение за осуществлением студентами профессионального самообразования свидетельствует о том, что неуверенность, испытываемая ими на различных этапах этого процесса, чаще всего является результатом незнания или недостаточного знания его специфики в социальной работе, отсутствия ценностного, лично–значимого отношения к данному процессу, недостаточной сформированности определенных самообразовательных умений (прежде всего, организационных и познавательных), непониманием его потенциала как фактора профессионального самоопределения.

Важным для нас является тот факт, что большинство опрошенных студентов пытаются справиться с затруднениями в профессиональном самообразовании самостоятельно, но ощущают необходимость в получении той или иной педагогической помощи, педагогическом сопровождении, что, в свою очередь, поддерживает в студентах уверенность в достижении положительного результата и мотивирует их к дальнейшим действиям. Однако стоит отметить,

что такая помощь происходит в большей степени ситуативно. Также к такой помощи прибегают студенты, которые отмечают благоприятные психологические взаимоотношения с преподавателями и наличие возможностей обратиться к ним за помощью.

Кроме того, при отсутствии такого сопровождения констатируется ряд трудностей у студентов с низким и средним уровнем сформированности компонентов готовности к самообразованию, что сказывается на качестве этого процесса.

Подтверждением полученных результатов диагностирования студентов на констатирующем этапе стали итоги анализа экспертных оценок 12 преподавателей кафедры социальных наук, реализующих основные образовательные программы по специальности «Социальная работа», которым было предложено ответить на ряд вопросов о роли и необходимости профессионального самообразования для будущих социальных работников (см. Приложение 5). Некоторые из преподавателей-экспертов являлись кураторами обозначенных групп студентов. Мы задали преподавателям следующие вопросы: «Считаете ли Вы, что профессиональное самообразование необходимо будущему социальному работнику? Если да/нет, то почему?», «Необходимо ли целенаправленно формировать готовность к самообразованию у студентов или это дело только самого студента? Какую роль самообразование играет для самоопределения студента в профессии?», «Каковы направления педагогического сопровождения профессионального самообразования будущих социальных работников со стороны преподавателей кафедры? Осуществляете ли Вы педагогическое сопровождение данного процесса у студентов?», «Какие инновационные формы и методы (технологии) Вы бы посоветовали студентам использовать в организации профессионального самообразования?».

Все 100 % опрошенных преподавателей ответили утвердительно на вопрос о необходимости профессионального самообразования для будущего социального работника, указав на то, что «профессиональное самообразование способствует профессиональному совершенствованию», дает «возможность обновления,

расширения знаний в области технологий и методики социальной работы», «позволяет идти в ногу со временем», «формирует профессионально компетентную личность социального работника в регионе». При этом преподавателями отмечался интегративный характер профессионального самообразования у студентов: с одной стороны, к этому «должны прилагаться усилия преподавателей, но и обязательной должна быть обратная связь со студентом».

В качестве направлений педагогического сопровождения (взаимодействия) преподавателей и студентов названы: «внеаудиторные встречи со студентами в рамках работы дискуссионных или проблемных групп» «совместное разнообразное участие преподавателей и студентов в работе профессиональных объединений», «профессиональное общение в сети Интернет», «индивидуальное сопровождение», «консультация и помощь», «ситуативная поддержка» и др.

К инновационным технологиям и методам профессионального самообразования отнесены: «участие в работе различных форумов, телеконференциях, вебинарах», «участие в проектах различной направленности, их разработке и реализации», «грамотное и постоянное использование информационных технологий», «обращение и анализ опыта преподавателей в этом вопросе», «рациональный режим дня, предусматривающий время на занятия профессиональным самообразованием».

Преподаватели отметили также необходимость целенаправленной системной работы по формированию готовности студентов к самообразованию как основы их профессиональной успешности в дальнейшем, подчеркнули перспективность этого направления именно для будущих специалистов социальной сферы. Приведем примеры высказываний преподавателей. «Такая деятельность акцентирована в социальной работе, и вуза располагает определенным пространством для реализации задач. Однако разрозненность, рассогласованность действий не приводят к нужному результату»; «самообразование актуально, но задача по формированию готовности студентов к подобному виду деятельности не реализуется в полном объеме.

Профессиональное самоопределение - процесс сложный, многоаспектный и требует специально организуемых действий, в том числе воспитания культуры самообразовательного труда».

Экспертные оценки компетентных лиц позволили дополнить и объективно охарактеризовать полученные результаты на констатирующем этапе.

Полученные результаты по каждому компоненту (критерию) были обработаны с помощью критерия однородности «хи-квадрат» [231], эмпирическое значение  $\chi^2_{эмп}$  вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = n_1 n_2 \sum_{i=1}^r \frac{\left( \frac{u_i}{n_1} - \frac{v_i}{n_2} \right)^2}{\frac{u_i + v_i}{n_1 + n_2}},$$

где

$n_1$  – количество человек в экспериментальной группе,  $n_2$  – количество человек в контрольной группе,  $u_i$  – количество человек экспериментальной группы, находящихся соответственно на низком, среднем или высоком уровнях сформированности того или иного компонента профессионального самообразования,  $v_i$  – количество человек контрольной группы, также находящихся соответственно на низком, среднем или высоком уровнях сформированности того или иного компонента готовности к самообразованию.

Выбор данного критерия для нашего исследования обусловлен тем, что он целесообразен для сравнения данных, измеренных в порядковой шкале, и позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах. Выбор критерия обусловил выделение двух статистических гипотез: нулевой и альтернативной. Нулевая гипотеза – между экспериментальной и контрольной группами студентов отсутствуют различия или они несущественны в уровнях сформированности каждого из компонентов готовности к самообразованию. Альтернативная гипотеза – между экспериментальной и контрольной группами студентов значимы различия в уровнях сформированности каждого из компонентов готовности к профессиональному самообразованию.

Если величина, характеризующая эмпирическое значение критерия  $\chi^2_{эмп}$  оказывается меньше или равно  $\chi^2_{крит}$  критическому (заданному таблично,

эталонному), то принимается нулевая гипотеза, если строго больше – то принимается альтернативная.

Для нашего исследования критическое значение  $\chi^2_{крит}$  для уровня значимости  $\alpha=00,5$  составило 5,99.

Мы произвели необходимые математические расчеты. Они представлены в таблице 13.

Таблица 13

Компоненты Группа	Мотивационно-ценностный, уровни			Когнитивный, уровни			Организационно-процессуальный, уровни			Рефлексивно-оценочный, уровни			Эталонное, заданное таблично $\chi^2_{крит}$		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в			
ЭГ	35	25	18	29	29	20	37	29	12	39	27	12			
КГ	37	30	15	28	34	20	35	35	12	38	30	14			
Полученное $\chi^2_{эмп}$	0,68 325 531 7			0, 31 45 65 86			0,51 837 954 3			0,2 24 86 84 46			5,9 9		

Значения данных критерия свидетельствуют о том, что существенных различий между экспериментальной и контрольной группами студентов не выявлено ( $\chi^2_{эмп} < \chi^2_{крит}$ ). Следовательно, экспериментальные данные подтверждают, что альтернативная гипотеза отклоняется и принимается нулевая.

Таким образом, итоги констатирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о необходимости изменений в профессиональной подготовке будущих социальных работников, а именно о необходимости внедрения условий, при которых формирование готовности студентов к самообразованию будет фактором их профессионального самоопределения.

В следующем параграфе данной главы мы представим ход и апробацию выделенных условий, при которых формирование готовности студентов к самообразованию, по нашему мнению, становится фактором их эффективного профессионального самоопределения.

## **2.2. Реализация комплекса условий формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения**

Проведенное эмпирическое исследование, его результаты, описанные в предыдущем параграфе, позволили нам осуществить экспериментальную проверку условий, при которых формирование готовности к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения.

В теоретической главе исследования к этим условиям мы отнесли:

- выделение в профессиональной подготовке будущих социальных работников формирование готовности к самообразованию в качестве специальной задачи, направленной на понимание студентами специфики социальной работы, ее существенных характеристик;
- проектирование и реализацию модели формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированного на их профессиональное самоопределение;
- включение студентов в многообразные виды деятельности по самообразованию в рамках культурно-образовательной среды вуза: волонтерскую, квазипрофессиональную (доминирующие в формировании готовности к самообразованию), учебную, научно-исследовательскую, проектную, воспитательную внеаудиторную;
- выделение, обоснование и использование критериальной базы оценивания готовности к самообразованию и компонентной структуры профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Работа осуществлялась нами в период с 2010-2016 г. и проводилась в комплексе решения обозначенных ранее основных целей, необходимых для обеспечения продуктивных изменений в компонентах готовности к профессиональному самообразованию у будущих социальных работников.

Апробация выделенных условий осуществлялась нами на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», факультете искусств, социальных и гуманитарных наук.

Формирующий этап педагогического эксперимента проводился в естественных условиях учебно–воспитательного процесса в вузе и предполагал задействование экспериментальной группы студентов, участвующих в эксперименте в количестве 78 человек.

Для реализации первого условия нами были изучены следующие учебные программы общепрофессиональных и специальных дисциплин профессиональной подготовки социальных работников: «Антропология», «Основы социальной медицины», «Психология», «Педагогика», «Социология», «Социальная экология», «Социальная политика», «История социальной работы», «Теория социальной работы», «Частные технологии социальной работы», «Междисциплинарные технологии социальной работы», «Методы исследования в социальной работе», «Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг», «Профессионально–этические основы социальной работы», «Социальное обслуживание в России», «Социальное обслуживание в Европе», «Социальное страхование», «Семьеведение», «Социальная геронтология», «Проблемы социальной работы с молодежью», «Социальная работа с инвалидами в России», «Социальная работа с жертвами катастроф», «Супервизия в социальной работе», «Основы социальной работы» и др. Некоторые из перечисленных дисциплин преподавались диссертантом.

Также нами было проанализировано содержание разнообразных практик (учебной, производственной, преддипломной и др.). На основе результатов анализа программ учебных дисциплин и практик мы пришли к выводу, что специальных, ориентированных задач по самообразованию, его организации, формированию готовности студентов к данному виду деятельности, недостаточно. Необходима целенаправленная работа в этом отношении.

Наши выводы подтверждались также результатами анализа федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в области социальной работы.

Поэтому мы посчитали необходимым выделить самообразование будущих социальных работников в качестве специальной задачи в образовательном

процессе студентов. С этой целью мы осуществляли взаимодействие с преподавателями кафедры социальных наук, направленное на организацию процесса самообразования будущих социальных работников в рамках преподаваемых дисциплин и практик. Для этого была проведена система методических семинаров, круглых столов, обсуждение данного вопроса в рамках научно-методических конференций, а также тематических заседаний кафедры. По согласованию с преподавателями в программы учебных дисциплин профессиональной подготовки социальных работников вносились необходимые изменения. Реализацию данного условия мы проводили через расширение программ нормативных учебных дисциплин, также включая и лоббируя положительный опыт разнообразных по профилю социальных учреждений г. Тулы и области (домов-интернатов для престарелых и инвалидов, психоневрологических интернатов, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, центров социального обслуживания населения, комплексных центров социального обслуживания населения, центров занятости населения).

Выделение самообразования в качестве специальной задачи в профессиональной подготовке студентов, направленной на понимание специфики социальной работы, ее сущностных характеристик на лекциях осуществлялось в таких формах, как лекции-конференции, лекции-консультации, проблемные лекции, бинарные лекции, выстроенные в форме одновременного диалога нескольких преподавателей со студентами по обсуждению разнообразных научных подходов, лекции-визуализации, обзорные лекции и др. На лекциях были использованы диалоговые и творчески-поисковые формы проведения самообразовательной работы студентов: деловые игры, брейн-сторминги («мозговой штурм»), кейс-стади, ориентированные на предметную интерпретацию общих знаний.

Для реализации поставленной задачи использовались разнообразные виды семинарских занятий как формы развития культуры научного мышления в области социальной работы. Практика показала, что эффективными оказались

такие виды семинаров, как проблемный, ориентационный, спецсеминар, коллоквиум, междисциплинарный, системный, тематический, просеминар.

На практических занятиях по данным дисциплинам осуществлялось интенсивное решение теоретико–практических задач социальной работы, в частности, проблем клиентов различных категорий. Функции преподавателя по организации самообразовательной работы студентов были связаны с реализацией оперативной обратной связи, постепенным повышением сложности решаемых задач, методической помощи в случае затруднений студентов. Мы реализовывали индивидуальный подход к каждому студенту, организовывали продуктивное педагогическое общение, в результате которого студент выступал как полноценный субъект деятельности и вырабатывал индивидуальный маршрут самообразования. Мы стремились к тому, чтобы процент ознакомительных, творческих, аналитических заданий, направленных на отработку самообразовательных знаний, умений и навыков составлял около 50% от общего числа заданий.

В процессе взаимодействия с будущими социальными работниками модифицировалось содержание самообразовательной работы студента, постепенно усложнялись требования к ее осуществлению, учитывались интересы студентов. Лоббировалось представление о самообразовании как деятельности, необходимой для формирования знаний, умений и навыков в учебной, научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности, становление самостоятельности, способности быстро и качественно находить конструктивные решения как необходимого профессионально–личностного качества социального работника.

В ходе реализации исследовательской работы в экспериментальной группе нами были определены пути по реализации самообразования как специальной задачи в различных видах практик будущих социальных работников. Такими путями стали: изменение содержания учебной, производственной, преддипломной практик, в том числе практики «научно–исследовательская работа», предварявшей преддипломную практику; ознакомление руководителей

практик от социальных учреждений с планом опытно-экспериментальной работы, взаимодействие с коллективом базы практики по решению данной задачи. Для студентов в процессе прохождения практик ставились такие цели, как: закрепление теоретических знаний о самообразовании, его организации и оценке; приобретение и совершенствование профессиональных самообразовательных умений и компетенций для успешной реализации функций и ролей социального работника; приобщение, «погружение» социального работника путем самообразования в среду учреждений социальной защиты и социального обслуживания населения для развития личностно-профессиональных качеств, свойств, характеристик.

Вторым условием в нашей работе было проектирование и реализация модели формирования готовности студентов к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения. Данная модель подробно описана в параграфе 1.3. В контексте опытно-экспериментальной работы реализация модели происходила путем вовлечения будущих социальных работников в многообразные виды деятельности по самообразованию в культурно – образовательной среде вуза. Мы осуществляли включение будущих социальных работников во все виды деятельности: волонтерскую, квазипрофессиональную, учебную, научно-исследовательскую, проектную, воспитательную внеаудиторную и др. на основе субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, а также с учетом потенциала культурно-образовательной среды вуза. Приоритетными для будущих специалистов социальной сферы мы посчитали волонтерскую и квазипрофессиональную деятельность.

В рамках учебной деятельности мы осуществляли регионализацию содержания нормативных дисциплин профессиональной подготовки социальных работников и реализацию дисциплины по выбору «Профессиональное самообразование». Анализ содержания данных дисциплин подтвердил наше предположение о необходимости регионализации их содержания с целью вовлечения студентов в деятельность по самообразованию. Регионализацию мы

рассматривали как процесс постоянного развития и совершенствования образования, стремясь обогатить процесс профессиональной подготовки социальных работников, его цели, содержание и результат. Важным для нас было понимание Тульской области как уникального региона с целостной социально-культурной, социально-экономической системой, историей и традициями, своеобразием менталитета, этнографии. ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет им. Л. Н. Толстого» мы рассматривали как вуз, центральной миссией которого в регионе служит профессиональная подготовка кадров для системы социального обслуживания и социальной защиты населения. Тула-город, имеющий множество культурных характеристик («Тула-город мастеров», «Пряничная Тула», «Музейная Тула» и т.д.), важных для осуществления социальной работы с населением в разных видах учреждений.

При этом, разрабатывая специализированную тематику лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий, содержание практик и темы для самостоятельной работы студентов, мы ориентировались на содержание уже пройденного ими материала (имеющиеся в багаже студентов знания, умения, опыт учебной и педагогической деятельности) и требования к программе профессиональной подготовки. Приведем некоторые примеры.

Курс «Основы социальной работы» углубляет представления студентов о социальной работе как феномене современного мира и как профессиональной деятельности, характеризует основные методы и технологии социальной работы. Особая тематика проблем, обсуждаемых со студентами на семинарских занятиях по данной дисциплине, была включена в темы о ведущих направлениях социальной работы в регионе. Студенты выполняли задания, связанные с поиском и анализом трудных жизненных ситуаций, в которых оказываются дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, безработные, неблагополучные семьи Тульской области и т.д. Для этого студенты обращались к анализу документов, статистических данных, отчетов о деятельности, опубликованных на официальных сайтах Тульской области, например, сайта Министерства труда и социальной защиты

Тулской области. Опираясь на найденные материалы, студенты предлагали свои варианты разрешения ситуаций с учетом специфики региона, представляя описание необходимых ресурсов. Важным и своевременным оказалось задание, связанное с территориальным расположением учреждений социальной защиты и социального обслуживания населения по отношению к месту проживания студента. Будущим социальным работникам давалось задание посетить такое учреждение по месту своего жительства, взять интервью у социального работника или представителя администрации, изучить сайт данного учреждения, определив особенности его работы. Как отмечали сами студенты: выполняя данное задание, некоторые даже не знали о том, что их районе, городе есть специализированные социальные учреждения, имеющие серьезный и положительный опыт работы с различными социально незащищенными категориями людей. Например, в Туле действует на правах региональной общественной организации учреждение содействия инвалидам детства с расстройствами аутистического спектра и их семьям «Маленькая страна- мы есть!». Изначально данная организация была основана родителями, имеющими детей с указанным видом расстройства. Необходимость в такой организации велика. Люди с ментальной инвалидностью, расстройствами аутистического спектра нуждаются в особом уходе и заботе, необходимости участия в специализированных программах обучения, медицинской, социальной и трудовой реабилитации. В тульской области и Туле число учреждений, в которые такие клиенты и члены их семей могут обратиться, очень мало.

Многие студенты экспериментальной группы не знали о таком учреждении, некоторые слышали, но в чем заключаются особенности работы с людьми, имеющими расстройства аутистического спектра, не представляли. Знакомство и анализ деятельности ТРООСИДРАСС «Маленькая страна - Мы есть!» способствовали тому, что студенты посетили данное учреждение, приняли участие в работе с клиентами, прошли практику и представили результаты в миниисследованиях и проектах, выпускных квалификационных работах. В период

обучения студенты стали волонтерами в «Маленькой стране», а впоследствии устроились на постоянную работу.

На семинарском занятии «Особенности подготовки социальных работников в Тульском регионе» студенты выполняли задания по сравнительному анализу опыта подготовки социальных работников в Тульском и иных регионах. Выбор вузов, в котором ведется подготовка социальных работников, студенты осуществляли самостоятельно, представляя результаты анализа в виде презентации. Отдельным вопросом в этой теме стал вопрос об особенностях подготовки социальных работников с использованием возможностей культурно–образовательной среды вузов, ведущих подготовку социальных работников.

При подготовке по теме «Специалист по социальной работе как субъект профессиональной деятельности в Туле и области» студенты проводили самостоятельный анализ факторов, способствующих профессиональному совершенствованию социального работника в регионе. Для этого им было дано задание: взять интервью у студентов старших курсов (выпускников факультета) уже работающих по профессии или имевших опыт профессиональных проб, в том числе и практики. Интервью включало такие вопросы: «Почему Вы выбрали профессию «Социальный работник?»», «Что именно оказало на Вас влияние при обучении на социального работника в ТГПУ им.Л.Н.Толстого?», «Как стать успешным профессионалом своего дела?», «Самый интересный факт, связанный с получением профессии», «Интересный случай с практики» и др.

Также при подготовке к данному занятию студентам предлагалось познакомиться с опытом педагогов, в том числе и педагогов кафедры, факультета и университета, общественных деятелей, ученых, имевших место в истории развития социальной работы, проанализировать их «секреты профессионального мастерства».

В рамках преподавания дисциплины «Технология социальной работы» студентам предлагалось создать буклет «Социальные партнеры в регионе» и представить его с помощью мультимедиа (видеофрагмента, компьютерной презентации и т.д.). Обязательным условием был выбор «трудной» категории

обслуживаемого населения. Состав клиентской базы, предлагаемой студентам, в качестве категорий включал «нечасто встречающиеся» категории, например, несовершеннолетние матери–одиночки, женщины/мужчины, подвергшиеся насилию в семье и др. Это обстоятельство ориентировало на определение специфики социальной работы с данной категорией, поиск «узкопрофессиональных» специалистов, организаций и учреждений–социальных партнеров. Помимо этого студенты самостоятельно представляли схему взаимодействия клиента с предлагаемыми учреждениями, продумывая не только возможные препятствия, осложнения, но и пути выхода из них. Впоследствии, как указывали сами студенты, найденный материал позволил им точнее детализировать материал для опытно–экспериментальной части выпускной квалификационной работы.

Вследствие поставленных целей и с учетом выделенных в теоретической части исследования особенностей формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию (§1.1) нами была разработана и реализована дисциплина по выбору «Профессиональное самообразование» (см. Приложение 3).

Данный курс представляет собой логичное продолжение теоретических положений о готовности студентов к самообразованию как процессу и результату, способствующему нахождению личностных смыслов и ценностных оснований в выбранной, осваиваемой и уже выполняемой квазипрофессиональной и трудовой деятельности.

Рассмотрим реализацию данного курса в процессе опытно–экспериментальной работы. Дисциплина «Профессиональное самообразование» изучалась будущими социальными работниками на 3, 4 курсах (7,8 семестр), соответственно направления подготовки и специальности «Социальная работа». Это было обусловлено тем, что к данному этапу обучения студенты актуализируют проблемы своего профессионального становления, поиск ориентиров будущей профессиональной деятельности, определяют дальнейшую учебно-профессиональную стратегию.

Необходимость данного курса в профессиональной подготовке выпускника была определена тем, что в деятельности социального работника самообразование выступает как необходимая составляющая обобщенных трудовых функций, а сама социальная работа относится к тем видам деятельности, в которых необходимо постоянное обновление знаний и умений, самостоятельное выстраивание образовательной стратегии, умение осуществлять образование в течение всей жизни.

С учетом результатов, полученных на констатирующем этапе исследования, мы стремились достичь в ходе реализации данного учебного курса следующих целей: формировать представление студентов о сущности понятия «профессиональное самообразование будущего социального работника», содержательной наполненности его структурных компонентов; раскрыть особенности самообразования студентов с использованием возможностей культурно-образовательной среды вуза; формировать основные самообразовательные умения и навыки, позволяющие студенту эффективно осуществлять данный процесс.

Разрабатывая содержание тем курса, мы стремились к тому, чтобы данный курс: позволил формировать основы глубокого целостного понимания социальных, педагогических, психологических, управленческих аспектов профессионального самообразования; обеспечил расширение у будущих социальных работников теоретических знаний и практических умений, навыков в области его организации; подготовил студентов к самостоятельному решению задач профессионального самоопределения.

На основании вышесказанного задачами курса стали: знакомство студентов с имеющимся опытом и теоретическими исследованиями по проблеме самообразования в социальной работе; раскрытие смысла профессионального самообразования, его роли в профессиональном самоопределении, в становлении профессионального мастерства специалиста; формирование у будущих социальных работников потребности в профессиональном самообразовании; определение условий его успешной организации в вузе; формирование умений

самоанализа, самооценки, контроля и коррекции данного процесса и его результатов. Основными принципами при разработке и реализации курса «Профессиональное самообразование» в подготовке будущих социальных работников для нас явились: актуальность, новизна и практическая значимость учебного курса; полнота изучаемой области, имеющей конкретное научное содержание; разнообразие эффективных образовательных технологий.

В ходе реализации курса нами активно использовался силлабус, составленный на основе учебно-методического комплекса дисциплины, выложенный для студентов на странице кафедры социальных наук сайта университета (<http://www.tsput.ru/>), включающий пояснительную записку, программу дисциплины, учебно-тематический план курса, методические рекомендации для преподавателя и студентов, задания для самостоятельной работы, список основной и дополнительной литературы.

Будущие социальные работники учились определять цель, назначение и результат, а также формы и источники для успешной организации профессионального самообразования; использовать для этого потенциал культурно-образовательной среды; реализовывать имеющиеся и приобретенные самообразовательные умения и навыки при решении профессиональных ситуаций; овладевать методиками самопознания, самоанализа, коррекции и контроля результатов профессионального самообразования.

В логике решения поставленных целей и задач в программу дисциплины были включены темы, в анализе которых предполагается сочетание двух основных форм организации обучения в вузе - лекционных и семинарских занятий. Лекционная часть построена с учетом современных требований к организации профессионального самообразования специалиста и тенденций, касающихся непрерывного образования специалиста.

Также лекционный материал предполагал изучение основных понятий курса, поскольку их усвоение является теоретическим базисом для формирования и развития у студентов соответствующих компонентов профессионального самообразования. Лекционный материал был логично выстроен в соответствии с

представлением студентов о профессиональном самообразовании социального работника, его характеристик в историческом и современном аспекте.

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. На аудиторных занятиях применялись такие формы и методы работы как групповые дискуссии, анализ конкретных проблемных ситуаций («case-study»), дистанционное общение со студентами на базе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды LMS Moodle, где нарабатывался алгоритм творческого разрешения задач, связанных с организацией профессионального самообразования.

Каждая тема спецкурса была выстроена по следующему принципу: название темы, девиз занятия, отражающий сущность темы, основные понятия, план изучения темы, список рекомендуемых источников литературы, профессиональная копилка – раздел, содержащий определения главных понятий темы, теоретическая часть, отражающая основное содержание вопросов плана, практикум по отработке содержания темы. Темы курса логически связаны между собой. Теоретические занятия способствовали освоению студентами специально отобранных знаний по самообразованию и его осуществлению в культурно-образовательной среде вуза, творческому использованию в волонтерской деятельности, при написании социально значимых проектов, участии в научных конкурсах и мероприятиях, в самостоятельной работе, при выполнении курсовых и дипломных исследований.

На занятиях шла продуктивная индивидуальная и групповая работа над способами организации самообразования, нарабатывались организационные, информационно-поисковые и познавательные умения, составляющие организационно–процессуальный компонент профессионального самообразования, индивидуальное конструирование студентом своей

самообразовательной стратегии способствовало эффективному формированию умений саморегуляции, самооценки и самоанализа, самоконтроля, коррекции.

Выполняя задания для самостоятельной работы, студенты писали эссе по темам «Профессиональное самообразование в моей жизни и будущей работе», «Секреты профессионального самоопределения», «Я и моя профессия», осуществляли работу по изготовлению интеллект-карт.

Отметим, что изготовление интеллект-карт – инновационный метод, позволяющий на занятии создать элемент соревнования, а студентам раскрыть потенциал креативности, осуществляя работу динамично, интересно, формировать интерес к самопознанию и самосовершенствованию. С помощью интеллект-карт студенты формировали собственный профессиональный словарь, включая в него значимые понятия, составляли памятки «Организация профессионального самообразования, если ты – будущий социальный работник».

Также будущие социальные работники выполняли и демонстрировали компьютерные презентации о знаменитых людях, добившихся успеха благодаря профессиональному самообразованию в социальной работе и др.

В ходе реализации данного курса определенный интерес студентов вызвали формы и методы активного обучения, например, ток-шоу, прообразами которых стали такие телепередачи, как «Пусть говорят», «Ты не поверишь!», «Поговорим о главном», где студенты выбирали определенную социальную или профессиональную роль и тщательно готовились к ее исполнению. В качестве таких социальных ролей студентам предлагались роли специалистов разнообразных социальных служб, клиентов социальной работы, попавших в трудную жизненную ситуацию и нуждающихся в квалифицированной помощи, специалистов смежных профессиональных областей – медицинских работников, психологов, социальных педагогов и др.

Среди заданий по отработке содержания изучаемых тем курса, которые вызвали наибольший интерес у студентов, можно привести следующие:

1. «Что для Вас профессиональное самообразование? Определите, что нужно лично Вам для того, чтобы эффективно организовать профессиональное

самообразование в вузе. Обозначьте барьеры, мешающие осуществлению этого процесса. Как бы Вы с ними справились?». Данное задание носило пропедевтический характер и было нацелено на то, чтобы студент определил для себя цель и мотивы профессионального самообразования, задумался над тем, как он осуществляет данный процесс, что ему мешает достигать постоянных и положительных успехов, предположил варианты решения проблем, связанных с организацией этого процесса в вузе (тема «Профессиональное самообразование будущего социального работника: сущность, структура, особенности»).

2. «Обратившись к соответствующим ресурсам университета, посоветуйте студенту первого курса - будущему социальному работнику- 5 книг, которые помогут ему в организации профессионального самообразования. Докажите свою позицию» (тема «Профессиональное самообразование будущего социального работника: сущность, структура, особенности»). Выполнив данное задание, презентуя книги на семинарском занятии, студенты отмечали, что среди книг нашли для себя очень интересные, отвечающие их индивидуальным профессионально-образовательным запросам, позволяющие расширить границы этого процесса и т.д. Подобное задание, только по нахождению сайтов или ресурсов сети Интернет, было предложено студентам для самостоятельной работы.

3. «Подготовьтесь к дискуссии на тему «Образование на всю жизнь или через всю жизнь? Будущий социальный работник и проблемы непрерывного образования». В ходе подготовки в сетевом сообществе (например, в сети «ВКонтакте») проведите анкетирование среди студентов и обсудите результаты по следующим вопросам: «Социальные приоритеты государственной образовательной политики», «Современные проблемы профессионального самоопределения социального работника», «Взаимосвязь самовоспитания, профессионального самообразования и непрерывного образования». При подготовке используйте методические рекомендации по организации дискуссии» (тема «Самообразование как вид непрерывного образования»). Составьте

перечень проблем, с которыми сталкиваются студенты на этапе профессионального самоопределения в вузе.

4. Выполните упражнение «Кто Я. 20 предложений» согласно инструкции: «В течение 10 минут ответьте на вопрос «Кто Я?», используя для этой цели 20 слов или коротких предложений. Не старайтесь отобрать правильные или неправильные, важные или неважные ответы. Пишите их так, как они приходят Вам в голову».

Физическое Я	Эмоциональное Я	Социальное Я	Профессиональное Я	Духовное Я

Результаты данного задания стали основой для разработки студентами собственной личной и профессиональной Я-концепции, поскольку студенты, с одной стороны, анализировали возникшие трудности с самоопределением, а с другой-выявили направления работы над собой в дальнейшем с помощью профессионального самообразования.

5. Представьте свою личную и профессиональную Я-концепцию в виде рисунка. Для этого используйте любые средства и изображения. Какова роль профессионального самообразования в структуре Вашей Я-концепции. Как оно проявляется (способности, знания, потребности, умения и т.д.)?

Анализируя собственную личностную и профессиональную Я- концепцию и место самообразования в ней, студенты использовали различные символы, знаки, образы, графическую интерпретацию (например, представляли себя как «кубик Рубика», «лестницу», «дом необычной конструкции», «солнышко», «интеллект-карту» и т.д.). Такая форма работы укрепляла интерес студентов к самообразованию, самоанализу его организации в процессе профессиональной подготовки (тема «Личностная и профессиональная Я-концепция будущего социального работника. Самоанализ результатов профессионального самообразования в структуре Я-концепции»).

6. Изучите возможности (компоненты потенциала) культурно-образовательной среды вуза (на примере ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» или других вузов страны) для профессионального самообразования будущего социального работника. Дайте характеристику влияния одного из компонентов потенциала культурно-образовательной среды в решении поставленной задачи лично для Вас. Результаты представьте в виде компьютерной презентации с видеотрейкерами (тема «Формирование готовности к профессиональному самообразованию у будущего социального работника»).

В работе со студентами экспериментальной группы 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 социальной практики. Студенты либо предлагали варианты решения готовых кейсов, либо разрабатывали содержание и варианты решения собственных кейсов. Во втором случае работа студента была эффективнее, формировался индивидуальный способ самообразования в области социальной работы. Разрабатываемый кейс включал такие разделы: цель, описание ситуации и проблем клиента; практические рекомендации по ее решению, вопросы и задания, различные материалы к кейсу (нормативные документы, фрагменты текстов учебников, научной периодики, информационно-справочный и статистический материал, адреса и описание сайтов по проблеме, список литературы и сайтов сети Интернет, картинки и т.п.).

Во время выполнения кейса студенты постепенно приобретали установку на устойчивый самостоятельный поиск знаний в области социальной работы, учились определять цель и результат самообразования, формировались и совершенствовались организационные, информационно-поисковые и познавательные умения.

Развитие познавательной мотивации, формирование исследовательских навыков обучающихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и предлагать эффективные пути решения клиентов социальной

работы, ориентироваться в информационном пространстве, прогнозировать и оценивать результат собственной деятельности.

В частности, в рамках общения преподавателя и студента в оболочке LMS Moodle данная технология стала весьма эффективной: учебно-методические материалы для студентов комплектовались в виде кейса и пересылались студенту для самостоятельного изучения, периодические он-лайн-консультации с преподавателем (при необходимости), интерактивное взаимодействие преподавателя и студентов (форум, чат) являлись дополнительным стимулом организации самостоятельной работы студентов.

При этом подбираемые «кейсы» не должны были иметь однозначного решения и предполагали стимулирование самообразования в процессе получения актуальных профессиональных знаний. Использование данной технологии в нашей работе можно было представить как синтез многих методов получения новых знаний студентами. Осмысление опыта профессионального самообразования, приобретаемого в процессе выполнения таких заданий, формирует умения самоанализа и самооценки. На основе результатов поэтапной и итоговой самооценки определяются дальнейшие направления профессионального самообразования – образуется «цепочка» задач.

Одной из действенных форм для студентов стали беседы с ведущими педагогами кафедры социальных наук, специалистами социальных организаций об их опыте профессионального самообразования и «секретах успеха», результаты которых студенты демонстрировали в виде электронных презентаций, интервью в видеоформате, обосновывая, что конкретно из представленного опыта они учли бы для организации своего профессионального самообразования. Такие встречи способствовали установлению субъект–субъект взаимоотношений между студентами и преподавателями.

Реализуя данный курс, мы расценивали мотивацию как важнейший стимул самообразования, обеспечивающий его эффективность, и имели в виду следующее: как таковая, мотивация весьма субъективна, для студента она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями,

осознаваемыми им потребностями. Мы учитывали, что вызов у студентов мотивации к осуществлению самообразования «как бы со стороны» создаст определенные трудности: нежелание осуществлять профессиональное самообразование, непонимание его необходимости для будущей профессиональной деятельности и т.д.

Такие трудности мы решали опосредованным путем влияния на мотивацию студентов, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у будущих социальных работников возникает личная заинтересованность в этом процессе. К таким основаниям, прежде всего, мы относили: целенаправленное формирование представлений студентов о значимости владения знаниями и умениями в области профессионального самообразования в социальной работе, опираясь на положительные примеры, жизненный и профессиональный опыт преподавателей, специалистов социальных учреждений, значимых людей (например, родственников, работающих в сфере социальной защиты и социального обслуживания); формирование ценностного отношения студентов к результатам профессионального самообразования; помощь будущим социальным работникам в осознании того, что самообразование способствует их личностному развитию и расширяет профессиональные возможности современного специалиста социальной сферы.

Данный курс был направлен на то, чтобы показать студентам, что умения контролировать, оценивать, анализировать и корректировать результаты самообразования значительно влияют на качество их подготовки и в целом на профессиональное самоопределение. При разработке спецкурса мы также старались учесть региональную специфику. В содержании тем данного курса и заданий к ним учитывались аспекты, посвященные особенностям профессиональной деятельности специалиста социальной сферы Тульской области, учреждения сферы социальной защиты и социального обслуживания региона.

Например, в ходе экспериментального обучения студентами были выполнены кейс-задания на темы «Использование Интернет-ресурсов в

профессиональном самообразовании социального работника Тульской области», «Портрет социального работника Тульской области», «Будущий социальный работник на страже решения проблем региона» (категория клиентов социальной работы по выбору студента) и др. Это способствовало формированию у студентов умений определять значимые социальные проблемы, как на уровне индивида, так и на уровне региона, организовывать собственную деятельность по разработке плана и его реализации в процессе решения поставленных задач и выявленных противоречий, умения работать с литературой и Интернет-ресурсами, обобщать имеющиеся научные факты, предлагать новые идеи, значимые для решения проблем клиентов социальной работы. Такие практико–ориентированные задания повышали эффективность профессионального самоопределения студентов за счет развития мотивации к освоению областей знаний в социальной работе.

Итоговое конструирование программы самообразования по индивидуально выбранной студентом профессиональной теме стало для нас своеобразным индикатором сформированности компонентов готовности к нему. В конце изучения дисциплины проводился круглый стол, на котором обсуждались и защищались индивидуальные программы профессионального самообразования студентов по актуальной проблематике социальной работы. Защищая свои программы по профессиональному самообразованию, студенты обосновывали выбор своей темы, аргументировали этапы планирования работы над выбранной темой, представляли алгоритм деятельности по аспектам темы, осуществляли самооценку результатов профессионального самообразования и рефлексию на промежуточных и контрольном этапах выполнения программы.

Приведем примеры выбираемых студентами тем профессионального самообразования: «Социальные проблемы XXI века», «Инновационные технологии социальной помощи семьям военнослужащих», «Дети Солнца: мифы и реальность», «Межличностные отношения в семье: позиция социального работника», «Социальные учреждения для беспризорников» «Социальная поддержка несовершеннолетних матерей в Тульской области», «Игровая

зависимость и ее социальные последствия», «Сложный возраст: отцы-дети. Позиция социального работника», «Женщина в кризисной ситуации: куда обратиться» и др. Работа по выбранным темам была непосредственно связана с выполнением студентами курсовых и выпускных квалификационных исследований.

После завершения курса студенты заполняли «рефлексивный лист», содержащий следующие вопросы «Необходим ли данный курс в профессиональной подготовке будущих социальных работников? Свою позицию аргументируйте», «Изменилось ли Ваше отношение к организации профессионального самообразования после изучения курса? Почему и как?», «Что стало для Вас самым интересным в процессе изучения курса?», «Назовите Ваши мотивы осуществления профессионального самообразования в иерархии от 1 до 10», «Определите возможности культурно-образовательной среды вуза, которые помогли именно Вам в самообразовании», «Что, по Вашему мнению, следует дополнительно включить в содержание курса?» (см. Приложение 4).

Ответы студентов показательны. Практически все студенты отметили необходимость изучения такого спецкурса. Студенты констатировали, что в процессе изучения курса менялось их отношение к профессиональному самообразованию: в пределах от незнания основ данного процесса, недостаточной сформированности основных самообразовательных умений и навыков, способах преодоления барьеров самообразования, возможностях самообразования для своего будущего. Среди основных мотивов осуществления профессионального самообразования студентами названы «самореализация и самоутверждение», «повышение профессиональной компетентности», «профессиональное саморазвитие». Итоговой формой контроля изучения дисциплины являлся зачет. В настоящее время дисциплина включена в вузовский компонент учебного плана подготовки специалистов социальной работы.

Вовлекая студентов в квазипрофессиональную деятельность по самообразованию, мы исходили из того, что в ней воссоздается не только предметное, но и социальное содержание профессиональной деятельности

специалиста социальной сферы. В учебно–воспитательном процессе нами были подготовлены и проведены деловые игры «Кадровый вопрос» (функционал социального работника в учреждениях); «Режим дня социального работника», «Социальная работа как искусство» (инновационные технологии социальной работы с клиентами социальных служб Тульской области: «мобильная выездная бригада», «участковая социальная служба», «интенсивная семейная терапия на дому», «домашнее визитирование», «сеть социальных контактов», «социальный помощник» и др.), «Кейс-подход Хьюлетт-Пакард в социальной работе» (реализация стратегии Б. Хьюлетта «Если хотите работать хорошо – такой и будет результат», стратегия признания личных достижений).

Одной из самых интересных стала деловая игра «Социальная работа как искусство», в которой студент на основе социального взаимодействия, имитационной модели, приобретает ценностные установки, формирует личностные убеждения, позитивное отношение к социальной работе и к клиенту. В игре использовался опыт реализации инновационных технологий социальной работы с клиентами социальных служб Тульской области. В частности в студенты представляли в игровой форме реализацию технологии «Мобильная выездная бригада», ориентированную на оказание срочной социальной помощи пожилым, инвалидам по получению срочных медицинских, бытовых, психологических и экономических услуг; «домашнее визитирование», направленное на социально – психологическую и социально – педагогическую помощь в домашних условиях семьям с детьми – инвалидами и т.д.

Для нас важнейшей формой квазипрофессиональной деятельности является практика студентов. В ходе исследования мы модернизировали содержание программ практик, базами прохождения которых становились разнообразные учреждения социальной защиты и социального обеспечения г. Тулы и области. Поскольку практика выступает для будущего социального работника как пространство выбора и реализации определенных моделей поведения, особое значение придавалось отработке поведенческих реакций поведения будущего

социального работника, его умений и навыков взаимодействовать с клиентом, осуществлять основные функции и роли социального работника.

В каждом виде практики (учебная, производственная, преддипломная) студенты овладевали реальным профессиональным опытом, естественно «входя в профессию». С помощью системы адекватных форм, методов, приемов обучения задавалось особое движение деятельности студента от собственно учебной к профессиональной на основе трансформации потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов образования. Такое движение способствовало свободному овладению необходимым функционально-ролевым репертуаром социального работника.

Для этого проводились «подготовительные встречи», обеспечивающие трансформацию усвоенных знаний в профессионально значимые умения, образцы этики социального работника, отработку профессионально-практической деятельности будущего специалиста социальной сферы. Для этого мы видоизменили проведение установочных конференций по практикам, включив в их содержание проигрывание разнообразных ситуаций совместно с преподавателями кафедры, руководителями курсовых и дипломных исследований. В зависимости от учреждения, куда направлялись студенты, для прохождения практики (кризисный центр помощи женщинам, специализированные школы–интернаты, центры социального обслуживания несовершеннолетних, пожилых, инвалидов, центр занятости и др.) на таких встречах моделировались возможные ситуации взаимодействия с клиентом, обсуждение особенностей взаимодействия с клиентом, решения индивидуальных проблем, поведение будущих социальных работников в зависимости от прогнозирования ситуации. В качестве примера ситуации приведем такую ситуацию, предложенную студентам: «Елизавета Т. – 12 лет, ученица 5 класса Дубовской школы. Дата рождения: 28.10.2005г. Место рождения: г.Богородицк Тульской области. Елизавета обучается в школе-интернате с 4 класса, является социальной сиротой, мать лишена родительских прав. Изначально девочка воспитывалась в семье, отец умер, когда Елизавете было 7 лет. С того момента

мать начала злоупотреблять алкогольными напитками, перестала заниматься дочерью. В доме стали появляться частые гости, помогать девочке в учебе было некому. Близких родственников у этой семьи не имеется, поэтому смотреть за ребенком кроме матери некому. Девочка со второго класса стала плохо успевать в школе, часто прогуливала занятия. Все замечания, сделанные матери, игнорировались. Елизавету решили перевести в школу для детей с ОВЗ после результатов психолого-медико-педагогической комиссии. У девочки была диагностирована легкая умственная отсталость. Также у Лизы заторможенная речь, проблемы с выражением собственных мыслей.

При поступлении в школу с девочкой занимались психологи, так как переход в новую школу дался ей нелегко. Лиза переживала по поводу новых одноклассников, новых учителей. Первые месяцы пребывания в школе Лиза старалась меньше общаться со сверстниками, после занятий обычно находилась в спальном комнате и не играла с детьми. Помощь психологов очень помогла ей освоиться в новом социуме. Со временем Лиза стала общаться с одноклассниками и другими ребятами, с учителями легко идет на взаимодействие. Работа логопеда-дефектолога также очень помогла Лизе, занятия велись на протяжении полугода. После курса, проведенного с Лизой, она научилась правильно формулировать и выражать свои мысли. На занятиях девочка занимается весьма успешно, проявляет старание и трудолюбие. Иногда у нее не получается что-либо, в эти моменты она ищет помощи у преподавателей. Кроме общего образования, Саша занимается в кружке шитья. После школы она хотела бы освоить профессию «швея». Коррекционная программа осваивается девочкой успешно, проблемы с дальнейшим профессиональным образованием у нее не возникнут. Наиболее доверительные отношения у Лизы сложились с социальным педагогом и социальным работником. Она часто приходит и рассказывает о своих проблемах, о том, что ее беспокоит, о конфликтах со сверстниками. В этих людях она видит поддержку и опору, так как более она никому старается не доверять. Девочка часто приходит в кабинет социального педагога, часто спрашивает: нужна ли помощь? К основным качествам этого ребенка можно отнести следующие:

аккуратность, добродушие, отзывчивость, старание помочь, трудолюбие, скромность. Какую модель поведения Вы выберете во взаимодействии с таким ребенком? Почему? Какие возможны риски? Как их избежать? Что нужно учесть?»).

Как отмечали после студенты, «такой вид работы укреплял их уверенность в том, что они справятся с поставленными задачами, способствовал приобретению умений прогнозирования развития социальной ситуации, поведения клиента и выбора модели своего поведения».

Изменение программ практик, усиление компонента самообразования студентов осуществлялось также через регионализацию их содержания. Так, на учебной практике студенты анализировали потенциал социального партнёрства ТГПУ им. Л.Н.Толстого как вуза, готовящего социальных работников и того места практики, где они находились, устанавливали значимые взаимосвязи. Одним из направлений работы на производственной практике стала разработка стратегий профессионального становления будущего социального работника в Тульском регионе с опорой на имеющиеся возможности того места, где студент проходил практику. Для этого студенты готовили теоретическое сообщение о выбранной категории клиентов, продумывали игровую ситуацию, моделировали ее совместно с социальными работниками базы практики, определяли риски и возможные сложности, потом внедряли в ситуацию реального взаимодействия с клиентом.

Взаимодействие с коллегами по кафедре социальных наук (В.А. Фокин, Е.Г. Шаин, В.В. Соломатова и др.), усиливало вовлечение студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности по самообразованию. Это помогало студенту эмпирически подойти к сфере выбранной профессии, раскрыть свой научный потенциал, закрепить профессиональный выбор, найти личностный смысл в выполняемой деятельности.

В рамках этого направления деятельности студенты участвовали в работе дискуссионной проблемной группы «Профессиональное самообразование»,

выполняли научные минисследования, писали научные статьи по проблематике социальной работы.

На занятиях проблемной группы деятельность студентов была посвящена исследованию тех категорий клиентов социальной работы и их проблем, которые интересовали лично студента. Также для работы в микрогруппах предлагались для дискуссии и решения интересные проблемы из сферы социальной работы, требующие привлечения дополнительных исследовательских материалов.

В зависимости от интересов самого студента мы предлагали следующие виды заданий: поиск электронных ресурсов по вопросам «проблемного поля» социальной работы, обсуждение вариантов решений в дискуссионных микрогруппах; аннотирование литературных источников, написание эссе, составление глоссария по интересующим студента профессиональным вопросам; поиск и описание решения проблем клиентов социальной работы в периодических электронных изданиях, на форумах; подборка сайтов, анализ web-страниц по индивидуальной тематике.

Заседания проблемной группы проводились нами в компьютерном классе факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, электронном читальном зале и научно-образовательном библиотечно-информационном центре университета (НОБИ-центре). Компьютерный класс факультета являет собой значимый элемент культурно-образовательной среды, оснащенный современным компьютерным оборудованием, предоставляющим каждому студенту выход в сеть Интернет и доступ к разнообразным электронным информационным ресурсам.

Научно-образовательный библиотечно-информационный центр ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого» (НОБИ-центр) обеспечивает библиотечно-информационное обслуживание студентов и доступ к электронным информационным ресурсам 17 баз данных. Включает электронный каталог книг, электронную полнотекстовую библиотеку выпускных квалификационных работ, авторефератов диссертаций, архив научных периодических изданий университета, доступ к электронным каталогам библиотек в сфере образования и

науки в рамках единого Интернет-ресурса (ИС ЭКСБСОН <http://www.vlibrary.ru/>). Проведение заседаний проблемной группы на базе компьютерного класса и НОБИ-центра университета позволяло широко использовать разнообразные возможности коммуникации для организации самообразования будущих социальных работников: оперативная передача информации любого объема и вида на разные расстояния; широкий доступ к различным базам данных; интерактивность и оперативная обратная связь; использование глобальной, региональной и локальной сетей связи и обмена данными.

В целях эффективной работы мы изучили использовали ресурсы НОБИ-центра, а также опыт коллег в развитии электронной социально-сетевой работы (ЭССР), например, наработки В.В. Соломатовой [241] по реализации информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы (HotList, Scrapbook), адаптировав их применение к целям нашего исследования.

Под ЭССР, вслед за В.А. Фокиным [273, с.69], мы понимаем «комплекс электронных средств, компьютерных сетей, помогающих специалистам расширить информированность клиентов в различных областях, особенно в медицине, праве и образовании, работе социальных служб, наладить их досуг, облегчить и рационализировать деятельность самих социальных работников».

В частности, HotList, представляющий собой список с указанием адресов сайтов, необходимых для детального рассмотрения интересующей темы, составлялся индивидуально студентом. Каждый опыт подборки сайтов по теме профессионального самообразования был представлен студентами в виде следующей таблицы.

Раздел I	
<b>Тема профессионального самообразования будущего социального работника</b>	
Фиксация адреса сайта	<b>Комментарий:</b> что заставило обратить внимание именно на этот сайт? Какие мысли

	вызвало содержание сайта? Какие вопросы в связи с этим возникли?
Раздел II	
<b>Мои собственные размышления по данной теме:</b>	
Раздел III	
<b>Письмо к преподавателю</b>	

Заполняя такие таблицы, будущие социальные работники учились рефлексивно воспринимать информацию, полученную самостоятельным путем. Такая деятельность побуждала к диалогу с текстом, к критическому осмыслению его содержания, к работе над собой. Студенты совершенствовали умения по организации времени, планировали деятельность, определяли степень необходимости той или иной информации, учились быть ответственными за результат собственных знаний и умений.

Приведем удачный пример такой таблицы, заполненной одной из студенток – будущим социальным работником - Анной П.

Раздел I	
<b>Тема профессионального самообразования будущего социального работника - «Технологии социальной работы с людьми, страдающими болезнью Альцгеймера»</b>	
Фиксация адреса сайта	<b>Комментарий:</b> что заставило обратить внимание именно на этот сайт? Какие мысли вызвало содержание сайта? Какие вопросы в связи с этим возникли?
1. <a href="http://www.medn.ru">http://www.medn.ru</a>	1. Данный сайт содержит подробное описание возникающих симптомов болезни Альцгеймера у пожилых людей, описание современных методов диагностики этого заболевания, особенности лечения. <b>? – насколько характерной является эта болезнь для россиян? Как решается эта проблема в Туле и Тульской области?</b>

2. <a href="http://lechenie-v.ru">http://lechenie-v.ru</a>	<p>2. Данный сайт обращает наше внимание на лечение данной болезни в региональном аспекте (Алексин, Донской, Тула, Узловая, Новомосковск), предоставляя контактную информацию.</p> <p><b>? – Какова роль социального работника при взаимодействии (оказании помощи) человеку с болезнью Альцгеймера?</b></p>
3. <a href="http://sockart.ru/">http://sockart.ru/</a>	<p>3. Сайт посвящен реализации проекта «Социальная помощь пожилым людям, страдающим болезнью Альцгеймера», содержит описание используемых в социальной работе аспектов социальной помощи данной категории граждан</p> <p><b>? – Какие технологии СР могут еще применяться?</b></p>
4. <a href="http://www.tiensmed.ru">http://www.tiensmed.ru</a>	<p>4. Сайт содержит описание технологии домашнего ухода с участием социального работника, его функций и роли во взаимодействии с родственниками, семьей больного.</p>

## Раздел II

### Мои собственные размышления по данной теме:

Болезнь имеет достаточно серьезные социальные последствия. Не исключено, что такой болезни могут быть когда-то подвержены близкие мне люди (друзья, родственники или я сама). Поскольку я собираюсь работать в социальной сфере, я хочу быть подготовленной к встрече с таким клиентом и быть знающим, хорошим специалистом. Поэтому я хочу как можно больше узнать о факторах риска данной болезни, сопутствующих заболеваниях, а также иметь более четкое представление о последствиях болезни, возникающих у такого клиента. На мой взгляд, данная тема очень актуальна и требует глубокого и детального анализа.

## Раздел III

### Письмо к преподавателю

Судя по статистическим данным, данной болезнью страдает большое количество пожилых людей. Известны симптоматика, этапы болезни, ее диагностика, медикаментозное вмешательство. Существует практика программ социальной помощи таким людям. Думаю, что со временем появятся новые технологии социальной работы такими людьми.

Как Вы считаете, что еще мне необходимо знать по интересующей меня теме профессионального самообразования, чтобы стать в этой области компетентным социальным работником?

Студенты отправляли такие таблицы по электронной почте и взаимодействовали с преподавателем как в on-line-режиме (в компьютерном классе факультета, в электронном зале НОБИ-центра), так и of-line-режиме (например, с домашнего компьютера), тем самым постоянно осуществлялась обратная связь с каждым студентом экспериментальной группы.

Отметим, что после проведения заседаний дискуссионной группы студенты самостоятельно оценивали процесс и результат профессионального самообразования в сетевых дискуссионных площадках и форуме.

Результативность самообразования студентов оценивалась нами также по их участию в научных олимпиадах по социальной работе, представлении социально значимых проектов на различных конкурсах в вузе и за его пределами. Так, студенты неоднократно принимали участие в Межвузовской студенческой олимпиаде в номинации «Социальная работа», «Культура специалиста социальной сферы» в Орловском государственном университете, представляя совместно и индивидуально разработанные проекты по различной тематике.

Культурно–образовательная среда ТГПУ им.Л.Н.Толстого включает в себя разнообразные структуры (подсистемы), в частности, воспитательные. Особо значимыми в контексте нашего исследования стали ресурсы Студенческого центра мониторинга проблем студенческой молодежи, Центра социально–психологической помощи «Контакт», Студенческого агентства информации и рекламы, Телефона доверия, Центра поддержки творческой инициативы студентов, Центра патриотического воспитания студентов, мастерских ремесел, клубов по интересам, студенческих отрядов, студенческого научного общества и др.

Вовлекаясь во внеаудиторную воспитательную деятельность в перечисленных и иных структурах, будущие социальные работники интегрировали различные виды творческой, спортивной, волонтерской,

социальной и научной деятельности. Задачи и направления деятельности эффективно осуществляются через механизм реализации целевых программ, отражающих отдельные стороны студенческого образа жизни. К числу таких программ относятся программы «Социальный портрет студента», «Личное УЧастие», «Земля моих отцов–Отечество мое», «Восхождение к истокам», «ШТОРМ» (Школа творческой организации молодежи) и др.

Кафедра социальных наук, являющаяся выпускающей кафедрой для социальных работников, сохраняет и приумножает традиции подготовки социальных работников. Были подготовлены и проведены постоянные тематические и календарные встречи с педагогами кафедры (Рождественские встречи, День матери, День социального работника и др.), велась совместная работа педагогов и студентов по оформлению летописи кафедры социальных наук. В летописи отражались все значимые события и факты, отражающие историю кафедры, современное состояние системы профессиональной подготовки социальных работников и т.д.

Во всех видах деятельности мы мотивировали студентов использовать инновационные технологии самообразования. Данные технологии способны трансформировать способы организации профессионального самообразования будущих социальных работников и имеют для этого весь необходимый набор средств. К таким инновационным технологиям в исследовании мы отнесли, прежде всего, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Важными для нас стали позиции:

1. Информационно-коммуникационные технологии максимально обеспечивают доступность и разнообразие информации разнообразного социального характера, активизируют процессы, сопутствующие эффективному решению социальными работниками проблем клиентов в межличностной, семейной, образовательной, досуговой и других сферах.

2. Данные технологии способствуют сохранению времени и оптимизации способов организации самообразования для студентов, поскольку предоставляют разнообразные инструментальные средства работы с информацией: логические,

математические, статистические и др., имеющие далеко идущие социальные последствия, связанные с интеграцией различных видов текстовой деятельности (работа с «книжными», аудиовизуальными: художественными, музыкальными и др. текстами); с элементами коммуникативной деятельности (диалог с оппонентом с помощью ресурсов сети Интернет); создание собственных медиа-продуктов (презентации, ролики) и др. Это расширяет возможности студентов в профессиональном самообразовании, отвечает «веяниям времени», делает этот процесс интереснее, насыщеннее, разнообразнее.

3. В процессе профессиональной подготовки студенты проявляют к современным информационно–коммуникационным технологиям серьезный интерес при освоении различных дисциплин, в самостоятельной работе, во внеучебной деятельности, владение такими технологиями профессионально необходимо каждому будущему специалисту и стимулирует студентов.

В ходе разнообразных видов деятельности нами были использованы следующие виды ИКТ: электронные базы данных и ресурсы сети Интернет; ХотЛист, Скарпбук, электронная почта (Electronicmail), LMSMoodle, создание собственных медиапродуктов, он-лайн-просмотр телепередач и видеофильмов, возможности популярных сетевых сервисов (социальные сети) «Твиттер», «Фейсбук», «ВКонтакте»и др.

При выборе и реализации ИКТ мы руководствовались и задачами диссертационного исследования, и во внимание принимали инициативы, пожелания студентов, стремясь адаптировать их к целям нашего исследования. Наша работа по использованию информационно-коммуникационных технологий, способствующих эффективной организации самообразования, строилась по следующим направлениям.

Во-первых, в ходе работы проблемной группы мы проанализировали возможности образовательных и информационных ресурсов сети Интернет и предложили студентам использовать следующие виды ресурсов:

1. Сайты, предназначенные для дистанционного обучения социальных работников информативного или обучающего содержания (например, <http://www.dslib.net>; <http://bakalavr-magistr.ru>; <http://www.diaconia.ru> и др.)
2. Сайты, посвященные исследовательской деятельности социальных работников, (например, <http://soc-work.ru/>, <http://rg.ru>, <http://neprekasaemie.ru> и др.)
3. Сайты консультативного назначения (<http://yuko-chel.ru/>, <http://LiveExpert.ru/>, <http://trud-consulting.ru/> и др.)
4. Сайты виртуальных объединений социальных работников (<http://ru.belbsi.by/>, <http://ssopir.ru/41.html> и др.)
5. Сайты соревновательных и информационных Интернет-проектов социального назначения (<http://www.dialog-urfo.ru/>, <http://www.exxonmobil.ru/> и др.)
6. Сайты учебных заведений, готовящих социальных работников (<http://rgsu.net/>, <http://www.tsput.ru>, <http://www.sociology.isea.ru> и др.)
7. Сайты справочного характера по социальным проблемам клиентов, используемые в образовательных целях (<http://www.sbnt.ru>, <http://www.stopnarcotics.ru>, <http://centrgerda.ru> и т.д.)

Студенты при рассмотрении содержания каждого сайта заполняли карточки по схеме: «название сайта-функции сайта-основные компоненты содержания текстового материала-«плюсы»-«минусы»- отличительные особенности». При такой работе студентов максимально была реализована субъектная позиция студента: происходил перенос ответственности за планирование работы, оперирование знаниями, реализуемые действия, результаты профессионального самообразования на студента. Преподаватель выступал в роли помощника, сопровождающего студента к освоению компонентов готовности к профессиональному самообразованию.

Студенты изучали статистические данные, электронные справочные издания, посещали сайты по социальной работе с различными категориями клиентов, повышали культурно-образовательный уровень в области получаемой профессии, знакомились с примерами результативности профессионального самообразования в области социальной работы.

Использование ИКТ в организации профессионального самообразования будущих социальных работников было реализовано в таких формах работы, как использование web-браузеров, баз данных, информационно-поисковых и информационно-справочных систем, автоматизированных библиотечных систем, электронных журналов, участия в вебинарах и др.

Организованное активное взаимодействие студентов с информационными ресурсами культурно-образовательной среды вуза способствовало выработке практических навыков самостоятельного поиска информации, необходимой для удовлетворения самообразовательных потребностей и решения соответствующих задач.

Те материалы, которые мы нашли на web-сайтах сети Интернет, позволили расширить границы профессионального самообразования студентов, укрепить их интересы в данном процессе, формировать основные самообразовательные умения и навыки, ставить новые цели самообразования и успешно их достигать, совершенствоваться в самоанализе полученных результатов работы, т.е. формировать соответствующие компоненты профессионального самообразования. При этом особое внимание мы уделяли образовательным и информационным ресурсам сервера ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» (<http://www.tsput.ru>), входящим в потенциал культурно-образовательной среды вуза.

На сервере вуза создана web-страница факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, на котором получают профессиональную подготовку будущие социальные работники, широко освещена деятельность кафедры социальных наук. В целях решения задач профессионального самообразования студенты использовали такие ресурсы, как syllabus различных дисциплин, реализуемых кафедрой социальных наук, содержание курсов, разработанных на основе дистанционного обучения, ставших впоследствии основой для многих учебных курсов в среде электронного обучения Moodle, разработанный преподавателями кафедры «Справочник студента - будущего специалиста социальной сферы», цель которого - формирование систематизированных

представлений о сущности и особенностях профессиональной подготовки в ТГПУ им. Л.Н.Толстого будущих социальных работников, результаты научных исследований, выполненных в ходе международного, всероссийского и регионального сотрудничества с партнерами кафедры, факультета и вуза, хронологические материалы Летописи кафедры социальных наук, информационные материалы преподавателей кафедры (научная деятельность, участие в исследовательских проектах и грантах, награды и достижения, дополнительная информация и др.)

Таким образом, осуществляя самостоятельную работу по изучению сайтов сети Интернет, будущие социальные работники вели соответствующий информационный поиск, анализировали и синтезировали полученную информацию, обрабатывали ее и представляли в виде конечного продукта (электронные презентации, видеоролики и т.д.).

Во-вторых, в ходе научно-исследовательской деятельности будущие социальные работники составляли электронный портфолио, включающий следующие разделы:

1.«Резюме будущего социального работника» - раздел, содержащий биографические данные студента, фотографию (иные анкетные данные), описание студентом себя как специалиста социальной сферы;

2.«Ресурсы профессионального самообразования» - электронные материалы по выбранной студентом теме профессионального самообразования (проблемы клиентов социальной работы и квалифицированная помощь социального работника, например «Профилактика девиантного поведения подростков», «Технологии социальной реабилитации детей, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата», «Взаимодействие социального работника и семьи, воспитывающей ребенка-инвалида» и др.), включающие содержательный аспект, библиографию по теме, в том числе и нормативные документы, список Интернет–адресов информационных ресурсов, таблицы, диаграммы, графики и т.п. по выбранной теме с различными вариантами представления решения проблем клиентов, фотографии, сделанные в ходе

решения конкретной проблемы силами студента, специалистов социальной службы и др.;

3.«Профессиональная копилка социального работника» - раздел, содержащий методические разработки по выбранной теме, буклеты, памятки, рекламные проспекты, презентации, фрагменты документальных и художественных фильмов, мультфильмов, видеоролики социальной рекламы и др.;

4.«Рефлексия результатов профессионального самообразования» - краткая самооценка организации профессионального самообразования, с учетом контактов «преподаватель - студент», «студент - студент», «студент – специалист социального учреждения (социальной службы)», «преподаватель – группа студентов»; самоанализ проделанной работы - удалось ли с помощью выбранных средств достигнуть поставленных задач по профессиональному самообразованию, возникли ли препятствия (если да, то какого рода).

При заполнении последнего раздела мы рекомендовали студентам быть как можно объективнее, самокритичнее. Именно данные самооценки студентов полученных ими результатов профессионального самообразования дали нам возможность проанализировать, насколько успешным является формирование структурных компонентов готовности к данному процессу у будущих социальных работников.

Студенты представляли свои электронные портфолио в рамках занятий по дисциплинам кафедры, в ходе различных видов практик, а также делились результатами самообразования в рамках проблемной группы (или площадок, клубов), деятельность которых осуществлялась на базе кафедры социальных наук, факультета искусств, социальных и гуманитарных наук во внеаудиторное время.

Студенты высказали следующее: «Поскольку я сама выбирала интересующую тему, я получила возможность более глубоко изучить интересующий меня вопрос. Также благодаря такой организации моей работы я

получила эффективные результаты. В дальнейшем они могут стать для меня направлением научного исследования... » (Светлана К.).

«Такой подход к профессиональному самообразованию, с одной стороны, организует меня в плане ответственности за полученные результаты, самостоятельности суждений, формирования необходимых умений работать с информацией, с другой - позволяет использовать новые для меня формы и методы самообразования. Этому процессу я стала уделять больше времени, так как научилась его осуществлять » (Елена С.)

«Несмотря на то, что я постоянно пользуюсь электронными ресурсами в самостоятельной работе с помощью домашнего компьютера, работа, организованная в вузе подобным образом, способствовала моему развитию как компетентного профессионала, лучшему усвоению материала, оптимизировала организацию профессионального самообразования. Сама бы я училась этому дольше, и это было бы связано для меня с большими трудностями, чем сейчас... » (Анастасия В.)

Scrapbook представляет собой интересный способ интеграции ресурсов сети Интернет в процесс профессионального самообразования студентов. Эта технология представляет собой расширение Firefox, позволяющее сохранять веб-страницы для просмотра в офлайне в виде древовидной базы данных (<https://ru.wikipedia.org>). Данная технология полезна еще и тем, что позволяет человеку управлять коллекцией сохраненных веб-страниц, не имея возможности быть подключенным непрерывно к сети Интернет.

Осуществляя самообразование, будущие социальные работники подбирали картинки, фотографии, тексты, звуковые файлы, презентации, видеофайлы, ролики на различных сайтах по темам профессионального самообразования. Демонстрируя такую подборку, студенты знакомили друг друга с интересными самостоятельно собранными материалами, инновациями в сфере социальной защиты, реабилитации и коррекции, тем самым, вызывая интерес к теме профессионального самообразования, над которой они работают, у других студентов.

В частности, такая технология использовалась студентами в рамках поиска информации о знаменитых людях (историках, музыкантах, банкирах, социальных работниках, писателях), чей опыт профессионального самообразования был весьма интересен студентам и мог быть ими использован в качестве руководства. Подобранные материалы – свидетельства жизни, исторические данные, фотографии и т.д.- были представлены студентами в виде электронных презентаций. Вызвал интерес будущих социальных работников опыт профессионального самообразования в жизни и деятельности таких людей, как И.В. Сталин, К.Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Мария Склодовская-Кюри, С. Есенин и др.

Особо важной частью выполнения этого задания явились электронные «рассказы» о специалистах и сотрудниках сферы социальной защиты и социального обслуживания населения г. Тулы и области - Е.В. Белевцева, Л.Н. Коршунова (ГОУ ТО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г. Тулы), С.В. Браун (ГОУ ТО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»), Г.В. Герасимова (ГОУ ТО «Тульский городской центр № 2») и др.

Дополнительным направлением, учитывающим пожелания студентов в процессе работы, стало использование возможностей социальных сетевых сервисов Интернет: Твиттера, Фейсбука, ВКонтакте в организации профессионального самообразования будущих социальных работников.

«Twitter» в переводе с английского означает «болтать» и представляет собой свободную социальную сеть, в которой можно быстро отправлять текстовые заметки. Пользователи могут подписаться на ленту новостей, получать новые сообщения, отправлять личные сообщения, которые кроме адресата больше никто не увидит. Твиты подкрепляются фотографиями.

По выражению Д. Малюты, создателя руководства по Твиттеру - «Твиттер-это среда постоянного самообразования» [219].

В ходе исследования мы использовали возможности Твиттера для профессионального самообразования студентов, прежде всего, для того, чтобы

они имели возможность обсуждения проблем, которыми интересуются, нашли единомышленников за пределами вуза. Хэштеги дают возможность группировать нужные сообщения. Действуя таким образом можно найти хэштег и получить набор сообщений, которые его содержат. Реализуя возможности данной социальной сети, мы опирались на опыт, полученный в данном направлении В.А. Фокиным [270; 273].

При этом мы провели опрос студентов на тему «Чем может помочь Твиттер в профессиональном самообразовании будущему социальному работнику?». Полученные данные позволяют утверждать, что студенты отчетливо понимают, какие мотивы профессионального самообразования позволяет формировать работа в Твиттере. Среди них:

1. Узнать о тех событиях, которые волнуют, социальных проблемах в современном обществе.
2. Инициировать людей вокруг собственной идеи или иных общественно ценных идей.
3. Найти и изучить необычные варианты решения проблем клиентов социальной работы, сравнить опыт регионов или конкретных учреждений социальной сферы
4. Объединиться в группы для посильного решения социальных проблем (например, помощь бездомным животным), оказания помощи через информирование.
5. Участвовать в волонтерской деятельности как в регионе, так и вне его
7. Оказать конкретную помощь людям, регионам в случае серьезных бедствий или непредвиденных ситуаций, связанных с нарушением жизнеобеспечения людей.
10. Помочь конкретному человеку в тяжелой ситуации, привлечь внимание к проблеме определённой категории лиц.
11. Проанализировать статданные или общественное мнение.

Также студенты высказали следующие мнения: «В Твиттере автоматически учишься думать быстрее и четче, оптимизировать время, лаконично высказывать

мысли» (Анна П.). «Находясь в Твиттере, учишься отслеживать важное, быстро изучать необходимое. Просто читать чужие мысли можно бесконечно. Но это не интересно. Интересно жить. Интересно общаться. Интересно подсказывать и учиться. Направлять других и совершенствовать себя. Действовать. Двигаться. Быть» (Марина М.). «Действуя на бескрайних просторах Твиттера, можно легко учиться, наблюдать, анализировать» «Можно создать свой интересный контент, помещая в него статьи, фото и видео» (Кристина Ю.) «Стимулируют заметки, новости, помещаемые педагогами кафедры. Поскольку они- пример для нас, хочется смотреть и читать, а значит, самосовершенствоваться» (Александр Э.)

На наш взгляд, полученные данные позволяют сделать вывод, что эта технология обладает уникальными возможностями для профессионального самообразования студентов.

«ВКонтакте» - одна из крупнейших социальных сетей в РФ, пользователям которой доступны следующие возможности: создавать профиль с информацией о себе, производить и распространять контент, гибко управлять настройками доступа, взаимодействовать с другими пользователями приватно (через личные сообщения) и публично (с помощью записей на «стене», а также через механизм групп и встреч), отслеживать через ленту новостей активность друзей и сообществ.

Кроме возможности писать сообщения, пользователь может оставлять комментарии под уже опубликованным контентом. К своим сообщениям можно «прикреплять» фотографии, аудиозаписи и видеозаписи (в том числе и полнометражные фильмы), граффити и опросы.

Показателем эффективности данной технологии является то, что будущие социальные работники стали полноправными участниками многих групп по самообразованию, созданных в сети «ВКонтакте» (например, <http://vk.com/samoobrazovan>, <http://vk.com/ieducation>, [http://vk.com/brain\\_up](http://vk.com/brain_up) и др.). Материалы, с которыми студенты знакомились в данных группах, были использованы ими для решения задач профессионального самообразования в рамках различных дисциплин.

«Facebook» на сегодняшний день представляет собой крупнейшую социальную сеть, созданную еще в 2004 году. Facebook позволяет создать профиль с фотографией и информацией о себе, приглашать друзей, обмениваться с ними сообщениями, изменять свой статус, оставлять сообщения на своей и чужой «стенах», загружать фотографии и видеозаписи, создавать группы (сообщества по интересам).

Важным стало создание студентами в процессе профессионального самообразования собственных мультимедиапродуктов при использовании возможностей данной ИКТ. Поскольку мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься самыми различными людьми: некоторые студенты предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д.

Использование мультимедиа позволяет студентам работать над учебными материалами по-разному – студент сам решает, как изучать материалы, как применять интерактивные возможности приложения, и как реализовать совместную работу со своими соучениками. Таким образом, студенты становятся активными участниками открытого или дистанционного образовательного процесса.

Студенты могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они могут изучать именно тот материал, который их интересует, повторять материал столько раз, сколько им нужно, и это помогает устранить многие препятствия их индивидуальному восприятию.

Наши наблюдения за использованием вышеназванных ИКТ в организации профессионального самообразования позволяют утверждать, что будущие социальные работники становились более критичными в отборе и анализе Интернет-ресурсов, рационально использовали собственное время, решали, какие материалы необходимы для выполнения поставленных целей самообразования, в какой форме лучше представить результаты. Преподаватель в этом случае

занимает позицию супервизора - помощника, наставника, ненавязчиво помогая студентам справиться с серьезными трудностями, но не принимает решение за них.

Приоритетным видом деятельности по самообразованию, в который мы вовлекали студентов в культурно – образовательной среде вуза, стало включение в волонтерскую деятельность. Термин «волонтерство» нами понимается как неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других [48].

В нашей работе с будущими социальными работниками - мы опирались на то, что одной из составляющих волонтерской деятельности является анализ социального бытия человека или группы лиц. Данная деятельность предполагает изучение типов социальных ситуаций, специфики поведения в них, механизмов восприятия и понимания ситуации, воздействия ситуации на человека и поиск путей конструктивного разрешения ситуаций. Мы учитывали, что признаками социальной работы будущего социального работника является совокупность профессиональных знаний, умений и навыков как результата обучения в вузе. Особое значение приобретает самооценка студентами–волонтерами имеющихся знаний, освоенных умений и навыков, имеющегося опыта решения проблемной ситуации, собственных возможностей и способностей. Эта ситуация «незнания», неудовлетворенности тем, что студент имеет для решения проблем клиентов, является стимулом для самообразования.

Поэтому для нас целесообразным было участие студентов в волонтерской деятельности для самостоятельного результативного приращения профессионального знания, развития социальной активности и мобильности, повышения уровня профессиональной компетентности, а, главное, профессионального самоопределения.

Анализ опыта нашего совместного участия со студентами в волонтерской работе позволяет сделать вывод, что данная деятельность не только имеет образовательно-воспитательный потенциал, но и способствует раскрытию индивидуальных особенностей студентов, становлению будущего социального

работника как личности и профессионала, выработке индивидуального профессионального «почерка» и стиля деятельности.

В нашем исследовании вовлечение в волонтерскую деятельность студентов происходило по двум основным направлениям:

- расширение сотрудничества с разнообразными организациями и учреждениями, работающими в социальной, образовательной, культурной, здравоохранительной и др. сферах как площадками для волонтерской деятельности;
- расширение спектра направлений осуществляемой волонтерской помощи различным категориям клиентов социальной работы как в учреждениях одного вида, так и в разных.

Благодаря работе в этих направлениях, студенты могли осуществлять волонтерскую деятельность, в учреждениях социальной защиты и образования, социальных службах, правоохранительных органах, учреждениях здравоохранения, культуры, центрах досуга и т.д.. Взаимодействуя с клиентами социальной работы в различных социокультурных условиях, с представителями различных групп населения, студенты имели возможность осуществлять помощь клиентам в разнообразных трудных жизненных ситуациях, что существенно обогащало профессиональный опыт студентов.

Накопленные материалы волонтерской деятельности, представляя собой богатый эмпирический материал, были использованы студентами в подготовке курсовых и выпускных квалификационных работах.

Особенностью данной работы являлся тот факт, что поиск учреждений происходил с помощью наших личных ресурсов, на основе опыта взаимодействия коллег кафедры с разнообразными учреждениями и организациями, на основе установленных связей между факультетом и организациями, в рамках социального партнерства университета. Особо значимыми для нас стали предложения самих студентов, их самостоятельный поиск соответствующих учреждений и организаций, нуждающихся в волонтерах. Также своеобразным источником стали базы практик студентов, где волонтерская деятельность

студентов совмещалась с прохождением учебных, производственных и других практик

Для успешной волонтерской деятельности студентов мы проводили соответствующую подготовку студентов, ориентирами в которой стали беседы, тренинги, встречи, ситуационно-ролевые, деловые, имитационные игры с привлечением специалистов различных областей, работающих как в вузе, так и за его пределами (социальной работы и социальной педагогики, психологии, медицины, культурологии, социологии, искусства и др.). В рамках этой подготовки рассматривались вопросы о том, каким должен быть волонтер, какими качествами он должен обладать, какие иметь психолого–педагогические установки, умения и навыки взаимодействия т.д.

В ходе исследования мы установили отношения с организациями и учреждениями, которые позволяли нам не только максимально приблизить условия волонтерской деятельности студентов к условиям будущей профессиональной работы, но и максимально использовать все возможности для формирования у студентов потребности в профессиональном самообразовании как средстве их самоопределения.

Волонтерская деятельность студентов была сопряжена с необходимостью взаимодействия с различными категориями клиентов социальной работы: детьми-сиротами и оставшимися без попечения родителей, инвалидами, людьми с тяжкими заболеваниями, лицами престарелого возраста, подростками, имеющими признаки девиантного поведения, проблемными семьями и др.

Как показало исследование, анализ жизненных ситуаций клиентов социальной работы, встречи студентов с реальными социальными проблемами граждан, их включение в непосредственную деятельность решения или в совместный поиск путей минимизации проблем в рамках волонтерской деятельности весьма действенны.

Формированию соответствующей мотивации к осуществлению профессионального самообразования, развитию самообразовательных умений и навыков способствовали личная заинтересованность студента-волонтера в

социальной помощи и защите, «необычная» форма общения и взаимодействия с клиентами социальной работы, так или иначе вызывающая профессиональный интерес будущих социальных работников; возникающие ситуации спора и дискуссии. Волонтерская деятельность открывала для студентов возможность практического самовыражения, принятия определенной социальной роли - помощника, учителя, друга, компаньона, специалиста. Тем самым студенты могли проявить свои личностные качества, получить дополнительную возможность для самовыражения. Так повышалась мотивация к изучению дополнительного материала, углубление фоновых и профессиональных знаний, умений и компетенций.

Практическое знакомство студентов - волонтеров с опытом работы специалистов учреждений социального воспитания и социальной защиты населения, рефлексия проблем клиентов стимулировало самостоятельное теоретическое изучение специфики современных социальных, социально-педагогических проблем, правовых и психолого-педагогических механизмов помощи, поддержки нуждающихся категорий клиентов, отработку и освоение для этого необходимых умений и навыков.

В культурно-образовательной среде ТГПУ им. Л.Н. Толстого инициируется и поддерживается создание общественных объединений различной направленности, которые позволяют студентам самостоятельно участвовать в общественной жизни, способствуют развитию локальной, региональной и международной коммуникации. В этой связи значительным шагом стало создание на базе факультета искусств, социальных и гуманитарных наук студенческих волонтерских отрядов «Я и ты», «Шаг навстречу», осуществляющих свою деятельность на основе Положения (см. Приложение б).

Под студенческим волонтерским отрядом мы понимаем добровольное, самоуправляемое, некоммерческое объединение студентов, созданное по их инициативе на основе общности интересов с целью оказания бескорыстной помощи нуждающимся людям и служения гуманистическим идеалам общества. Создавая условия для формирования потребности в профессиональном

самообразовании будущего социального работника, мы предоставляли студентам возможность выбора направлений, форм и методов волонтерской деятельности.

Учитывая разнообразие профессиональных интересов и способностей студентов, мы предлагали будущим социальным работникам широкий выбор направлений. Спектр таких направлений включал: организацию досуга молодежи (учащихся образовательных и учреждений дополнительного образования г.Тулы и области и др.); социально-психологическую поддержку нуждающихся; социально-педагогическую поддержку незащищенных категорий населения (детей- сирот и оставшихся без попечения родителей, людей престарелого возраста и инвалидов); спортивную деятельность; социально-медицинскую и социально-бытовую деятельность (помощь и уход за больными, инвалидами, людьми престарелого возраста); экологическую деятельность; туристическую и краеведческую деятельность; информационно-просветительскую деятельность; образовательную и культурно–просветительскую деятельность; трудовую деятельность (участие в субботниках, трудовых лагерях и т.д.).

В общем виде основными формами волонтерской деятельности студентов стали: индивидуальная работа с клиентами (консультирование, общение, обучение, оперативная практическая помощь в решении проблем); концерты художественной самодеятельности (творческие вечера, совместные тематические и календарные праздники, «капустники» и др.), сюжетно–ролевые, деловые, имитационные игры, выпуски стенгазет, реализация совместных социальных проектов, различные групповые и индивидуальные занятия, мастер-классы по народному и декоративно–прикладному творчеству, лекции–дискуссии с использованием различных материалов (видеофрагменты, ролики по социальной рекламе, презентации, фильмы и т.д.), индивидуальные просьбы клиентов, совместные экскурсии в места общественной и культурной значимости и др.

Одной из инновационных форм волонтерской деятельности студентов стало виртуальное волонтерство (он-лайн–волонтерство), идея участия в котором родилась в совместном обсуждении со студентами. С одной стороны, эта форма дает возможность проявления социальной активности и оказания необходимой

помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, находящимися на домашнем обслуживании (или иным категориям клиентов, нуждающимся в этом виде помощи) в виде общения в Интернет – среде, с другой - позволяет вовлекать большое количество людей в решение социальных проблем. В качестве иллюстрации формирования потребности в профессиональном самообразовании в ходе волонтерской деятельности студентов приведем следующие примеры, реализованные в ходе нашего исследования. Профессиональное самообразование в области изучения положений Семейного кодекса РФ, технологий помощи детям–сиротам и оставшимся без попечения родителей, аспектов социально-юридической помощи студенты осуществляли в рамках волонтерской деятельности на базе Государственного учреждения социального обслуживания населения Тульской области «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, города Тулы» (ныне вошел в состав ГУТО «Комплексный центр социального обслуживания населения г. Тулы»)

В рамках волонтерской деятельности на базе Тульского городского центра социального обслуживания населения № 1, Тульского городского центра социального обслуживания населения № 2, Комплексного центра социального обслуживания населения г. Тулы студенты обращались к самостоятельному изучению круга вопросов по оказанию социальной поддержки людям, имеющим различные ограничения в здоровье (различные нарушения функций опорно–двигательного аппарата, нарушения зрения и слуха, психические нарушения и интеллектуальная недостаточность и др.). Волонтерская помощь гражданам пожилого возраста на базе Тульского городского центра социального обслуживания № 2, в Геронтологическом центре при ТГПУ им. Л.Н.Толстого, Совете ветеранов университета, индивидуальное участие будущих социальных работников обусловила обращение студентов к профессиональному самообразованию по таким аспектам, как: правила ведения диалога и коммуникации с пожилыми людьми, оказание адресной помощи пенсионерам, современные технологии социальной поддержки пожилых людей (технологии самопомощи и

взаимопомощи), преодоление кризисов, связанных с уходом на пенсию, со сменой социального статуса, с изменением семейных функций и т.д.

Направления профессионального самообразования определялись также и статусом самого клиента, с которым взаимодействовал волонтер. Так, среди пожилых людей студентам приходилось решать проблемы ветеранов Великой Отечественной войны, тружеников тыла, одиноких пожилых, вдов и матерей военнослужащих, пожилых людей, имеющих инвалидность и т.д. В каждом конкретном случае от студента требовалась индивидуальная работа.

Решение проблем детей, подростков и молодежи из малообеспеченных, неблагополучных семей, вопросы, связанные с коррекцией их девиантного поведения и реабилитации, профилактика безнадзорности, оказание социально-правовой консультации стали предметом профессионального самообразования студентов-волонтеров на базе Областного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Искра», ГУСОН ТО «Социально – реабилитационного центра для несовершеннолетних г. Тулы» (ныне вошел в состав ГУТО «Комплексный центр социального обслуживания населения г. Тулы»), различными учреждениями для молодежи и др.

Особенности влияния психоактивных веществ на организм человека, реализация конкретных технологий социальной работы с алко- и наркозависимыми, попавшими в трудную жизненную ситуацию стали объектом профессионального самообразования студентов в результате их взаимодействия со специалистами и клиентами учреждения «Тульская областная социальная гостиница», Областного центра медицинской профилактики и реабилитации.

Выявление социальных и личностных ресурсов, которые могут быть использованы в целях улучшения жизненной ситуации и проблем многодетных семей, малообеспеченных семей, молодых (в том числе, студенческих) семей, с неблагоприятным психологическим микроклиматом, конфликтными отношениями, а также помощь в стрессовых ситуациях, стали основой профессионального самообразования студентов, осуществляющих волонтерскую деятельность на базе ГУ ТО «Центра помощи женщине и семье», различных

центров планирования семьи, отдела воспитательной работы, профкома студентов ТГПУ им. Л.Н.Толстого.

Отдельного внимания заслуживает виртуальное волонтерство. В рамках этого вида волонтерства студенты - будущие социальные работники - решали конкретные проблемы, связанные с общением представителей таких социально незащищенных категорий, как люди с ограниченными возможностями здоровья, пожилые люди, подростки и др. Объединяло этих людей отсутствие близких, друзей, тех, кто может в тяжелой ситуации оказаться рядом, поддержать добрым словом, советом и т.д. Такими друзьями, «близкими» стали студенты-волонтеры в акциях «Внук (брат, сестра, племянник) по переписке», «Поделись советом», «Привет, это я!». Общаясь в выбранной социальной роли (друг, брат, внук и т.д.), студенты помогали людям в решении имеющихся проблем общения. В качестве примера можно привести пары «клиент Тульского городского центра социального обслуживания населения № 2, девушка 17 лет с диагнозом «рассеянный атеросклероз»- студент-волонтер-друг», «клиент Тульского городского центра социального обслуживания населения № 2, женщина 66 лет, потерявшая детей, одинокая - студентка – волонтер - внучка» и др. естественно, перед студентом ставится конкретная самообразовательная задача- выяснить, что означает диагноз «рассеянный склероз», каково его проявление у молодых людей, каковы последствия этого заболевания, в чем заключаются особенности общения, взаимодействия с людьми, имеющими это заболевание. Исходя из полученных данных, студент, желающий участвовать в такой волонтерской акции, должен быть подготовлен к разнообразным вариантам развития событий.

В некоторых случаях, применяя технологию взаимопомощи и знакомя людей - клиентов одного социального учреждения или нескольких между собой с целью дальнейшего общения, студенты успешно решали проблемы клиентов социальной работы. После проведения волонтерской работы нами анализировались полученные результаты по формированию потребности в профессиональном самообразовании. Прежде всего, использовался метод опроса самих студентов. Также специалистам учреждений, на базе которых студенты

осуществляли волонтерскую деятельность, предлагалось оценить результаты работы студентов, методом экспертных оценок.

Будущие социальные работники отмечали, что в современных условиях волонтерство особенно значимо. Именно в волонтерской деятельности социальный работник функционально осуществляет связь между личностью и государством, между сферой личной жизни человека и общественной жизнью гражданина. Помочь нуждающимся справиться с проблемами, вовлечь их по возможности в общественно значимую и полезную деятельность – одна из его основных задач. При этом особое значение приобретало формирование потребности в самообразовании, закрепление самообразовательных умений и навыков, обеспечение усвоение студентом необходимых знаний самообразовательным путем и их применение в новых (нестандартных) условиях, самостоятельное выполнение рефлексивных действий и самоконтроля, самостоятельный переход от одного этапа самообразовательной работы к другому, включение студентов в совместное профессиональное самообразование.

Создавая на факультете искусств, социальных и гуманитарных наук волонтерские отряды «Я и ты», «Шаг навстречу», разрабатывая совместно со студентами основы политики реализации его направлений, мы предположили, что самообразование как фактор и профессионального самоопределения будет эффективным, если будут реализованы дополнительные условия. К этим условиям мы отнесли: организация работы в удобное для каждого волонтера время; выбор самими студентами методов и средств деятельности; организация учебной и других видов практик непосредственно на базе тех учреждений и организаций, нуждающихся в волонтерской помощи студентов; помощь в организации и проведении запланированных по проекту мероприятий; получение необходимых консультаций специалистов учреждений, педагогов кафедры и др. по интересующим вопросам; подготовка самостоятельных научно-исследовательских работ (включая социальные проекты, курсовые, выпускные квалификационные работы); беспрепятственное, бесплатное, быстрое получение необходимой информации по исследуемой проблеме.

Результаты и перспективы волонтерской деятельности студентов на базе различных региональных учреждений области стали предметом обсуждения в рамках проведения заседаний студенческого дискуссионного клуба «Мнение» (факультет ИСГН), заседаний студенческого совета факультета и университета. Промежуточные результаты и итоги волонтерской деятельности студенты опубликовывали в студенческой стенной печати (газета «88 ступеней» факультета ИСГН, газета студенческого совета ТГПУ им. Л.Н.Толстого «Студенческий телетайп», официальная газета ТГПУ им. Л.Н.Толстого «Наша жизнь»), а также на официальном сайте университета ТГПУ им. Л.Н.Толстого, в различных социальных сетях.

Показателем эффективности нашей работы стало трудоустройство выпускников вуза по специальности в те учреждения, где они участвовали в волонтерской деятельности. Впоследствии мы приглашали выпускников, ставших сотрудниками учреждений социальной работы, на занятия к студентам младших курсов с целью обмена опытом и впечатлениями по профессии, организовывали встречи совместно с социальными работниками и клиентами тех учреждений, где студенты осуществляли волонтерскую деятельность. Такие встречи были значимым элементом в нашей опытно – экспериментальной работе. Подробный анализ всех полученных результатов на этапе формирующего эксперимента нами описан в параграфе 2.3.

### **2.3. Анализ результатов опытно–экспериментальной работы**

В данном параграфе представлен комплексный анализ и интерпретация результатов исследования формирования готовности студентов к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения.

После проведения формирующего эксперимента нами была осуществлена повторная диагностика сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения.

Вначале мы провели диагностику сформированности компонентов готовности студентов к профессиональному самообразованию. На контрольном этапе, прежде всего, качественно и количественно были проанализированы

полученные результаты, позволившие установить количество студентов, находящихся на низком и среднем уровнях сформированности компонентов готовности к самообразованию. Проверка и обработка данных на контрольном этапе осуществлялась с помощью диагностических методов и методов математической статистики.

На формирующем этапе исследования осуществлялась работа по реализации комплекса условий в процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников, составляющих экспериментальную группу. В контрольной группе учебно–воспитательный процесс осуществлялся без особых изменений, формирование компонентов готовности к профессиональному самообразованию у студентов происходило на основе принятых в педагогике подходов и теорий, без реализации положений гипотезы исследования.

Об эффективности проведенной нами работы мы судили по количественной оценке уровней сформированности компонентов готовности к самообразованию по заявленным критериям и показателям, отражающей процентное соотношение студентов, находящихся на каждом из уровней в начале эксперимента (констатирующем этапе) и в конце опытно–экспериментальной работы. С учетом вышесказанного для нас основным показателем являлся переход будущих социальных работников на более высокий уровень сформированности компонентов готовности к самообразованию.

В рамках проведения программы опытно–экспериментальной работы использовался комплекс методов научного исследования, с помощью которого мы получали обратную связь, информацию об уровне сформированности отдельных компонентов готовности студентов к самообразованию. Для реализации поставленной цели на контрольном этапе педагогического эксперимента были использованы методики констатирующего этапа эксперимента. Для выявления статистически значимых различий полученные результаты по каждому компоненту (критерию) были обработаны с помощью критерия однородности «хи-квадрат».

Мы повторно провели общее анкетирование студентов обеих групп. Вопросы разработанной нами анкеты предполагали самостоятельную оценку студентами своих знаний, умений и навыков профессионального самообразования. В анкету вошли вопросы, характеризующие осведомленность студентов о путях и способах осуществления профессионального самообразования в учебно–профессиональной деятельности; его роли и значении в подготовке будущих социальных работников и т.п.

Результаты анкетирования студентов выявили следующие тенденции. Если на констатирующем этапе из всего количества опрошенных важность и понимание самообразования как необходимого компонента профессиональной деятельности социального работника демонстрировали 85 студентов, то на контрольном их количество возросло до 125 человек в следующем соотношении: 83,3% в ЭГ, 24,3% - в КГ.

Среди ответов будущих социальных работников, вошедших в экспериментальную группу, на вопросы блока о направлениях и содержании профессионального самообразования наблюдается динамика от неопределенности (констатирующий этап) к дифференцированности.

Ответы респондентов отличались конкретностью, детальностью и в большинстве своем были связаны с тем местом работы в социальной сфере, куда планировали трудоустроиться выпускники (где уже работали), с областью научных и учебно-профессиональных интересов социальных работников. В частности, были получены такие ответы: «профессиональное самообразование связано с решением проблем девиантного поведения молодежи, например, трудных подростков и технологий его профилактики», «социальной поддержкой молодой семьи в Тульской области», «социальной работой с различными категориями клиентов», «с освоением и использованием инновационных технологий социального обслуживания населения», «позволяет оценить результаты учебного труда, выявить пробелы» и др.

Интересы респондентов экспериментальной группы в области источников профессионального самообразования сместились в сторону следующих: «более

детальное и глубокое изучение опыта исследовательской деятельности в социальной работе», «опыт конкретных преподавателей вуза, исследовательских коллективов», «опыт других вузов, организаций соответствующего профессионального профиля и т.п.», «встречи со специалистами сферы социальной работы», «собственный опыт социальной работы («волонтерская деятельность, практика, профессиональные пробы»», «различные курсы, семинары, система самотренингов» и др. При этом показательным является тот факт, что ответы на вопрос о барьерах профессионального самообразования студенты сужают диапазон фактически к одному: к «боязни» неравномерного распределения времени. Т.е. в качестве отдельных препятствий несформированность (недостаточность овладения) компонентов готовности к профессиональному самообразованию уже не выделяется.

Ответы студентов контрольной группы не отличались особым разнообразием. В основном нами были получены широкие по своему диапазону формулировки, содержание которых позволяет сделать вывод о том, что интересы в области профессионального самообразования незначительны, не отличаются дифференцированным характером, напрямую не связываются с профессиональным самоопределением специалиста, с работой над собой. Число респондентов, связывающих профессиональное самообразование с выполнением курсовых и выпускных квалификационных работ или с будущим местом работы по специальности мало (23,7%).

Ответы на вопрос о необходимых умениях и навыках профессионального самообразования дают нам следующую картину: большинство респондентов экспериментальной группы (51,4%) указывают от 8 до 12 различных самообразовательных умений. Среди ответов студентов контрольной группы те, в которых число названных самообразовательных умений и навыков по максимуму было приближено к 8-9, насчитывают 31,6% студентов.

Анализ ответов, полученных нами на вопрос о составе рефлексивных умений, присущих будущему социальному работнику, дает нам следующую картину: 65,7% студентов экспериментальной группы считают, что наиболее

важны умения адекватной самооценки, анализа, своевременного контроля и коррекции процесса и результатов своей деятельности, повышения уровня самоорганизации, критического оценивания полученного опыта. Среди ответов студентов контрольной группы такого же мнения придерживаются 42,1%.

Отдельного внимания заслуживают полученные ответы респондентов экспериментальной группы о том, что профессиональное самообразование влияет на личностные особенности и свойства, например: «позволяет понять чего нехватает- упорства, целеустремленности, способности справиться с трудностью», «можно более эффективно решать проблемы клиентов» и т .п. Такие ответы наблюдались в 45% случаев.

Опираясь на результаты ранжирования, полученные в результате применения методики диагностики учебной мотивации А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, мы можем констатировать, что у студентов экспериментальной группы произошло изменение значимости учебно-познавательных и профессиональных мотивов, являющихся смыслообразующими для будущих социальных работников и занявших лидирующие позиции по сравнению с констатирующим этапом (см. табл.14)

Таблица 14

Группы мотивов	ЭГ		КГ	
	Ср. балл	Ранг	Ср. балл	Ранг
Коммуникативные мотивы (вопросы 7, 10, 14, 32)	3,02	4	3,9	1
Мотивы избегания (вопросы 6, 12, 13, 15, 19)	0,9	7	1,8	7
Мотивы престижа(вопросы 8, 9, 29, 30, 34)	2,24	6	3,8	2
Профессиональные мотивы (вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 26)	3,7	2	3,6	3
Мотивы творческой самореализации (вопросы 27, 28)	2,8	5	2,2	6
Учебно-познавательные мотивы (вопросы 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24).	3,8	1	3,2	4
Социальные мотивы (вопросы 11, 16, 25, 31, 33)	3,7	3	2,8	5

Сравнивая ответы студентов о мотивах осуществления данного процесса, мы увидели, что превалирование мотивов престижа к 5 курсу ослабевает, большее значение приобретают собственно профессиональные и учебно–познавательные мотивы.

Отметим, что социальные мотивы для студентов экспериментальной группы стали более значимы, поскольку на контрольном этапе они обрели 2 место по рангу.

Результаты исследования респондентов экспериментальной и контрольной групп по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана обнаружили следующие тенденции. У большинства студентов ЭГ (45,7%) превалирует оптимальный мотивационный комплекс, характеризующийся такими мотивами, как удовольствие от протекания процесса и полученного результата работы, возможность самореализации в выбранной профессиональной деятельности, стремлением к продвижению по службе. Это говорит о смещении мотивов от внешних, формальных к содержательным, от которых зависит ход и результат образования.

У студентов контрольной группы в основном (60,5%) превалирует внешняя отрицательная мотивация (ярко выражены мотивы в достижении престижа и стремлении избежать критики со стороны руководства).

Методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова позволила выявить следующее процентное соотношение студентов экспериментальной и контрольной групп. 55 баллов и выше в ЭГ набрали 54,2% студентов, 37,1% респондентов попали в «среднее значение» сформированности потребности в саморазвитии, на значении «низкое» оказались 8,6% студентов.

В контрольной группе сохранилось примерно одинаковое соотношение в распределении студентов по сравнению с констатирующим этапом. Так, 55 баллов и выше набрали 25% студентов, результаты, иллюстрирующие среднее значение развития способности к саморазвитию наблюдаются у 60,5% студентов.

Полученная в ходе диагностики выделенных критериев информация и педагогические наблюдения за обучающимися экспериментальной и контрольной

групп и позволили обобщить данные и интерпретировать результаты проведённой нами опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, данные по уровню сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионального самообразования будущих социальных работников распределились следующим образом (см. табл.15).

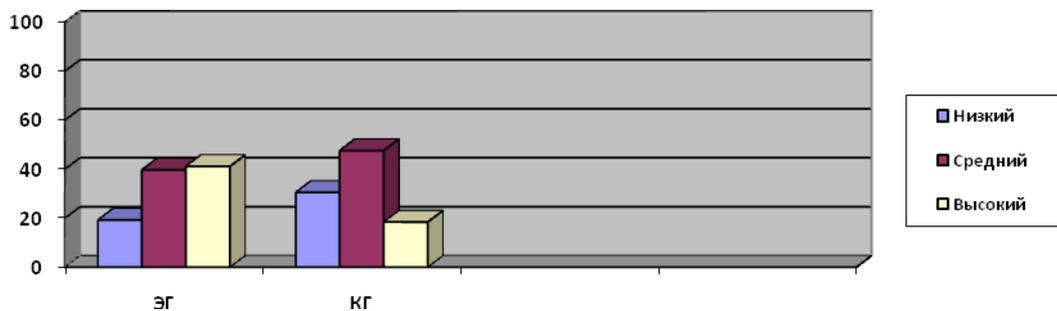
Таблица 15

**Оценка уровня сформированности мотивационно–ценностного компонента готовности будущих социальных работников к самообразованию**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в %)	Высокий (в %)
ЭГ	78 чел.	19,2 % (15 чел.)	39,7 % (31 чел.)	41,1% (32 чел.)
КГ	82 чел.	30,5 % (25 чел.)	47,6% (39 чел.)	21,9 % (18 чел.)

Наглядно полученные результаты представлены на гистограмме 5.

Гистограмма 5



Использованный на контрольном этапе в заданном алгоритме комплекс диагностических методик и процедур позволил получить следующую информацию.

При решении кейс-стади по сравнению с констатирующим этапом в экспериментальной группе сократилось число студентов, не сумевших дать правильные, точные, конкретные ответы по решению ситуации, отобрать нужное содержание профессионального самообразования, имевших значительные затруднения в организации этого процесса до 2 человек (5,7%).

51, 5 % студентов данной группы продемонстрировали умелое решение предложенных ситуаций, практически не имея затруднений при самостоятельной работе с источниками информации, отборе необходимого содержания для

решения кейса, используя разнообразные технологии представления найденного решения. По сравнению с констатирующим этапом исследования число студентов, оказавшихся на высоком уровне сформированности данного компонента, показало прирост в количестве 8 человек (на 22,8%). Полученные результаты позволили распределить студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности когнитивного компонента профессионального самообразования (см. табл.16)

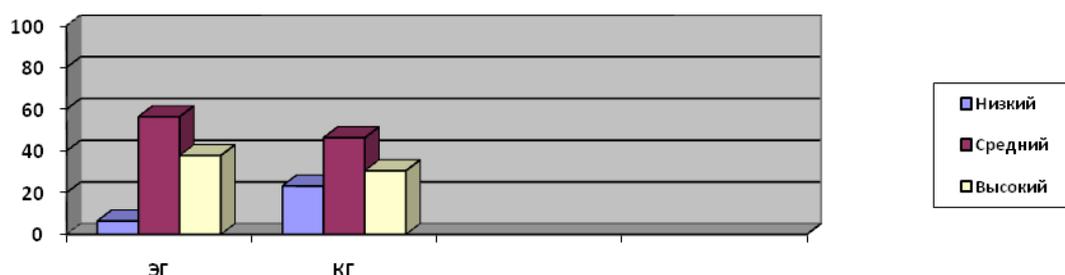
Таблица 16

**Оценка уровня сформированности когнитивного компонента готовности будущих социальных работников к самообразованию**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в%)	Высокий (в%)
ЭГ	78 чел.	6,4 % (5 чел.)	56,4% (44 чел.)	37,8% (29 чел.)
КГ	82 чел.	23,2% (19 чел.)	46,3% (38 чел.)	30,5% (25 чел.)

Гистограмма 6 показывает наглядно полученные результаты.

Гистограмма 6



Метод ситуационного анализа для нас явился перекрестным методом получения данных. При решении кейсов мы также оценивали, какие умения, определяющие содержание организационно-процессуального компонента, и в каком объеме реализуются студентами при нахождении решения.

Опираясь на результаты, полученные нами на основе анализа реализации состава самообразовательных умений при решении кейс-стади, а также при повторном использовании методики Г.М. Коджаспировой «Самооценка самообразовательных умений», мы выявили процентное соотношение будущих социальных работников экспериментальной и контрольной групп (см. табл. 17)

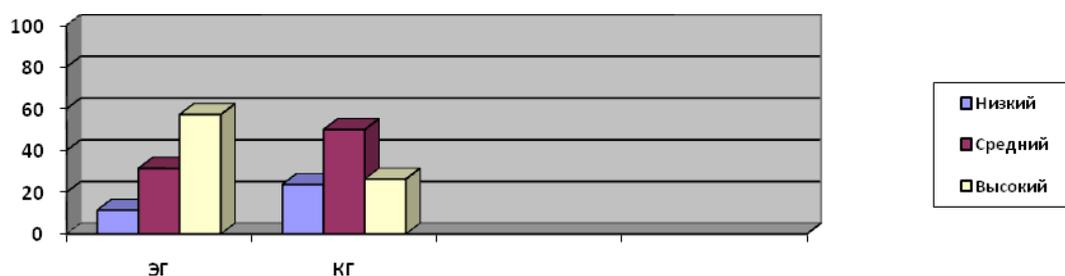
Таблица 17

**Оценка уровня сформированности организационно–процессуального компонента готовности будущих социальных работников к самообразованию**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в %)	Высокий (в %)
ЭГ	78 чел.	15,4 % (12 чел.)	44,9 % (35чел.)	39,7 % (31 чел.)
КГ	82 чел.	39% (32 чел.)	37,8% (31 чел.)	23,2 % (19 чел.)

Гистограмма 7 позволяет наглядно сравнить полученные результаты в экспериментальной и контрольной группах. Сравнение полученных данных с результатами констатирующего этапа эксперимента показывает, что на низком уровне теперь находятся 12 человек. Прирост составил 32%.

Гистограмма 7



Высокий уровень составляют 39,7% будущих социальных работников. По сравнению с констатирующим этапом исследования прирост составил 24,3%. Число студентов, находящихся на среднем уровне увеличилось в процентном соотношении на 7,7%.

В результате диагностики сформированности рефлексивно–оценочного компонента готовности к самообразованию, применив методики А.В. Карпова, В.И. Андреева, Л.Н. Бережновой, мы получили следующие данные (см.табл.18)

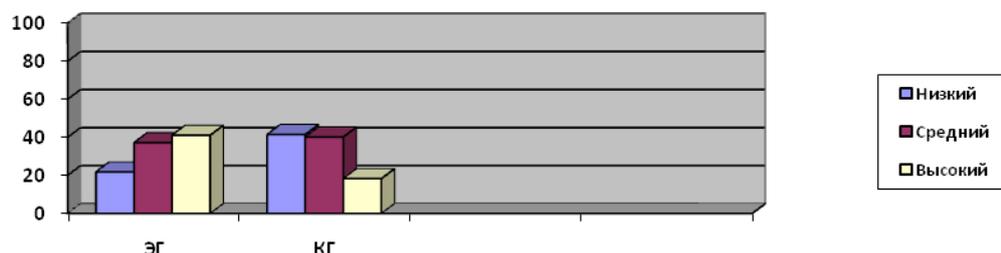
Таблица 18

**Оценка уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности будущих социальных работников ксамообразованию**

Группа	Кол-во студентов в группе	Низкий (в %)	Средний (в %)	Высокий (в %)
ЭГ	78 чел.	21,8% (17 чел.)	37,2% (29 чел.)	41,1 % (32 чел.)
КГ	82 чел.	41,5% (34 чел.)	40,2 % (33 чел.)	18,3% (15чел.)

Наглядно результаты представлены на гистограмме 8.

Гистограмма 8



Также на данном этапе мы использовали для анализа рефлексивные листы студентов (см. Приложение 4), которые они заполняли после изучения внедренной в процесс профессиональной подготовки дисциплины по выбору «Профессиональное самообразование». Приведем примеры: «Считаю, что данный курс необходим в подготовке будущего социального работника, поскольку он систематизирует представления студентов о самообразовании и учит познавать самого себя, адекватно оценивая успехи и неудачи» (Майя К.). «Для меня большой трудностью было оценить свои действия, особенно если я в них уверена, в ходе работы и сопоставить их с достигнутым результатом. Рефлексия— это неотъемлемая часть самообразования, от которой зависит многое» (Инесса А.).

«Я понял, что могу быть успешным социальным работником, могу достичь своих целей, быть востребованным. Как специалист, я получу образование, но только от меня зависит, каким я буду дальше. Я хочу стать успешным, мастером своего дела» (Илья Г.)

При подсчете числа студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях сформированности того или иного компонента готовности к самообразованию, был применен тот же математический алгоритм, который мы использовали на констатирующем этапе.

В ходе проведенной работы было установлено балловое соотношение числа студентов по уровням сформированности компонентов готовности к

самообразованию в зависимости от того результата, который продемонстрировали респонденты. Граница оценки составляла от 1 до 3 баллов. При этом низкое значение результата той или иной методики оценивалось в 1 балл, а самое высокое - в 3 балла.

В результате вычислений определялось количество набранных баллов у конкретного студента. Интервалы группировки значений определялись согласно методике А.А. Кыверялга. Введенные балльные оценки позволили определить уровень сформированности каждого из выделенных компонентов готовности к профессиональному самообразованию у студентов, обучавшихся по специальности и направления подготовки «Социальная работа».

Результаты общего распределения будущих социальных работников по уровням сформированности компонентов готовности к самообразованию на контрольном этапе представлены в табл.19.

Таблица 19

**Результаты контрольного этапа, показывающие сформированность компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию**

Компоненты готовности к самообразованию	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-ценностный	19,2 % (15 чел.)	39,7 % (31 чел.)	41,1% (32 чел.)	30,5 % (25 чел.)	47,6% (39 чел.)	21,9 % (18 чел.)
Когнитивный	6,4 % (5 чел.)	56,4% (44 чел.)	37,8% (29 чел.)	23,2% (19 чел.)	46,3% (38 чел.)	30,5% (25 чел.)
Организационно-процессуальный,	15,4 % (12 чел.)	44,9 % (35 чел.)	39,7 % (31 чел.)	39% (32 чел.)	37,8% (31 чел.)	23,2 % (19 чел.)
Рефлексивно-оценочный	21,8% (17 чел.)	37,2% (29 чел.)	41,1 % (32 чел.)	41,5% (34 чел.)	40,2 % (33 чел.)	18,3% (15 чел.)

На наш взгляд, качественное преобразование показателей мотивационно-ценностного компонента (критерия) обеспечило приращение остальных компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию.

Очевидно, что наибольшую динамику демонстрируют студенты, вошедшие в экспериментальную группу. Динамика сформированности данных компонентов у студентов контрольной группы выражена, но значительно слабее. Обобщенные

результаты диагностики будущих социальных работников экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию представлены в табл.20

Таблица 20

**Сравнение уровней сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию на констатирующем и контрольном этапах.**

Компоненты	ЭГ						КГ					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	*1	**2	*1	**2	*1	**2	*1	**2	*1	**2	*1	**2
Мотивационно-ценностный	44,9 % (35 чел.)	19,2 % (15 чел.)	32% (25 чел.)	39,7 % (31 чел.)	23,1 % (18 чел.)	41,1 % (32 чел.)	45,1 % (37 чел.)	30,5 % (25 чел.)	36,6 % (30 чел.)	47,6 % (39 чел.)	18,3 % (15 чел.)	21,9 % (18 чел.)
Когнитивный	37,2 % (29 чел.)	6,4 % (5 чел.)	37,2 % (29 чел.)	56,4 % (44 чел.)	25,6 % (20 чел.)	37,8 % (29 чел.)	34,2 % (28 чел.)	23,26 % (19 чел.)	41,5 % (34 чел.)	46,3 % (38 чел.)	24,3 % (20 чел.)	30,5 % (25 чел.)
Организационно-процессуальный,	47,4 % (37 чел.)	15,4 % (12 чел.)	37,2 % (29 чел.)	44,9 % (35 чел.)	15,4 % (12 чел.)	39,7 % (31 чел.)	42,7 % (35 чел.)	39% (32 чел.)	42,7 % (35 чел.)	37,8 % (31 чел.)	14,6 % (12 чел.)	23,2 % (19 чел.)
Рефлексивно-оценочный	50% (39 чел.)	21,8 % (17 чел.)	34,6 % (27 чел.)	37,2 % (29 чел.)	15,4 % (12 чел.)	41,1 % (32 чел.)	46,3 % (38 чел.)	41,5 % (34 чел.)	36,6 % (30 чел.)	40,2 % (33 чел.)	17,1 % (14 чел.)	18,3 % (15 чел.)

Примечание: \*1-констатирующий этап эксперимента, \*\*2-контрольный этап эксперимента

Количественная оценка уровней сформированности компонентов готовности к самообразованию в целом определялась по процентному соотношению будущих социальных работников, находящихся на каждом уровне в начале педагогического эксперимента, на констатирующем этапе и в конце опытно-экспериментальной работы (метод соотношения).

Сравнивая результаты констатирующего этапа по сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих социальных работников к самообразованию со вновь полученными, мы видим, что

положительные изменения таковы: число студентов, находящихся на низком уровне сформированности данного компонента уменьшилось на 30,8%. Число студентов, находившихся на констатирующем этапе на высоком уровне, к контрольному возросло на 18%. Это говорит о том, что мотивы, обуславливающие профессиональное самообразование, выражены сильнее, в основном превалирует внутренняя и внешняя положительная мотивация, что увеличивает выраженность показателей данного компонента (критерия).

Число студентов, находящихся на низком уровне сформированности когнитивного компонента уменьшилось на 30,8% (24 человека).

Об изменении организационно-процессуального компонента можно судить по результатам констатирующего и контрольного этапов. Так, число студентов, находящихся на низком уровне сформированности данного компонента уменьшилось на 32%, на среднем- возросло на 7,7% человек, а на высоком возросло на 24,3% человек.

Серьезные изменения наблюдаются и в уровнях сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к профессиональному самообразованию. Различие в процентном соотношении студентов, находящихся на низком уровне сформированности данного компонента в начале и конце эксперимента составило 28,2%, на среднем- возросло на 2,6% , а на высоком возросло на 25,7% (20 чел.)

В контрольной группе серьезных изменений в процентном и количественном соотношении будущих социальных работников не наблюдалось.

Исходя из полученных данных, полученных в ходе проведения эксперимента, мы пришли к выводу, что соотношение будущих социальных работников с низким, средним и высоким уровнями сформированности компонентов их готовности к профессиональному самообразованию значительно меняется после формирующего этапа эксперимента.

В связи с необходимостью обоснования достоверности полученных результатов, и необходимости дальнейшего использования данных для оценки

сформированности компонентов профессионального самоопределения мы обратились к статистическому анализу количественных показателей.

Оценка качественного роста осуществлялась нами с использованием математического критерия однородности «хи-квадрат» [231]. Выбор данного критерия объяснялся тем, что его можно применить к выделенным нами порядковым критериям диагностики уровня сформированности компонентов готовности к самообразованию и сопоставить с теоретическим значением, на основе чего судить о результатах опытно-экспериментальной работы с достаточной степенью достоверности.

При этом мы сравнили полученные результаты сформированности каждого компонента готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию в начале и конце эксперимента (см. табл. 21)

Альтернативная гипотеза получила подтверждение на основе того, что полученные значения «хи квадрат» ( $\chi^2_{эмп}$ ) превышают табличные – 5,99, что свидетельствует о значимости покритериальных различий между уровнями сформированности компонентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (см. табл.21)

Таблица 21

## Экспериментальная группа

Компоненты Группа, этап исслед.	Мотивационно-ценностный, уровни			Когнитивный, уровни			Организационно-процессуальный, уровни			Рефлексивно-оценочный, уровни			Эталонное, заданное таблично $\chi^2_{крит}$		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в			
ЭГ (*1)	35	25	18	29	29	20	37	29	12	39	27	12			
ЭГ (**2)	15	31	32	5	44	29	12	35	31	17	29	32			
Полученное $\chi^2_{эмп}$	12,5 628 571 4			21,6 7642 948			21,7 129 508 8			17, 80 51 94 81			5,9 9		

Примечание: \*1 – Констатирующий этап, \*\*2-Контрольный этап

Как видно из таблицы, у студентов экспериментальной группы наиболее интенсивно развивались организационно–процессуальный и рефлексивно-

оценочный компоненты готовности к профессиональному самообразованию. Между результатами уровней сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному самообразованию, составивших экспериментальную группу, выявлены статистически значимые отличия.

Результаты оценки сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию в контрольной группе не выявили прирост показателей (см. табл.22)

Таблица 22

## Контрольная группа

Компоненты Группа, этап исслед.	Мотивационно-ценностный, уровни			Когнитивный, уровни			Организационно-процессуальный, уровни			Рефлексивно-оценочный, уровни			Эталонное, заданное таблично $\chi^2_{крит}$		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в			
КГ (*1)	37	30	15	28	34	20	35	35	12	38	30	14			
КГ (**2)	25	39	18	19	38	25	32	31	19	34	33	15			
Полученное $\chi^2_{эмп}$	3,76 922 096 1			2,5 01 18 20 33			1,95 739 776 2			0,3 99 56 21 24			5,9 9		

Примечание: \*1 – Констатирующий этап, \*\*2-Контрольный этап

Обработка данных методом математической статистики позволяет нам сказать, что изменения, произошедшие в контрольной группе будущих социальных работников, не имеют статистически значимых отличий: Полученное  $\chi^2_{эмп}$  меньше  $\chi^2_{крит}$ , заданного таблично.

Покритериальный анализ динамики сформированности каждого из компонентов готовности к профессиональному самообразованию у студентов экспериментальной и контрольной групп демонстрирует, что в процессе опытно-экспериментальной работы уровень сформированности становился выше, и его повышение напрямую зависело от проведенной работы.

Полученные данные по контрольной группе студентов наглядно показывают, что без соответствующей работы уровень сформированности

каждого из компонентов готовности у будущих социальных работников менялся незначительно.

Изменения уровней сформированности выделенных компонентов у будущих социальных работников могли произойти либо вследствие случайных факторов, либо вследствие целенаправленной работы. Если различия в уровнях сформированности каждого компонента готовности к профессиональному самообразованию студентов существенны ( $\chi^2_{эмп}$  отличается от  $\chi^2_{крит}$ ), в соответствии с интерпретацией данных по критерию однородности «хи-квадрат» оно не может происходить вследствие случайных обстоятельств, а является результатом специально организованной деятельности.

Из математических расчетов видно, что  $\chi^2_{эмп}$  отличается от  $\chi^2_{крит}$ , следовательно, нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется, а принимается альтернативная, на основании чего мы можем считать, что получили положительный эффект в результате формирующего этапа эксперимента. Мы сравнили полученные результаты между экспериментальной и контрольной группами (см. табл.23)

Таблица 23

Компоненты Группа	Мотивационно-ценностный, уровни			Когнитивный, уровни			Организационно-процессуальный, уровни			Рефлексивно-оценочный, уровни			Эталонное, заданное таблично $\chi^2_{крит}$		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в			
ЭГ	15	31	32	5	44	29	12	35	31	17	29	32			
КГ	25	39	18	19	38	25	32	31	19	34	33	15			
Полученное $\chi^2_{эмп}$	7,23 880 997 1			8, 80 74 92 03 6			12,1 209 089			11, 98 11 55 58			5,9 9		

Анализ представленных результатов позволяет констатировать положительную динамику в переходе студентов экспериментальной группы на более высокие уровни. Этот переход статистически более значим по сравнению с результатами, полученными в контрольной группе.

После определения достоверности полученных данных об уровнях сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию мы осуществили диагностику сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Оценка произошедших изменений в экспериментальной и контрольной группах студентов происходила с использованием комплекса методов и методик, определенных на констатирующем этапе.

Методика «Якоря карьеры» Э.Шейна выявила следующие ориентации среди студентов экспериментальной группы. У 36 студентов экспериментальной группы выявились такие ориентации, как «Профессиональная компетентность» и «Служение» (1,2 место). Ни одна из представленных карьерных ориентаций не оказалась ведущей у 12 студентов. Для 29 опрашиваемых практически равнозначными оказались такие карьерные ориентации как «Интеграция стилей жизни» и «Служение». Это свидетельствует о том, что данные студенты хотят быть социальными работниками в будущем, если трудовая деятельность позволит совмещать потребности в семейном благополучии.

У студентов контрольной группы отмечались такие изменения по сравнению с констатирующим этапом. Для 39 студентов определяющими являлись такие карьерные ориентации как «Интеграция стилей жизни», «Стабильность работы», «Независимость».

Важные для социальной работы карьерные ориентации «Профессиональная компетентность», «Служение» находились в лидерских позициях у 25 человек.

С помощью анкеты «Направленность выбора профессии» (Л.А. Головей и кол-в авторов) мы уточнили полученные результаты. В большей степени нас интересовали ответы респондентов на вопросы второй части анкеты об удовлетворенности обучением в вузе, отношением к осваиваемой профессии.

Удовлетворенность обучением по выбранной специальности продемонстрировали 66% обучающихся (ответы «да, считаю, что нас учат компетентные люди, мастера своего дела», «сложно, но интересно», «мы получили необходимые знания и умения, стали профессионалами» и т.п.)

Особое значение для нашего исследования имели ответы студентов на вопрос о реализации их способностей и потенциала профессии. Показательно, что среди 78 студентов экспериментальной группы положительные ответы были получены у большинства (54 чел.). Это на 19 человек больше, чем на констатирующем этапе.

В контрольной группе студентов ответы распределились следующим образом. Удовлетворены обучением по выбранной профессии 48% студентов (40 чел.); остальные дали ответ «нечто среднее». На вопрос о соотношении своих свойств и социальной работы в контрольной группе утвердительный ответ дали 29 человек.

Полученные данные были дополнены индивидуальными и групповыми беседами с респондентами, анализом их отчетов практик и характеристик руководителей-работодателей, что позволило более точно распределить студентов по уровню сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионального самоопределения.

По результатам анкетирования «Личный профессиональный план» (Е.А.Климов и Л.Б.Шнейдер) в экспериментальной группе 53 человека назвали в качестве главной профессиональной цели – «быть высококвалифицированным, компетентным специалистом» или «соответствовать требованиям профессии, реализовывать ее главное предназначение», «профессиональное совершенствование», «осуществлять качественную помощь нуждающимся». Ответы на вопрос о ближайших профессиональных целях содержали такие высказывания студентов, как «получение диплома, окончание вуза». Но превалировали такие ответы, как устроиться на работу, найти достойное место, продолжение образования по профилю. Данная методика выявила, что в качестве путей для достижения целей 48 человек указывают самообразование, выражающееся в различных формах: «обращение к опыту старших коллег при устройстве на работу», «повышение квалификации», «изучение источников по интересующим вопросам» и т.п.

У студентов контрольной группы ответ «устроиться на работу по профессии» дали 34 человека. Остальные в качестве главной профессиональной цели указали «получение диплома» (13 человек), «нахождение приемлемой работы», «отдых», «продолжение образования, но не по специальности». Это говорит о разбросанности мнений студентов.

Применение методики «Большая пятерка личностных качеств» в экспериментальной группе выявило такие тенденции: характерные качества для социального работника (коммуникативность, открытость, высокая степень стрессоустойчивости, чуткость и др.), оцениваемые по шкалам ««Экстраверсия – интроверсия», «Нейротизм–эмоциональная устойчивость», «Доброжелательность–враждебность» оказались сформированными на высоком уровне соответственно у 35 человек; 39 человек; 45 человек. Примечательно, что показатели по шкале «Открытость – закрытость к новому опыту» по сравнению с констатирующим этапом повысились у 42 студентов.

В контрольной группе студентов высокий уровень сформированности личностных качеств по шкале «Экстраверсия – интроверсия» получили 36 человек, средний уровень по шкале «Нейротизм–эмоциональная устойчивость» - 28 человек, высокий уровень по шкале «Доброжелательность–враждебность»- 39 человек.

Показатели конативного компонента профессионального самоопределения повысились примерно одинаково в обеих группах. Мы это связываем с особенностями прохождения различных видов практик и участия в волонтерской деятельности. Высоким уровнем сформированности данного компонента в ЭГ обладали 37 человек, в КГ- 25 человек.

По результатам анализа составления личного профессионального плана высокий уровень сформированности операционального компонента профессионального самоопределения констатировался у 62,8 % человек в ЭГ, 34,1% в КГ.

В результате применения комплекса методик и методов, диагностирующих рефлексивно–оценочный компонент у будущих социальных работников, высокий уровень наблюдался у 62,8 % человек в ЭГ, 32,9% студентов КГ.

Полученные данные по обеим группам студентов были нами сведены в таблицу 24.

Таблица 24

**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% (14 чел.)	34,6% (27 чел.)	56,3% (37 чел.)	35,4% (29чел.)	30,5% (25 чел.)	34,1% (28 чел.)
Когнитивный	7,6% (6 чел.)	17,9% (14 чел.)	61,5 % (48 чел.)	18,3% (15 чел.)	54,9% (45 чел.)	26,8% (22 чел.)
Конативный	21,8% (12 чел.)	37,1% ( 29чел.)	47,4% (37 чел.)	20,7% (17 чел.)	51,3% (42 чел.)	28% (23 чел.)
Операциональный	12,8% (10 чел.)	24,3% (19 чел.)	62,8 % (49 чел.)	34,1% (28 чел.)	43,9% (36 чел.)	21,9% (18чел.)
Рефлексивно–оценочный	15,4% (12 чел.)	21,8% (17 чел.)	62,8% (49 чел.)	34,1% (28 чел.)	32,9% (27чел.)	32,9% (27чел.)

Вторым этапом нашей работы стало определение характера и направленности корреляционных связей между компонентами готовности студентов к самообразованию и компонентами профессионального самоопределения.

Для этого мы использовали корреляционный анализ, проводимый с помощью метода ранговой корреляции Ч.Э.Спирмена [118], непараметрического статистического метода, предназначенного для установления существования связи изучаемых явлений. Метод устанавливает фактическую степень параллелизма между двумя рядами количественных данных и оценку тесноты выявленной связи, выражаемой количественно. При его использовании возможны такие варианты, как наличие корреляции (положительная либо отрицательная); отсутствие корреляции (нулевая).

Корреляционная связь характеризуется такими признаками: сила связи (при коэффициенте корреляции от  $\pm 0,7$  до  $\pm 1$  – сильная; от  $\pm 0,3$  до  $\pm 0,699$  – средняя; от 0 до  $\pm 0,299$  – слабая);направление связи (прямая или обратная).

Вначале показатели ранжируются отдельно по каждому из признаков. Как правило, меньшему значению признака начисляется меньший ранг.

Вначале ранжируются индивидуальные значения по первому признаку, полученные разными испытуемыми, а затем индивидуальные значения по второму признаку.

Если два признака связаны положительно, то испытуемые, имеющие низкие ранги по одному из них, будут иметь низкие ранги и по другому, а испытуемые, имеющие высокие ранги по одному из признаков, будут иметь по другому признаку также высокие ранги. В случае отрицательной корреляции низким рангам испытуемых по одному признаку будут соответствовать высокие ранги по другому признаку, и наоборот.

Мы провели ранжирование показателей в отдельности для компонентов профессионального самоопределения и компонентов готовности студентов к самообразованию, вычисляя их по формуле  $R_{xy} = 1 - (6 \sum d^2 / n(n^2 - 1))$ , в которой: «n – отображает количество ранжируемых признаков; d – разность между рангами по двум переменным; а  $\sum(d^2)$  – сумма квадратов разностей рангов» [118]. Полученные результаты корреляционного анализа мы обобщили в таблице (см. табл.25).

Таблица 25

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

Компоненты готовности к самообразованию	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Организационно-процессуальный	Рефлексивно-оценочный
Компоненты профессионального самоопределения				
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

Как видно из таблицы, в результате статистической обработки данных наиболее выражена положительная корреляция между уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к самообразованию и рефлексивно-оценочным компонентом профессионального самоопределения. Ее значение (0,75) находится в диапазоне «высокое» (область значений -  $\pm 0,7$  до  $\pm 1$ ). На основании этого мы делаем вывод о том, что умения личности объективно и самостоятельно анализировать, оценивать полученные результаты, адекватно воспринимать себя, свою деятельность, успехи и неудачи, контролировать процесс самообразования, корректировать его в зависимости от ситуации влияют в значительной степени на рост рефлексивно-оценочного компонента самоопределения. Студент формирует адекватное восприятие образа «Я», соотносит свои возможности требованиям профессии. Осмысление (рефлексивный анализ) достигнутых успехов в самообразовании влияет на критическое восприятие студентом своего профессионального образа. Он справляется с созданием профессионального портфолио, планированием карьерного пути, определением перспектив в осваиваемой профессии.

Нами была получена значимая положительная корреляция между уровнем сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к самообразованию и уровнем сформированных ценностей, смыслов, потребностей профессионального самоопределения (мотивационно-оценочный компонент). Значение корреляции составляет 0,72, диапазон значений  $-\pm 0,7$  до  $\pm 1$  и интерпретируется как высокое. Это свидетельствует о том, что развитие мотивационно-ценностного компонента готовности к самообразованию позитивно сказывается на стимулировании мотивационно-ценностного компонента профессионального самоопределения. Показательно, что разнообразные мотивы (профессиональные, познавательные, общекультурные, ситуативные) оказывают различную степень влияния.

Максимально воздействуют *профессиональные мотивы*, например, такие, как восприятие самообразования как личностной ценности и средства успешности в социальной работе, стремление к овладению профессией на высоком уровне и др. Отметим, что помимо профессиональных мотивов прирост мотивационно-ценностного компонента самоопределения обеспечивают *познавательные и ситуативные мотивы*, например, получение информации для решения конкретной задачи, удовлетворение конкретного интереса, расширение культурного кругозора с помощью средств СМИ и др.

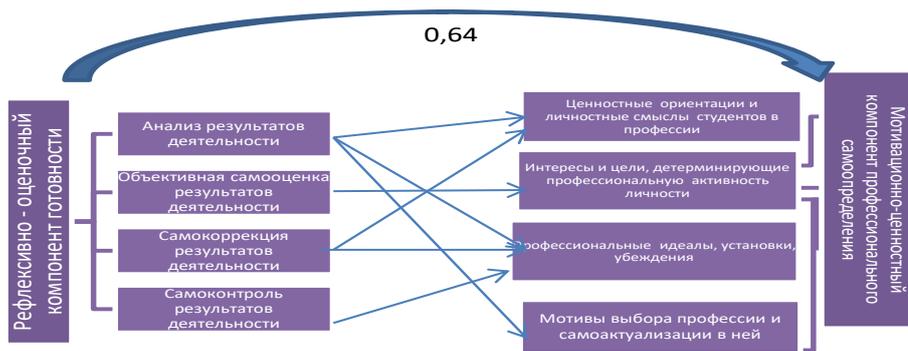
Обозначенные связи, а также связь между организационно-процессуальным компонентом готовности к самообразованию и операциональным компонентом профессионального самоопределения, были для нас ожидаемы. Их связь понятна и логически объяснима. Особо важными для нас стали иные полученные опытно-экспериментальным путем связи, которые представляют научный интерес. Корреляционный анализ выявил наиболее значимые связи между: мотивационно-ценностным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно-оценочным компонентом профессионального самоопределения (изменение ранговой позиции профессионального образа; анализ, оценка, контроль и коррекция сильных и слабых сторон личности, значимых для профессии) – 0,67 (см. схему 2)



**Схема 2. Характер и направленность корреляционных связей между мотивационно–ценностным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно–оценочным компонентом профессионального самоопределения**

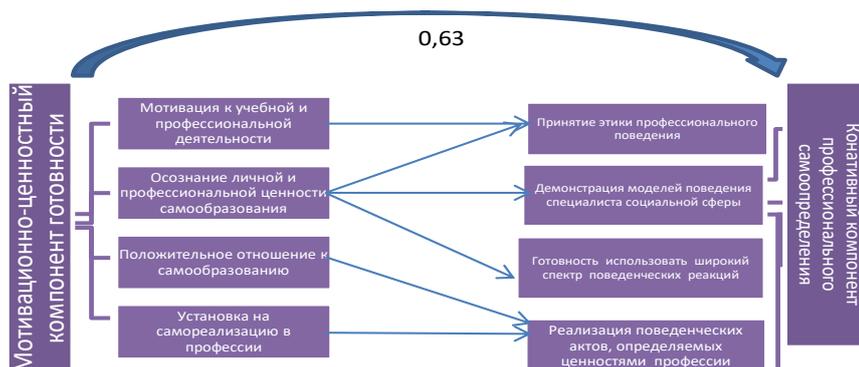
Интерпретация такова: с изменением учебной и профессиональной мотивации студента, возникновением и поддержанием устойчивого ценностного отношения к социальной работе усиливается потребность в самоактуализации, объективной оценке учебных и профессиональных результатов, своевременной их коррекции, обращения к собственному положительному опыту социальной работы. Превалирует критичное отношение к получаемым результатам учебной, квазипрофессиональной и трудовой деятельности

Значимая положительная связь, составившая 0,64, нами получена между рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно – ценностным компонентом профессионального самоопределения (ценностные ориентации и смыслы, профессиональные убеждения, интересы, мотивы самоактуализации в профессии). Данную связь мы интерпретировали таким образом: сформированность такого качества как рефлексивность, умений по самооценке, самоанализу, своевременной коррекции и контролю самообразовательной деятельности, получаемых результатов на каждом этапе, их адекватная оценка формируют ценностное отношение студента к социальной работе. Под влиянием адекватной оценки результатов происходит усложнение системы ценностных ориентаций будущих социальных работников, укрепление интереса к функциям и ролям социального работника, формирование устойчивых профессиональных убеждений (см. схему 3).



**Схема 3. Характер и направленность корреляционных связей между рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно – ценностным компонентом профессионального самоопределения**

Также нами получена достоверная значимая положительная связь между мотивационно–ценностным компонентом готовности к самообразованию и конативным компонентом профессионального самоопределения (демонстрация моделей поведения, соответствующих специалисту социальной сферы, готовность использовать спектр поведенческих реакций). Ее значение составляет 0,63 (см схему 4).

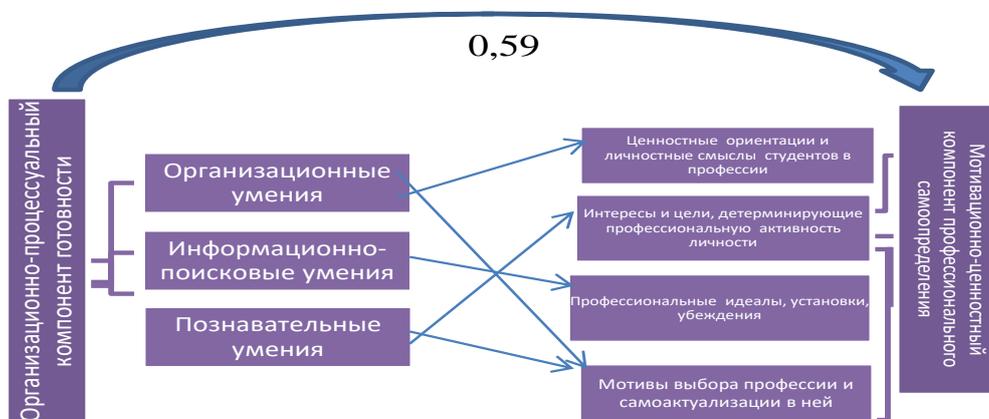


**Схема 4. Характер и направленность корреляционных связей между мотивационно–ценностным компонентом готовности к самообразованию и конативным компонентом профессионального самоопределения**

На основании полученного значения данной связи, попадающего в область средних значений, мы делаем вывод: с усложнением, усилением ценностных оснований самообразовательной деятельности, изменением учебной и профессиональной мотивации, формированием положительного отношения к самообразованию, «самосозиданию», «самостроительству» изменяется и

профессиональное поведение будущего социального работника. Студент принимает и выбирает модели поведения согласно этическим и нравственным требованиям к социальному работнику. Его взаимодействие с клиентами из различных социально незащищенных категорий населения строится на использовании широкого спектра поведенческих реакций, необходимость в которых диктуется трудной жизненной ситуацией человека, его поведенческими и личностными особенностями.

Полученная нами значимая положительная корреляционная связь между организационно – процессуальным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно–ценностным компонентом профессионального самоопределения со значением 0,59 лежит в области средних значений (см. схему 5)



**Схема 5. Характер и направленность корреляционных связей между организационно–процессуальным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно–ценностным компонентом профессионального самоопределения**

Интерпретация данной связи такова: мы считаем, что совершенствование комплекса разнообразных самообразовательных умений (умения работать с литературой и информационными источниками, использовать ранее накопленные профессиональные знания для получения новых, конструирования собственных способов решения проблемы, организовывать и планировать время и место для самообразования и т.д.) влияют на направленность профессионального выбора, нахождение личностных смыслов в профессии, интересов, ценностных

ориентаций и др., в частности, повышение заинтересованности студентов в достижении профессионального результата.

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.

Отметим, что корреляционная связь между уровнем сформированности мотивационно–ценностного компонента готовности к самообразованию и когнитивным компонентом профессионального самообразования составляет 0,46–среднее значение. Мы характеризуем ее так: принимая ценности образования и самообразования в социальной работе, студент стремится к выбору соответствующих моделей поведения, соответствующих поведенческих реакций в учебной, квазипрофессиональной и трудовой деятельности.

Корреляционное соотношение уровней сформированности других компонентов готовности к самообразованию с компонентами профессионального самоопределения студентов выражено слабо и не является статистически значимым.

Обобщая полученные результаты, мы делаем вывод о том, что наиболее оптимальным сочетанием уровней сформированности компонентов готовности к самообразованию, обеспечивающих прирост компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников, является высокий уровень мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов, средний и выше среднего уровень организационно-процессуального компонента готовности студенток к самообразованию.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что комплекс выделенных условий, при соблюдении которых формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения, являлся эффективным. Итоговые результаты иллюстративно показывают, что без реализации данных условий уровень сформированности компонентов готовности менялся бы незначительно.

Использование такого критерия, как «хи-квадрат» однородности позволило нам ответить на поставленный вопрос: имеются ли существенные изменения в процентном соотношении числа будущих социальных работников, находящихся на разных уровнях сформированности компонентов, каковы причины этих изменений? Корреляционный анализ позволил увидеть значимые положительные связи между уровнями сформированности компонентов готовности к самообразованию и компонентами профессионального самоопределения будущих социальных работников, а также их ключевыми характеристиками.

Выявление положительных изменений в уровнях сформированности выделенных компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентов их профессионального самоопределения позволяет интерпретировать результаты проведённой работы и определить дальнейшие перспективы исследования. Студенты контрольной группы, в которой учебно-воспитательный процесс осуществлялся традиционно, без каких-либо дополнительных условий, существенного прироста в уровнях сформированности компонентов готовности к самообразованию и компонентов профессионального самоопределения не показали. Следовательно, говорить о значительном прогрессе развития компонентов исследуемых процессов мы не можем.

Результаты проведенного исследования показали, что при реализации предложенных нами условий происходят значительно более выраженные изменения у студентов экспериментальной группы, возрастает уровень сформированности компонентов готовности к самообразованию: мотивационно-ценностного, когнитивного, организационно-процессуального и рефлексивно – оценочного. Возникают значимые корреляционные связи между уровнем сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию и компонентами их профессионального самоопределения, отраженные в разнообразных ключевых характеристиках.

Таким образом, результаты нашей опытно–экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу и позволяют утверждать, что цель и задачи нашего исследования достигнуты.

## Выводы по второй главе

Опытно–экспериментальная работа по формированию готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», на факультете искусств социальных и гуманитарных наук.

1. Рассмотрение содержания компонентов готовности студентов к самообразованию позволило определить и охарактеризовать критерии и показатели их сформированности.

Критерии и показатели сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников, соответствующие его структурным компонентам, включают:

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

2) когнитивный (полнота и характер знаний о специфике и содержании получаемой профессии и о себе как ее представителе; характер представлений о своем профессиональном будущем, преодоления профессиональных сложностей);

3) конативный (принятие/непринятие этики профессионального поведения. -демонстрация вариантов поведения, соответствующих образу деятельности специалиста по социальной работе);

4) операциональный (наличие умений целеполагания профессиональных целей; наличие умений проектирования и планирования профессионального плана);

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

2. В качестве критериев сформированности компонентов профессионального самоопределения выступают: мотивационно–ценностный,

когнитивный, конативный, операциональный, рефлексивно–оценочный критерии, отражающие структуру исследуемого процесса.

Показателями данных критериев являются:

- 1) мотивационно–ценностный (характер и направленность ценностных ориентаций в области профессии; направленность выбора профессии, удовлетворенность выбором профессии и обучением в вузе);
- 2) когнитивный (полнота и системность знаний о специфике, содержании получаемой профессии, требованиях к специалисту, условиях труда; о себе как ее представителе, своих личностных качествах; характер представлений о своем профессиональном будущем, преодоления профессиональных сложностей).
- 3) конативный (принятие/непринятие этики профессионального поведения; демонстрация моделей поведения, соответствующих образу деятельности специалиста по социальной работе; готовность использовать спектр поведенческих реакций)
- 4) операциональный (наличие умений целеполагания профессиональных целей; наличие умений проектирования и планирования профессионального плана);
- 5) рефлексивно-оценочный (изменение ранговой позиции профессионального образа, анализ, оценка, контроль и коррекция сильных и слабых сторон личности, значимых для профессии).

3. Исследование также позволило описать уровни сформированности компонентов готовности компонентов готовности к самообразованию и компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников и разработать критериально–диагностические карты, позволяющие выявить наличный уровень их сформированности.

В процессе работы были получены количественные и качественные данные, на основе анализа которых мы сделали вывод: большинство студентов находится на низком и среднем уровнях сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию и профессионального самоопределения, что свидетельствует о недостаточности работы по данному направлению в вузе.

В этой связи нами была организована опытно-экспериментальная работа по реализации комплекса условий, при которых формирование готовности к самообразованию становится фактором профессионального самоопределения будущих социальных работников.

4. На основании интерпретации полученных результатов опытно-экспериментальной работы выявлена положительная динамика повышения числа студентов, находящихся на среднем и высоком уровнях сформированности компонентов готовности к профессиональному самообразованию; положительная динамика в сформированности компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Положительные изменения таковы: 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%.

Динамика компонентов профессионального самоопределения будущих социальных работников характеризуется повышением числа студентов, находящихся на высоком уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента 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 операционального и рефлексивно-оценочного компонентов, соответственно на 48,7% и 47,4%.

Методы математической статистики подтверждают достоверность полученных результатов.

5. Полученные данные стали основой для корреляционного анализа связей между уровнями сформированности компонентов готовности студентов к самообразованию и их профессиональным самоопределением. Корреляционный

анализ позволил выявить характер этих связей между: 1) мотивационно–ценностным компонентом готовности к самообразованию и рефлексивно – оценочным компонентом профессионального самоопределения (потребность в самоактуализации, стремление к профессиональному идеалу, самоанализ, самооценка, самоконтроль и самокоррекция профессиональных результатов) – 0,67; 2) рефлексивно-оценочным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно – ценностным компонентом профессионального самоопределения (ценностные ориентации и смыслы, профессиональные убеждения, интересы, мотивы самоактуализации в профессии) – 0,64; 3) мотивационно –ценностным компонентом готовности к самообразованию и конативным компонентом профессионального самоопределения (демонстрация моделей поведения, соответствующих специалисту социальной сферы, готовность использовать спектр поведенческих реакций) – 0,63; 4) организационно–процессуальным компонентом готовности к самообразованию и мотивационно–ценностным компонентом профессионального самоопределения - 0,59.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные в целом подтвердили эффективность выделенного нами комплекса условий, при соблюдении которых формирование готовности будущих социальных работников становится фактором их эффективного профессионального самоопределения, что свидетельствует о доказательстве истинности выдвинутой нами гипотезы.

## Заключение

Важнейшим механизмом становления личности будущего социального работника как профессионала является его профессиональное самоопределение, направленное на поиск смысла в выбираемой, осваиваемой и осуществляемой профессиональной деятельности. Одним из ключевых периодов в этой связи представляется вузовский этап профессионального самоопределения, на котором выстраиваются личные жизненные планы, связанные с будущей работой, профессиональной успешностью, конкурентоспособностью.

Однако практика показывает, что этот процесс претерпевает значительную трансформацию под влиянием разнообразных факторов, как позитивных, так и негативных. После окончания вуза большинство выпускников не работает по полученной специальности или представляет группу с низким профессиональным самоопределением. Обостряется задача сохранения и приумножения профессионального потенциала социального работника. Следовательно, необходим поиск новых путей совершенствования именно вузовского этапа профессионального самоопределения.

Исследование показало, что значимым фактором, повышающим успешность профессионального самоопределения будущих социальных работников, выступает формирование готовности студентов к самообразованию.

В диссертации осуществлены теоретический анализ, обобщение и решение проблемы формирования готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения. Исследование получило экспериментальное подтверждение, что дало основание для следующих выводов.

Анализ работ по заданной тематике показал широкую изученность данного аспекта. Большинство современных учёных сходятся во мнении о том, что традиционные подходы к профессиональному самоопределению будущих социальных работников, используемые в вузах, не являются эффективными и не соответствуют требованиям к высшему образованию, не нацелены на формирование личности конкурентоспособного специалиста.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, нормативных документов о высшем образовании, современных тенденций в обучении социальных работников в высших учебных заведениях сделана попытка уточнения понятия «профессиональное самоопределение будущего социального работника», выявлены структура и особенности этого процесса.

Специфика социальной работы как профессии в различных ее аспектах: мотивах и ценностях, содержании, функциях и профессиональных ролях и т.д. позволила выявить особенности профессионального самоопределения будущих специалистов социальной сферы на вузовском этапе. Изучение, обобщение и собственная практика преподавательской деятельности выявили возможность влияния на профессиональное самоопределение студентов формирования готовности студентов к самообразованию.

В ходе исследования было уточнено понятие «готовность к самообразованию», под которым мы понимаем сложный интегративный динамичный личностный конструкт, обладающий потенциалом для формирования и развития компонентов профессионального самоопределения. Подобная готовность оказывает воздействие на становление профессионально-личностных качеств; способность эффективно решать проблемы клиентов социальной работы в быстро меняющихся условиях жизни и деятельности; накопление субъективного опыта социальной работы

Опираясь на данное понятие и учитывая теоретические разработки в области компонентного состава профессионального самообразования, мы выделили мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный, рефлексивно-оценочный компоненты готовности будущих социальных работников к самообразованию.

Следовательно, целесообразно, чтобы в вузе создавалась такая культурно-образовательная среда, которая позволит будущему социальному работнику максимально использовать имеющиеся возможности для профессионального самообразования. На основе анализа теоретических подходов установлено, что

она является общей для всех субъектов, но ее возможности в данном процессе определяются тем, насколько она может быть освоена и использована конкретным студентом как «среда для себя и своего профессионального самообразования».

В исследовании выделен, обоснован и опытно-экспериментальным путем проверен комплекс условий, при соблюдении которых формирование готовности студентов к самообразованию становится фактором их профессионального самоопределения. К этим условиям отнесены: выделение в профессиональной подготовке будущих социальных работников формирование готовности к самообразованию в качестве специальной задачи, направленной на понимание студентами специфики социальной работы, ее сущностных характеристик; проектирование и реализацию модели формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированного на их профессиональное самоопределение; включение студентов в многообразные виды деятельности по самообразованию в культурно-образовательной среде вуза: волонтерскую, квазипрофессиональную (доминирующие в развитии готовности к самообразованию), учебную, научно-исследовательскую, проектную, воспитательную внеаудиторную; выделение, обоснование и использование критериальной базы оценивания готовности к самообразованию и компонентной структуры профессионального самоопределения будущих социальных работников.

Разработанная в исследовании модель формирования готовности студентов к самообразованию, ориентированная на их профессиональное самоопределение включает целевой, содержательный, технологический, результативный компоненты.

В ходе исследования было показано, что реализация выделенного комплекса условий выявляет положительную динамику в формировании компонентов готовности студентов к самообразованию, что эффективно влияет на профессиональное самоопределение студентов. Об этом свидетельствует анализ качественных и количественных результатов опытно-экспериментальной

работы. Достоверность результатов была подтверждена методами математической статистики.

Проведенный в исследовании корреляционный анализ выявил значимые связи между компонентами готовности студентов к самообразованию и их профессиональным самоопределением.

Таким образом, проведенное и представленное диссертационное исследование является результатом научно–исследовательской работы, направленной на изучение и экспериментальную проверку модели формирования готовности студентов к самообразованию как фактора их профессионального самоопределения и его результаты могут быть использованы в практике профессиональной подготовки социальных работников (см. Приложение 7).

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что проведенное теоретическое исследование, результаты опытно–экспериментальной работы, сделанные на их основе выводы, подтверждают, что поставленные цель и задачи достигнуты, правильность выдвинутой гипотезы доказана.

Исследование показало общепедагогическую значимость результатов эксперимента. В то же время данная работа не исчерпывает всех аспектов, связанных с профессиональным самоопределением будущих социальных работников. Направлениями дальнейшего научного поиска могут стать: определение и проверка иных факторов развития компонентов готовности к самообразованию, поиск новых методов, средств и форм эффективного профессионального самоопределения социальных работников.

### Список литературы

1. Абакумова, И.В., Фоменко, В.Т., Тельнова, О.В. Личность – образование – культура как концептуальная триада современной педагогики. К методологии новодидактики [Электронный ресурс]/И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко, О.В. Тельнова //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.- 2015.-Т.2.-№ 11.-Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-obrazovanie-kultura-kak-kontseptualnaya-triada-s>
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учеб.пособие для студентов вузов / Г.С.Абрамова. – М.: Академ. проект, 2001. – 699 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]/ К.А.Абуханова-Славская.-М.: Мысль, 1991.- 230 с.
4. Альбуханова-Славская, К.А. Время личности и время жизни [Текст]/К.А. Альбуханова-Славская.- СПб: Алетейя, 2001 – 304 с.
5. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы[Текст] / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа,1986.- 128 с.
6. Аксиология образования: фундам. исследования в педагогике [Текст]: монография / А. В. Кирьякова [и др.]. - М.: Дом педагогики, 2008. - 578 с.
7. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 213 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
9. Андреев, В.И. Проверь себя: Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности [Текст]/В.И. Андреев.- М.: Народное образование, 1994. – 64 с.
- 10.Арет, А.Я. Очерки по теории самовоспитания [Текст]/ П.Я.Арет. - Фрунзе, 1961. -124 с.

- 11.Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен [Текст]: монография /А.И. Артюхина.-Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
- 12.Артюхина, А.И., Чумаков В.И. Роль непрерывного образования преподавателей в формировании компетентности у студентов специальности «Социальная работа» [Текст]/ А.А. Артюхина, В.И.Чумаков // Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы: межвузовск. Сборник научных трудов/ ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед.ун-т» – Екатеринбург, 2012.- С. 194-199.
13. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] /С.И. Архангельский.- М.: Высш. шк., 1980. - 368 с.
14. Асмаковец, Е.С., Кожей, С. Вопросы трудоустройства выпускников направления «Социальная работа» в России и Польше [Текст] /Е.С.Асмаковец, С.Кожей// Становление профессионала: очерки теории и практики [Текст]: коллективная монография/под ред Е.С. Асмаковец, С. Кожея.-Омск: БОУДПО «ИРООО», 2016. – С.223-239
- 15.Асмолов, А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов [Текст]/А.Г. Асмолов. –М., 1985.-253 с.
- 16.Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
17. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст]: монография/Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004.- С.151-154.
- 18.Басов, Н.Ф. Зарождение и развитие системы подготовки социальных работников в России [Текст] /Н.Ф. Басов// Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология.-2011-№ 23.- С.104-111
- 19.Басов, Н.Ф. Становление и развитие подготовки кадров социальных работников [Текст] / Н.Ф. Басов // Проблемы формирования

- профессионализма специалистов социальной работы: межвузовск. сборник научных трудов/ ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.- пед.ун-т» – Екатеринбург, 2012. – С.46-50
20. Батулин, В.К. Какое образование нужно стране сегодня и всегда: два фундаментальных модуса образования [Текст] / В.К. Батулин // Вестник учебно – методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – 2010. - №1.- С.15-19
21. Башкиров, М.В. О педагогическом руководстве самообразованием студентов [Текст] / М.В. Башкиров // Учебно – воспитательная работа в педвузе. – М.: НИИ ОП, 1975. – 124 с.
22. Белозерцев, Е.П. Вуз: наследие, культурно–образовательная среда, диалоги [Текст] / Е.П. Белозерцев // Теория и методика профессионального образования. – 2012.- № 1. – С.117 – 130.
23. Белозерцев, Е.П. Образование: историко–культурный феномен [Текст] / Е.П. Белозерцев. – СПб: Изд-во Р.Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
24. Белошицкий, А. В., Бережная, И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Текст]/ А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. - 2006. - № 5. – С. 60-66.
25. Бережнова, Л.Н. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] /Л.Н. Бережнова.- Режим доступа: [https://studme.org/1628041417571/psihologiya/diagnostika\\_](https://studme.org/1628041417571/psihologiya/diagnostika_)
26. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Библер, В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] /В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
28. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. - М., 1973.-271 с.

29. Бодалев, А. А. О первоочередных задачах акмеологии [Текст] / А. А. Бодалев // Психология сегодня. Ежегодник российского психологического общества. – М., 1996. – Т.2. – Вып. 2. – С. 226–227.
30. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. [Текст]/ Л.И.Божович/ Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос.акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 352 с.
31. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика.-2003. - №10.- С.8-14.
32. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий [Электронный ресурс]/ В.В. Болучевская//Изд-во ВолГМУ.-2010.- Режим доступа: <http://www.medpsy.ru/library/library066.php>
33. Бондаревская, Е.В. Школьное образование в контексте культуры [Электронный ресурс]/Е.В.Бондаревская.– Режим доступа: <http://www.pligin.ru/articles/bondarevskaya1.htm>
34. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования [Текст] / Е.В. Бондаревская //Методист.- 2003. - №2 . – С. 2-6.
35. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст]: учебное пособие/ Н. В. Бордовская, А. А. Реан. - СПб: Питер, 2008. - 304 с.
36. Борисова, Е.М.Профессиональное самоопределение: личностный аспект [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна.– М., 1995. – 411 с.
37. Бородкина, Т.А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Бородкина Татьяна Александровна.- Тамбов, 2009.- 176 с.
38. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия [Текст] /Н.М. Борытко. науч. ред. Н.К. Сергеев.- Волгоград, 2000. – 225 с.

- 39.Бочарова, В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход [Текст] / В.Г. Бочарова. – М.,1999.- 184 с.
- 40.Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] /А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
- 41.Валитова, Е. Ю., Стародубцев, В. А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования[Текст]/ Е.Ю. Валитова, В.А. Стародубцев// Сибирский педагогический журнал. - 2014. - № 6. - С. 68 - 74.
- 42.Валитова, Е. Ю., Стародубцев, В. А. Профессиональное самоопределение бакалавра: педагогическая поддержка [Текст]: /Е. Ю. Валитова, В.А. Стародубцев// Высшее образование в России. - 2016. - № 7. - С. 143 - 151.
- 43.Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде [Текст]/И.В.Вачков//Психология Журнал высшей школы экономики.- Т.11.- 2014.-№ 2.-С. 36-50
- 44.Введение в профессию: Социальная работа [Текст]: учебник /под ред. В.И. Жукова.- М.: Изд- во РГСУ: Изд – во Омега–Л, 2011. – 408 с.
- 45.Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод.пособие / А.А.Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.
- 46.Виды сред в образовании [Электронный ресурс] // Курс подготовки модераторов для системы дистанционного обучения / под рук. Е.С. Полат.- Режим доступа: <http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html>.
47. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы [Текст] / А.П. Владиславлев.- М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
- 48.Всемирная Декларация добровольчества [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http://www.ktoeslineya.ru/biblioteka/volunteers/vsemirnaya\\_deklaracia\\_dobrovolchestva\\_new.doc](http://www.ktoeslineya.ru/biblioteka/volunteers/vsemirnaya_deklaracia_dobrovolchestva_new.doc).
- 49.Вульфов, Б.З., Семенов, В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие [Текст] /Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов.- М.: Знание, 1981. -94 с.

- 50.Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л.С. Выготский.- М.: Педагогика, 1982.-Т 1. - 487 с.
- 51.Газман, О.С.Базовая культура и самоопределение личности: теоретические и методологические проблемы [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Газмана О.С. - М.: Изд. АПН СССР, 1989.- 150 с.
- 52.Галустов, А.Н. Педагогические основы формирования готовности к самообразованию у студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://mggu-sh.ru/sites/default/files/galustov.pdf>
- 53.Ганченко, И.О Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования[Текст]: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ганченко Игорь Олегович.- Краснодар, 2004.- 342 с.
- 54.Гершунский, Б.С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования[Текст] / Б. С. Гершунский // Советская педагогика.-1987. - № 7.- С.9-11.
- 55.Гершунский, Б.С. Философия образования[Текст] / Б. С. Гершунский.- М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.- 432 с.
- 56.Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - N 3.-С.43-54
- 57.Головаха, Е.И. Профессиональное самоопределение и жизненная перспектива молодежи [Текст]/Е.И. Головаха.- Киев: Наукова думка. - 1988. - 142 с.
- 58.Головей, Л.А., Манукян, В.Р., Рыкман, Л.В. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование)[Текст]: монография / Л.А.Головей, М.В.Данилова, Л.В.Рыкман, М.Д.Петраш, В.Р.Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова.- СПб: Нестор-История, 2015. - 336 с.
- 59.Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. Воспитательная концепция профессиональной ориентации [Текст] /А.Е. Голомшток.- М: Педагогика, 1979.- 160 с.
- 60.Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf)

61. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст]/ А.К. Громцева.- М.: Просвещение, 1983. -144 с.
62. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация [Текст] /Сост. и науч. ред. В.И. Попова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – 284 с.
63. Давыдов, В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии [Текст] / В.В. Давыдов// Деятельность: теории, методология, проблемы. - М., 1990.
64. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Рус.яз, 1998. – 898 с.
65. Даринский, А.В. Непрерывное образование [Текст] / А.В. Даринский // Советская педагогика. – 1990- №1.- С.16-25
66. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность [Текст]/А.Н. Дахин//Педагогика.-2003-№ 4.- С.21-26
67. Делор, Жак Образование: сокровитное сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. Бельгия [Текст]: Изд-во ЮНЕСКО, 1997.-296 с.
68. Деркач, А.А. Акмеология [Текст]: учебник/ А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2004.- 299 с.
69. Диагностика профессионального становления личности [Текст]: учеб.-метод. пособие /сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова.-Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.-144 с.
70. Диагностика профессионального самоопределения [Текст]: учеб.-метод. пособие /сост. Я.С. Сунцова.-Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010.-142 с.
71. Диагностика профессионального самоопределения [Текст]: учеб.-метод. пособие /сост. Я.С. Сунцова.-Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009.-112 с.

72. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович.- Минск: Изд-во БГУ, 1976. -176 с.
- 73.Дубенский, Ю.П., Нурмагомбетова, М.А. Особенности проблемы трудоустройства выпускников специальности «Социальная работа» [Текст] / Ю.П.Дубенский, М.А.Нурмагомбетова// Молодежь - будущее России материалы VII заочной Международной научно-практической конференции с участием студентов и аспирантов.-2015.- С. 301-304.
74. Дубровская, Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Дубровская Юлия Аркадьевна.-СПб,2005.-URL: <http://nauka-pedagogika.com>
- 75.Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания учителя [Текст] / С.Б. Елканов.- М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
- 76.Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст]/ С.Б. Елканов. – М., 1986. – 143 с.
- 77.Жуков, В.И. Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально–теоретические основы [Текст]/ В.И. Жуков. – М.: Изд–во РГСУ, 2007. – 72 с.
- 78.Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст]/ В. И. Загвязинский.- М.: Академия, 2001. - 187 с.
- 79.Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2001. - 208 с.
- 80.Загвязинский, В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации [Текст] / В.И. Загвязинский // Образование и наука.-2012.-№4.-С.3-14
- 81.Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. - М.: Академ. проект, Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

82. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика [Текст]/ Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Н.О. Садовникова.- М.: Академ. проект, 2004. – 192 с.
83. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции-новая парадигма результата образования [Текст]/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. -№ 5.-35-42 с.
84. Зимняя, И.А. Научно–исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения [Текст] / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 28 с.
85. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]/ И.А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13-29.
86. Зимняя, И.А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс [Текст] / И.А. Зимняя //Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России /отв. ред. И.А. Зимняя.- М., 1992. – С.85-91
87. Зимняя, И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (Общие проблемы подготовки специалистов) [Текст] / И.А. Зимняя //Российский журнал социальной работы, 1995.-№ 1.-С.79-82
88. Зобов, А. Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprnou.ru>.
89. Зязин, Б.П. Профессиональное самовоспитание педагога [Текст] / Б. П. Зязин.- Алма-Ата: Мектеп, 1988.- 207 с.
90. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика [Текст]/ К. Ингенкамп. - М.: Педагогика, 1991. - 238 с.
91. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/312/20574.php>
92. Казаренков, В.И. Самообразование в системе университетской подготовки специалиста [Текст] /В.И.Казаренков//Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы X Международной научно-практической конференции /под ред. В.И.Казаренкова.- М.:РУДН, 2017.-С.92-98

93. Казаренков, В.И., Казаренкова, Т.Б. Подготовка специалиста в высшей школе: интеграция образования и самообразования [Текст] / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Российский научный журнал.-2015.-№ 5 (48).- С. 109-114.
94. Калугин, Ю.Е. Самообразование: формирование готовности к профессиональному самообразованию [Текст]: учебное пособие / Ю.Е. Калугин.-Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. –120 с.
95. Калугин, Ю.Е., Зуйкова, М.А. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза [Электронный ресурс] / Ю.Е.Калугин, М.А.Зуйкова // Гуманитарные, социально–экономические и общественные науки. – 2013.-№4. – С.116 – 120.- Режим доступа: <http://rucont.ru>
96. Калугин, Ю.Е., Зуйкова, М.А. Концепции профессионального самообразования [Электронный ресурс]/ Ю.Е.Калугин, М.А.Зуйкова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования.-2014.-№ 3.- С.53-55.- Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-professionalnogo-samoobrazovaniya>
97. Калугин, Ю.Е., Киселева Т.В. Виды профессионального самообразования [Текст]/ Ю.Е.Калугин, Т.В. Киселева //Альманах современной науки и образования. – 2014 - №1 (80).- С.51–53.
98. Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст]/ под общ.ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 252 с.
99. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] /А.В. Карпов // Психологический журнал.- 2003.- № 5.- С. 45-57.
100. Касаткина, Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Касаткина Наталья Эмильевна.- Москва, 1995.-39 с.

101. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] /М.В.Кларин.-Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.-176 с.
102. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]/ Е.А. Климов.- М.: Академия, 2010.- 304 с.
103. Климов, Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд [Текст] / Е.А. Климов.- М.: Московский психолого-социальный институт: ФЛИНТА, 2003.- 320 с.
104. Ковалев, А.Г. Личность воспитывает себя [Текст] /А.Г. Ковалев.- М.: Политиздат 1983. -87 с.
105. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4 [Текст] / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
106. Коган, Л.Н. Социальная среда и воспитание/учебно–воспитательный коллектив и среда его жизнедеятельности [Текст]: сб. статей/Л.Н.Коган.- Свердловск, 1970.- С.3-9.
107. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г.М. Коджаспирова.- М., 1994.-344 с.
108. Козырев, В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В.А. Козырев.- Режим доступа:<http://www.koipkro.kostroma.ru>
109. Колбаско, И.И. Учащимся о самообразовании[Текст] / И.И. Колбаско. - Минск, 1976. – 157 с.
110. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой.- М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
111. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2-х т./Я.А. Коменский; под ред. А.И. Пискунова.- М.: Педагогика, 1982.-Т.1.-656 с.

112. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой, А.П.Тряпицыной.- СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
113. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон.- М.: Политиздат, 1984.-335 с.
114. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст]: Книга для учителя/И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989.- 225 с.
115. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства [Текст] / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. - № 10. - С.46-58
116. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 г. [Текст] / под ред. В. И. Жукова.- М.: Изд-во РГСУ, 2005 г.-38 с.
117. Конституция Российской Федерации (1993) [Текст]. – М.: Изд-во «Айрис-Пресс», 2012. – 64 с.
118. Корреляционный анализ Спирмена [Электронный ресурс] /.- Режим доступа: <http://forex365.ru/indicators/korrelyacionnyj-analiz-spirmena.html>
119. Корпоративная культура образовательных учреждений [Текст]: материалы 4-й Всероссийской научно – практической конференции.-Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012.-200 с.
120. Корсакова, Т.В.Научно-педагогические основы формирования уклада школьной жизни [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Корсакова Татьяна Владимировна.- Калуга, 2013.-340 с.
121. Кочетов, А.И. Организация самовоспитания школьников [Текст] : Кн. для учителя/А.И.Кочетов.-Мн: Нар.асвета, 1990.-175 с.
122. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] / В.В.Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.- 165 с.
123. Краткая философская энциклопедия [Текст] / Ред.-сост. Губский Е.Ф., 1994.-576 с.
124. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст]: метод, пособие / Н.Б. Крылова. М.: Высшая школа, 1990. - 142 с.

125. Крупская, Н.К. О самообразовании [Текст] / Н.К. Крупская. - Пед. соч. Т.9. - М., 1960. -С. 559-567
126. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
127. Куликова, Л.Н. Педагогические основы самовоспитания ученического коллектива старшеклассников [Текст] /Л.Н.Куликова.– Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1989.- 152 с.
128. Куличенко, Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России [Текст] /Р.М. Куличенко.- Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1997. - 288 с.
129. Кулюткин, Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерних школ: самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
130. Кулюткин, Ю. Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов.- Самара: СамГПУ,2002.-400 с.
131. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская.- М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
132. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования [Текст] / под ред. И.Ф. Исаева. - Белгород: Изд-во БГУ, 1999. - 151 с.
133. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] /А.А. Кыверялг.- Таллин: Валгус, 1980.- 335 с.
134. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов.- М., 1964. - 320 с.
135. Лексикон социальной работы [Текст] / под ред. С.М. Кибардина, С.И. Михайлова, О.М. Чернышева. - Вологда: Русь, 2005. – 220 с.

136. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев.- М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
137. Леонтьев, Д.А., Шалобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] /Д.А.Леонтьев, Е.В.Шалобанова // Вопросы психологии -2001. —№1.-С. 57-66.
138. Леонтьев, Д. А., Костенко В. Ю.Взгляд на себя со стороны: роль рефлексии и самодетерминации в развитии личности [Текст] / Д.А. Леонтьев, В.Ю. Костенко// Мир психологии.- 2016. -№ 3.- С. 97-108.
139. Леонтьева, О.В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] /О.В.Леонтьева.-Режим доступа:[http://www.jeducation.ru/6\\_2009/106.html](http://www.jeducation.ru/6_2009/106.html)
140. Липский, И.А. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности[Текст] / И.А. Липский.– Тамбов: ТГУ, 2000. – 32 с.
141. Липский, И.А. Социальная педагогика. Диссертационные исследования (1971 – 2007 гг.) / И.А. Липский, С.И. Липский. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2008. – 158 с.
142. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум [Текст] / сост. Г.С. Пьянкова.- Красноярск, 2012.-125 с.
143. Луков, В.А. Социальное проектирование [Текст] / В.А. Луков.- М.: Изд-во Московского гуманитарного университета: Флинта, 2009. – 240 с.
144. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина [Текст] / А.С. Макаренко.-М, 1988.-304 с.
145. Максимова, З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: на примере специальности «Графический дизайн» [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук:13.00.08/Максимова Зоя Робертовна.-М., 2008.-24 с.
146. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс] /Е.Б. Манузина//Вестник Томского государственного

- педагогического университета.-2011.-№1.-С. 109-113.-Режим доступа:<http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>.
147. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании [Текст] / Ю.С.Мануйлов. – М., Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
148. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Текст]/ Ю.С. Мануйлов//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика.- 2008.-№ 4.-С. 21-27
149. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика [Текст] /Л.В. Мардахаев.- М.: Гардарики, 2005.- 269 с.
150. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова.- М.: Меж-дунар.гуманит.фонд «Знание», 1996.- 308 с.
151. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова.– М.: Просвещение, 1983. – 75 с.
152. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К.Маркова.- М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
153. Марченко, И.П., Марченко, А.И. Идеология модернизации профессиональной подготовки кадров для системы социального управления [Текст] / И.П. Марченко, А.И. Марченко // Вестник учебно – методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – 2010. - №1. - С.25 – 36
154. Мелехова, В.Е.Профессиональное самоопределение будущих специалистов социальной работы в условиях вуза [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/Мелехова Виктория Евгеньевна.- СПб., 2006.-20 с.

155. Меркулова, Е.Н. Педагогические условия становления профессиональной культуры будущего социального педагога в вузе [Текст]: дис ...канд. пед.наук:13.00.08/ Меркулова Елена Николаевна.- Орел, 2006.- 187 с.
156. Методическое пособие по созданию и организации работы Студенческого Добровольческого Агентства в учебном заведении: опыт, которым можно воспользоваться [Текст] / под ред. В.А. Лукьянова, С.Р. Михайловой.- СПб: ООО «МультиПроджектСистемСервис», 2011.- 76 с.
157. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере [Текст]: учебно–методический комплекс.- СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.- 216 с.
158. Митина,Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования [Текст] /Л.М.Митина. - М.; СПб.: Нестор-История, 2014. - 376 с.
159. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников [Текст]: кн. для учителя / Л.И. Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
160. Молодежь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал: Материалы III Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием) / Старооскольский филиал ФГБОУ ВПО ВГУ, ред.кол.: С.Л. Степкина, Г.О.Мациевский. – Старый Оскол, 2011.- 566 с.
161. Мороз, М.В. Профессиональное становление социального работника [Текст]: автореф. дис. ...канд. псих.наук: 19.00.03/ Мороз Мария Владимировна.- Ярославль, 2007.- 28 с.
162. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик.- М.: Академия, 2007. – 224 с.
163. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. - 568 с.
164. Мудрик, А.В. Воспитание как возвращение человека [Текст] / А.В. Мудрик // Вопросы педагогики. - 2009. - № 1. - С. 77-82.

165. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
166. Национальная доктрина образования до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
167. Насонова, Т.А. Профессионально – личностное становление будущих специалистов в условиях культурно-образовательной среды вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Насонова Тамара Александровна.- Саратов, 2005.- 170 с.
168. Наумченко, И.Л. Самообразование будущего учителя[Текст] / И.Л. Наумченко. – Саранск: Мордгиз, 1974.-262 с.
169. Никандров, Н.Д. Российский учитель и его ценности [Текст] /Н.Д. Никандров //Проблемы становления и развития ценностных ориентаций учителя на рубеже XXI века.-Тула, 1997.- С.6-9
170. Никитин, В.А. Состояние и проблемы развития теории социальной работы в России [Текст] /В.А. Никитин//Знание. Понимание. Умение.-2006.-№ 4.-С. 134 - 142
171. Никитина, Л.Е. Феномен волонтерства в современной России [Текст] /Л.Е. Никитина//Волонтер и общество. Волонтер и власть. Научно-практический сборник/Сост. С.В.Тетерский, под ред. Л.В. Никитиной.- М.: Академия, 2000.- 136 с.
172. Новиков, А.М. Основания педагогики [Текст]/ А.М. Новиков.- М.: Эгвес, 2010.–208 с.
173. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях[Текст] /Д.А. Новиков.- М.: МЗ-Пресс, 2004.- 67 с.
174. Новикова, Л.И. Школа и среда [Текст] / Л.И. Новикова.- М., 1985.- 80 с.
175. Новый закон об образовании. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – М., 2012. – URL: <http://mamamasi.ru/index.php?id=116> (дата обращения: 7.11.2013).
176. Образовательная среда вуза [Электронный ресурс] – Режим доступа:<http://manorg.ucoz.ru/publ/10-1-0-48>

177. Овчинникова, Н.В. Педагогические условия формирования умений самообразовательной деятельности у будущих специалистов (на примере специальности «Социальная работа») [Текст]: автореф. дис... кандпед. наук: 13.00.08 / Овчинникова Наталья Викторовна. - Казань, 2008. - 28 с.
178. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: «АТЕМП», 2004. — 767 с.
179. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. - М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
180. Организация развивающего воспитательного пространства вуза [Текст] / Сост. И.И. Зарецкая, Н.С. Чагина. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 260 с.
181. Орлов, А.А. Дидактические проблемы совершенствования педагогической подготовки будущего учителя [Текст] / А.А. Орлов // Современные проблемы образования: Сб. – Тула, Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого. – 1997.
182. Орлов, А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. - 2009. - №8. - С.47-57
183. Орлов, А.А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. - 2000. - № 2. - С. 48-51
184. Осадчая, Г.И. Социология социальной сферы [Текст] / Г.И. Осадчая. - М.: Академический проект, 2003. - 336 с.
185. Основы социальной работы [Текст] / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
186. Официальный сайт Координационного совета учебно–методических объединений и научно–методических советов высшей школы. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/>
187. Официальный сайт Российского государственного социального университета. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rgsu.net>
188. Официальный сайт Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.tsput.ru>

189. Павленок, П.Д. Основы социальной работы [Текст] / П.Д. Павленок.– М.: Инфра-М, 2012. – 534 с.
190. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения [Текст] / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева; под ред. П. Д. Павленка. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
191. Павленок, П.Д., Куканова, Е.В., Шаповалов, В.К. Введение в специальность. Социальная работа. [Текст] / П.Д. Павленок, Е.В. Куканова, В.К.Шаповалов. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 2007. – 128 с.
192. Павлова, Л.Н. Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов[Текст]: дис. кан. пед. наук: 13.00.01/Павлова Людмила Николаевна.-Красноярск, 2000.-198 с.
193. Падалко, О.В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе [Текст]: дис. кан. социол. наук:22.00.04/ Падалко Оксана Витальевна.-СПб.,1998.-176 с.
194. Педагогика среды - как научное направление и его учет в практике: материалы Всероссийских социально-педагогических чтений, посвященных 135-летию Станислава Теофиловича Шацкого[Текст] / под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2013. – 146 с.
195. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений/ В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др./ под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
196. Педагогический энциклопедический словарь [Текст].- М.: Большая Российская энциклопедия, 2009.- 528 с.
197. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности [Текст] / А.В. Петровский.- М.: Педагогика, 1987.-237 с.
198. Поваренков, Ю.П. Психология становления профессионала [Текст] / Ю.П. Поваренков.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. - 98 с.
199. Поваренков, Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности [Текст] / Ю.П.Поваренков// Ярославский

- психологический вестник.-Выпуск 16. -М. Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2005.-С. 10-13.
200. Полонский, В.М. Структура результата научно-педагогических исследований[Текст] /В.М.Полонский// Педагогика - 1998. - № 7. - С. 26-31.
201. Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий: информационно-аналитический отчет[Текст] /Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Певная М.В.- Екатеринбург: УрФУ, 2011. - 167 с.
202. Проектирование воспитательной среды в основных образовательных программах[Текст]: учебно – методическое пособие / под ред. Р.У.Богдановой. - № 1.1.–СПб: Издательство Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования», 2012. – 109 с.
203. Проектирование воспитательной среды в основных образовательных программах: учебно–методическое пособие [Текст] / под ред. Р.У.Богдановой. - № 1.2.– СПб: Издательство Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования», 2012. – 107 с.
204. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода[Текст]: межвузовский сб. науч. тр./ под ред. А.А. Орлова.- Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – Вып.2
205. Профессиональная педагогика[Текст] /под ред. С,Я. Батышева, А.М. Новикова.- М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009.-455 с.
206. Пряжников, Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. - М.: Академия, 2013. - 208 с.
207. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб.заведений/ Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 4-е изд.стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.

208. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н.С. Пряжников: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.- 400 с.
209. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика [Текст]. – М.: «Академия», 2007 . –500 с.
210. Пряжникова, Е.Ю. Профорентация [Текст]: учеб.пособ. для студ. высш. учеб. завед. /Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, 2008.- 496 с.
211. Психологические проблемы самообразования учителя [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. Г.С. Сухобской.- М.: Изд-во АПН СССР, 1986. – 80 с.
212. Райский, Б.Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию [Текст]/ Б.Ф.Райский. - Волгоград: ВГПИ, 1987.-С.15-17
213. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб, 1999. - С. - 235-237.
214. Решетников, В.В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии [Текст] / В.В.Решетников//Известия Самарского научного центра Российской академии наук.-2011.-т.13.-№ 2(5).- С.1163-1167
215. Российская энциклопедия социальной работы [Текст]/ под общ.ред. Е.И.Холостовой.- М.: Дашков и К., 2016.- 1032 с.
216. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием[Текст] / Н.А. Рубакин. – М.: Советская Россия, 1992. – 127 с.
217. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн.- М., 1973.
218. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л.Рубинштейн.- СПб.: Питер, 2003.-512 с.
219. Руководство по Твиттеру: персональный блог Дмитрия Малюты.- [Электронный ресурс].-URL:<http://uatwitter.livejournal.com/>

220. Руководство самообразованием школьников[Текст] / сост. Б.Ф.Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
221. Руссо, Ж.Ж. Избранные педагогические сочинения[Текст]: в 3 т./ Ж.Ж. Руссо; пер. с франц. сост. и авт. вступ. статьи И.Е. Верцман.- М.:Гостиздат,1961.-851 с.
222. Савицкий, П.Н. Евразийство: сборник статей/П.Н.Савицкий.-М.: Просвещение, 2004- 180 с.
223. Саенко, А.Г. Социально-психологические условия продуктивного личностно- профессионального становления социального работника[Текст]: автореф.дис....канд. псих.наук: 13.00.01 / Саенко Анна Геннадьевна.-Санкт- Петербург, 2005. - 24 с.
224. Серебряник, Е.В. Организация самообразования будущих социальных педагогов в процессе вузовской подготовки[Текст]:дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/Серебряник Елена Владимировна.- Вологда,2006.- 207 с.
225. Сериков, В.В. Общая педагогика: избр. лекции / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.
226. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]/ В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. - 354 с.
227. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии [Текст]: монография/В.В.Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
228. Сериков, Г.Н., Крысанова, В.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение [Текст]/ Г.Н.Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2013. – том 5. - № 3.- С.34-41
229. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г.Н. Сериков.– Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1991. –232 с.
230. Сигида, Е.А. Содержание и методика социальной работы [Текст]/ Е.А. Сигида [и др.]; под.ред. проф. Е.А. Сигиды. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 346 с.

231. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки данных в психологии/Е.В.Сидоренко.-СПб.:Речь,2007.- 350 с.
232. Сизикова, В.В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы [Текст]: автореф. дис. ...докт.пед.наук: 13.00.08 / Сизикова Валерия Викторовна. –М., 2011.– 43 с.
233. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб.пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст]/ В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школьная Пресса, 2002. - 512 с.
234. Слостенин, В.А. Педагогика и психология высшей школы [Текст]/ В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев. – М.: Школа - Пресс. – 2000. – 345 с.
235. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения [Текст]/ В.И. Слободчиков //2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы докладов (Москва, 12-14 апреля 2000 года). - 2000. - С. 172-176.
236. Современная энциклопедия социальной работы [Текст] / под ред. В.И.Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 412 с.
237. Сохранов-Преображенский, В.В. Борзенко, О.В. Сущностные характеристики самоопределения личности в процессе смыслообразования [Текст]/ В.В. Сохранов-Преображенский, О.В.Борзенко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.- 2015.- № 2 (34). - С. 157-163.
238. Сохранов-Преображенский, В.В., Сайфетдинов, Р.С. Опытное – экспериментальное обоснование возможности формирования готовности студентов технического вуза к профессиональному самоопределению в процессе учебной деятельности [Текст] /В.В.Сохранов-Преображенский, Р.С.Сайфетдинов//Вестник Пензенского государственного университета.- 2014.- № 1 (5).- С. 44-48
239. Слипченко, М.В. Организация самообразования будущих педагогов профессионального обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Слипченко Марина Владимировна.- Оренбург, 2003.- 235 с.

240. Соколова, И.Б. Организационно–педагогические условия самообразования будущих учителей [Текст]: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ Соколова Ирина Борисовна.- Армавир,2000.-28 с.
241. Соломатова, В.В. Информационные технологии как фактор подготовки специалистов социальной сферы в вузе[Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Соломатова Вера Вячеславовна. – Тула, 2007. – 221 с.
242. Социальная работа [Текст]: учебное пособие / под общ.ред. В.И. Курбатова.– Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 480 с.
243. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность [Текст]/ Отв. ред. А.А. Козлов.- М.: Логос, 2004.- 368 с.
244. Социальное развитие России: новые модели и направления. Сборник тезисов докладов на Всероссийской научной школе для молодежи в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно – педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. [Текст]/ под ред. С.Н. Варламовой.- М.: Изд-во РГСУ, 2009. – 206 с.
245. Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования [Текст]: Материалы Всерос. науч. практ. конф.- Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2010.-399 с.
246. Старовойтова, Л. И. Профессионализация как необходимое условие овладения студентами технологической компетентностью социальной работы [Текст] / Л.И.Старовойтова // Педагогическое образование и наука.- 2008.- №5. – С. 4 – 8.
247. 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>
248. Суслонина С. А. Развитие самообразовательной деятельности студентов как основа формирования информационной компетенции специалиста XXI века. [Электронный ресурс] / С. А. Суслонина // Язык и межкультурная компетенция: сборник статей по материалам международной научно-

- практической конференции 28-29 марта 2007 / [под общ. ред. Э. И. Цыпкина].-  
Режим доступа: [http://tmp.pomorsu.ru/\\_doc/sin/autoref/autoref\\_00102.pdf](http://tmp.pomorsu.ru/_doc/sin/autoref/autoref_00102.pdf)
249. Сухобская, Г.С. Психологические проблемы самообразования учителя [Текст] / Г.С. Сухобская.-Л., 1986.- 236 с.
250. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст] / И.Ю. Тарханова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.
251. Тенюкова, Г.Г., Хрисанова, Е.Г. Культурно–образовательная среда факультета как фактор профессиональной подготовки педагога –музыканта [Текст]/ Г.Г.Тенюкова, Е.Г.Хрисанова //Мир науки, культуры, образования. - № 4(41).-2013 г. – С. 269 - 272
252. Технологии обучения средствами высокотехнологичной образовательной среды[Текст] : учебно – методический комплекс / под ред. Т. Н. Носковой. – СПб: Изд- во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 255 с.
253. Технологии социального ориентирования человека в глобальном информационном пространстве [Текст]: учебно-методический комплекс.- СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 240 с.
254. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности [Текст] / под ред. П.Д. Павленка. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 379 с.
255. Теплинских, М. В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы [Текст] / М.В.Теплинских //Ползуновский вестник.- 2006.- № 3 - С. 252 –257
256. Тимонин, А.И. Социально–педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета [Текст] /А.И. Тимонин.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.- 263 с.
257. Топчий, Л.В. Теория социальной работы в основных понятиях и схемах [Текст] / Л.В.Топчий.-М.:РГСУ, 2012. -156 с.
258. Условие // Философский словарь. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://enc-dic.com/philosophy/Uslovie-2453.html>

259. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М.: Проспект, 2013 . – 160 с.
260. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] /Д.Н.Узнадзе.- М.: Наука, 1966.415 с.
261. Фельдштейн, Д. И. Человек как созидатель и носитель социального [Текст] / Д. И. Фельдштейн.– М.: Изд-во психол.-соц. ин-та, 2007. – 515 с.
262. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (Квалификация (степень «бакалавр») от 8 декабря 2009 г.
263. Федотенко, И.Л. Становление профессионально–ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе [Текст] /И.Л.Федотенко.-Тула, 1998.- 301 с.
264. Федотенко, И.Л. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе [Текст] /И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева, Т.В.Губарева, Д.В.Малий; Под ред. И.Л. Федотенко.-Тула: Изд – во ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2013 . – 132 с.
265. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] /Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.- М.: Издательство Института Психотерапии, 2002.- 490 с.
266. Философский энциклопедический словарь [Текст] /Гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н.- М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 836 с.
267. Фирсов, М.В. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики [Текст]: учеб.пособие / М.В. Фирсов. – М.: Академия, 2009. – 388 с.
268. Фирсов, М.В. Технология социальной работы [Текст]: учебное пособие / М.В. Фирсов. – М.: Академический Проект, 2007. – 432 с.
269. Фирсов, М.В., Студенова, Е.Г. Теория социальной работы [Текст] /М.В.Фирсов, Е.Г. Студенова.- М.: Владос, 2001.- 432 с.

270. Фокин, В.А., Фокин, И.В. Возможности электронно-сетевой социальной работы в обслуживании граждан пожилого возраста [Текст] /В.А.Фокин, И.В. Фокин//Успехи геронтологии.-2011.-№1.-С.162-167
271. Фокин, В.А. Использование Твиттера в социальной работе [Текст] / В.А. Фокин // Международная научно-практическая конференция «Становление профессии «социальный работник»: опыт и перспективы». – Тамбов, 2012.- С.192-198
272. Фокин, В.А. Твиттер как средство социального воспитания молодых людей [Текст] /В.А.Фокин//Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал.-2015.-№6.-С.19-24
273. Фокин, В.А. Электронно-сетевая социальная работа: реальность, возможности и перспективы [Текст] / В.А. Фокин, И. В. Фокин, В. В. Соломатова // СОТИС. – 2008. – № 1. – С. 69–83.
274. Фокин, В.А. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом [Текст] / В.А.Фокин, И.В.Фокин. - Тула: ТГПУ, 2005. - 211 с.
275. Холостова, Е.И. Профессионализм в социальной работе [Текст] /Е.И.Холостова. - М.: Дашков и К, 2008.- 203 с.
276. Холостова, Е.И. Социальная политика и социальная работа [Текст]: учеб.пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К°, 2009. – 216 с.
277. Холостова, Е.И. Социальная работа [Текст] / Е.И.Холостова.-М., 2004.- 692 с.
278. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?[Текст] / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
279. Хуторской, А.В.Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс].- /А.В.Хуторской //Интернет–журнал «Эйдос».-Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
280. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст]: методическое пособие для профильной и

- профессиональной ориентации и профильного обучения школьников/ С.Н. Чистякова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
281. Чистякова, С.Н. Теоретическое и организационное обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях [Текст] / С.Н. Чистякова// Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам научно-практической конференции/ под общей ред. Смоляниновой О.Г., 2013. – С.3-15.
282. Чернявская, Г.К. Трудный путь к себе: Очерки саморазвития личности [Текст] /Г.К. Чернявская. – СПб.: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1994.- 116 с.
283. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] /П.А.Шавир - М., 1981. - 95 с.
284. Шайденко, Н.А. Проблемы компетентности и компетенций в психолого-педагогических исследованиях [Текст] / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В.Сергеева.- Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н.Толстого, 2007.- 128 с.
285. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н.Б.Шмелева.- М.: Дашков и К., 2005.- 196 с.
286. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М., 1966. – 300 с.
287. Шнейдер, Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности [Текст] /Л.Б.Шнейдер.- М., 2000.-128 с.
288. Юдакова, С.В. Профессионально-педагогическое самообразование [Текст] / С.В. Юдакова.- Владимир: ВГГУ, 2010.-131 с.
289. Юлдашев, З.Ю., Бобохужаев, Ш.И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования[Текст] / З.Ю. Юлдашев, Ш.И. Бобохужаев.-Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006.-88 с.
290. Ядвиршис, Л.А. Моделирование процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников к социально – педагогической

- деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей [Электронный ресурс] / Л.А. Ядвиршис, А.Е.Ядвиршис, О.В. Голенкова. – Режим доступа: [http://sociosphera.com/files/conference/2016/Aktualni\\_pedagogika\\_2\\_2016/22-26\\_1\\_a\\_yadvirshis.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2016/Aktualni_pedagogika_2_2016/22-26_1_a_yadvirshis.pdf)
291. Ядвиршис, Л.А. Обучение студентов технологиям проектирования социальной среды [Текст] / Л.А. Ядвиршис // Вестник Брянского государственного университета.-2012.-№1.- С. 91- 94
292. Яйлаханов, С.В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде [Текст]: дис... канд.пед. наук: 13.00.08/ ЯйлахановСергей Васильевич.– Ставрополь, 2006.- 136 с.
293. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С.Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. - 112с.
294. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.О.Яковлева.-Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008.- 279 с.
295. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин - ЦКФЛ РАО, 1997. - 248 с.
296. Asmakovets, E. Self-attitudeand professional deformation of social work specialists [Текст] / E. Asmakovets //Психолого-педагогически проблеми на развитикто на личността на професионалиста в условията на университетското образование. Сборник с научни статии. В 2т. – Габрово: Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2014, Т.2. – P.520–526.
297. Asmakovets, E., Koziej, S. Comparative analysis of factors of comparing analysis influencing "Social work" graduates' employment in Russia and Poland // Contemporary university education. – Sofia, 2016. – P.56-63.
298. Erikson E.H. Identity. Youth and Crisis. N.Y., 1996. Moscow.
299. Super, D.E. The psychology of career. 1957. New York.
300. Knowles M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers.- EnglewoodCleffs: PrenticeHall: Cambridge 1975. - 135 p.

## Шкала ранжирования результатов методик

Компоненты (Критерии) сформированности компонентов  Применяемые диагностические методики	Низкий уровень сформированности компонента	Средний уровень сформированности компонента	Высокий уровень сформированности компонента
	1 балл	2 балла	3 балла
<b>Мотивационно-ценностный</b> 1. Анкета учебной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой); 2. Анкета «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А.Реана); 3. Методика диагностики потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).	Минимальная значимость учебно- познавательных и профессиональных мотивов  Превалирование внешней отрицательной мотивации  Низкое значение выраженности потребности в самообразовании и саморазвитии	Средняя значимость данных мотивов  Пограничный мотивационный комплекс  Среднее значение выраженности потребности в самообразовании и саморазвитии	Максимальное значение данных мотивов  Оптимальный мотивационный комплекс  Высокое значение выраженности потребности в самообразовании и саморазвитии
<b>Когнитивный</b> 1. Метод ситуационного анализа	Демонстрация неполных, неконкретных, неточных, неправильных ответов	Демонстрация правильных, но не полных, не всегда глубоких ответов	Демонстрация полных, точных, конкретных знаний
<b>Организационно-процессуальный</b> 1. Метод ситуационного анализа; 2. Методика самооценки самообразовательных умений (Г.М. Коджаспирова).	Владение 3-4 умениями Низкий уровень сформированности умений в группах	Владение 5-6 умениями Средний уровень сформированности умений в группах	Владение умениями свыше 6 шт. Высокий уровень сформированности умений
<b>Рефлексивно-оценочный</b> 1.Методика оценки рефлексивности (А.В. Карпов); 3.Методика оценки способности к саморазвитию и самообразованию (В.И. Андреев); 4.Методика «Рефлексия на саморазвитие» (Л.Н. Березнова).	Низкий уровень рефлексивности Отсутствие, недостаточность самоанализа  Завышенная или заниженная самооценка, низкий уровень стремления	Средний уровень рефлексивности Неполный самоанализ деятельности без прогнозирования результатов Адекватная самооценка себя и деятельности, средний уровень стремления	Высокий уровень рефлексивности Детальный самоанализ деятельности, прогнозирование результатов Адекватная самооценка себя и деятельности, высокий уровень стремления

**Анкета (авторская разработка)**

*Уважаемый студент! Мы проводим анонимное исследование самообразования у будущих социальных работников. Просим ответить на приведенные ниже вопросы. Благодарим за сотрудничество.*

**I блок**

1. Самообразование - это...

---

2. В чем, по Вашему мнению, заключается сущность профессионального самообразования будущего социального работника?

---

3. Как Вы считаете, что входит в структуру профессионального самообразования?

---

4. Назовите основные направления и формы профессионального самообразования будущего социального работника.

---

5. Что, по Вашему мнению, является источником для профессионального самообразования студента?

---

6. Каковы способы организации профессионального самообразования?

---

**II блок**

1. Необходимо ли профессиональное самообразование будущему социальному работнику? Почему? Значимо ли оно лично для Вас?

---

2. Как и когда будущий социальный работник может заниматься профессиональным самообразованием? Какие возможности для организации данного процесса существуют в культурно – образовательной среде вуза?

---

3. Насколько Вы вовлечены в процесс самообразования: а) занимаетесь самообразованием регулярно, систематически; б) занимаетесь самообразованием от случая к случаю; в) занимаетесь самообразованием довольно редко; г) самообразованием не занимаетесь. Укажите возможные препятствия, проблемы, барьеры, мешающие этому процессу.

---

4. Укажите, какие мотивы обуславливают (не обуславливают) Ваши занятия профессиональным самообразованием?

---

**III блок**

1. Выделите важные для организации своего профессионального самообразования умения и навыки.

---

2. Какими умениями работы с источниками информации Вы владеете?

---

3. Какие дополнительные умения Вы бы хотели освоить, чтобы Ваш процесс профессионального самообразования был успешным?

---

#### **IV блок**

1. В чем Вы видите главное условие повышения успешности самообразования студентов в педагогическом вузе?

---

2. Что означает для Вас выражение «объективная самооценка»? Используете ли Вы рефлексию в процессе самообразования? Зачем?

---

3. Какие конкретные умения и навыки Вы отнесли бы к рефлексивным в процессе профессионального самообразования.

---

4. Укажите личностные качества будущего социального работника, способствующие эффективной организации процесса самообразования.

## Содержание дисциплины по выбору «Профессиональное самообразование»

№п/п	Название тем	Содержание изучаемой темы
1.	«Самообразование: история и современные проблемы»	Категория «самообразование» как исторически сложившийся феномен. Характеристика самообразования в различные исторические периоды. Ключевые проблемы самообразования на современном этапе развития российского общества.
2.	«Профессиональное самообразование будущего социального работника: сущность, структура, особенности»	Классификация видов самообразования. Сущность профессионального самообразования студента, его особенности и роль в социальной работе
3.	«Организация самообразования будущего социального работника»	Формы и источники самообразования студентов. Основы организации самообразования студентов в образовательной среде вуза.
4.	«Личностная и профессиональная Я-концепция социального работника. Самоанализ результатов самообразования»	Особенности личностной и профессиональной Я-концепции будущего социального работника. Требования к специалисту социальной сферы. Личностные качества и профессиональные характеристики.
5.	«Формирование готовности будущего социального работника к профессиональному самообразованию»	Понятие «готовность студентов к самообразованию». Компоненты готовности будущих социальных работников к самообразованию: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-процессуальный, рефлексивно-оценочный и их формирование.
6.	Самообразование как фактор профессионального самоопределения будущего социального работника	Профессиональное самоопределение специалистов помогающих профессий. Структура и особенности профессионального самоопределения будущего социального работника. Факторы профессионального самоопределения студентов.
7.	«Проектирование индивидуальной программы профессионального самообразования будущего социального работника».	По итогам изученного курса каждый студент осуществляет профессиональное самообразование по индивидуально выбранной теме и представляет его результаты в виде программы. Занятие проходит в форме «круглого стола»

**Пример семинарского занятия по теме «Профессиональное самообразование будущего социального работника: сущность, структура, особенности»**

*Всякое настоящее образование добывается только путем самообразования*  
*Н.А. Рубакин*

### План

- 1. Классификация видов самообразования. Содержание и структура профессионального самообразования.**
- 2. Условия эффективности процесса профессионального самообразования.**
- 3. Основные принципы самообразовательной работы.**
- 4. Роль самостоятельной работы студентов в профессиональном самообразовании студентов.**

### Рекомендуемая литература

1. Введение в профессию: Социальная работа: учебник /под ред. В.И. Жукова.-М.: Изд- во РГСУ: Изд – во Омега – Л, 2011. – 408 с.
2. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н.Б.Шмелева. – М.: Дашков и К, 2005. – 196 с.
3. Холостова, Е.И. Профессионализм в социальной работе / Е.И.Холостова. – М.: Дашков и К, 2006. – 236 с.
4. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: Учебное пособие / Отв. ред. А. А. Козлов. - М.: Логос, 2004. – 205 с.

### «Профессиональная копилка»



**Самообразование социальных работников** «является средством сохранения профессиональной компетентности, важнейшим условием функционирования человека как деятельной личности. Оно должно длиться столько, сколько длится профессиональная деятельность. В процессе профессионального самообразования важно сохранить и развить те навыки, которые были приобретены в годы учебы в институте»

(Введение в профессию: Социальная работа: учебник /под ред. В.И. Жукова.-М.: Изд- во РГСУ: Изд–во Омега–Л, 2011. – С.68)

**Профессиональное самовоспитание** – «сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своей личности» (Введение в профессию: Социальная работа: учебник /под ред. В.И. Жукова.-М.: Изд – во Омега – Л, 2011. – С.67.)

### Практикум по отработке содержания темы

**1. Сравните различные определения понятия «профессиональное самообразование». Укажите сходные и отличительные признаки этих определений.**

1. процесс познания, целью которого является самореализация личности на основе внутренней свободы (Н.Д. Брагина, А.А. Гусейнов).
  2. продуктивный процесс развития личности, основу которого составляют познавательные потребности (А.М. Матюшкин)
  3. деятельность, дополняющая и углубляющая базовое профессионально – педагогическое образование, компенсирующая его недостатки, способствующая формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности (М.В. Слипченко)
  4. процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий (Г.К. Чернявская)
  5. целенаправленная, систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью, служащая для совершенствования ее образования, а также непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания, восполняются пробелы в духовном развитии человека. (А.К.Громцева)
- Попробуйте дать собственное определение понятия «профессиональное самообразование будущих социальных работников».

**2. Составьте словарь терминов «самообразование», «профессиональное самообразование», «профессиональное самовоспитание», «профессиональное становление», «самосовершенствование» и графически покажите взаимосвязь между ними.**

3. Проанализируйте положения памятки для занимающихся самообразованием. Какие пункты, по Вашему мнению, необходимо дополнительно включить в памятку. Оцените эффективность соблюдения положений предложенной памятки будущим социальным работником при занятиях самообразованием.

#### **Памятка для занятий самообразованием.**

1. Соблюдайте чередование режимов труда и отдыха, поскольку занятия в одно и то же время облегчают самообразование. Определите, какое время продуктивно лично для Вас
2. При занятиях самообразованием обязательно учитывайте санитарно –гигиенические нормы (проветривание, освещение, режим тишины, перемены и др.)
3. Сопровождайте занятия кратковременным отдыхом. Осуществляйте смену занятий.
4. Рабочая поверхность стола должна быть пустой.
5. Ведите работу по анализу текста: что–то неясно, пользуйтесь дополнительными источниками.
6. Учитывайте при работе свои качества: целеустремленность, вдохновение, усилие воли, самостоятельность и настойчивость в труде. Старайтесь выработать у себя такие же качества.
7. Работу над докладом, исследованием, статьей не откладывайте на последний день. Распределите ее равномерно.

Определите, в какой степени Вы придерживаетесь перечисленных пунктов в своей деятельности. Назовите факторы (причины), негативно влияющие на организацию Ваших занятий самообразованием. Сформулируйте дополнительные пункты.

4. С помощью алфавитного каталога библиотеки университета составьте картотеку изданий, к которым Вы бы порекомендовали обратиться студенту первого курса, получающему профессиональную подготовку по специальности (направлению) «Социальная работа» в помощь его профессиональному самообразованию.

5. Ознакомьтесь с фрагментом текста (Введение в профессию: Социальная работа: учебник /под ред. В.И. Жукова.-М.: Изд- во РГСУ: Изд – во Омега – Л, 2011. – С.67-69).

Определите сущность и значение самообразования и самовоспитания в профессиональном становлении будущего социального работника. Согласны ли Вы с позицией автора?

6. Согласны ли Вы с позицией В. Стоюнина и П. Каптерева, которую можно выразить так: многознание ум не формирует. Обоснуйте свою точку зрения.

7. Подготовьтесь к деловой игре на тему «Нужно ли профессиональное самообразование современному социальному работнику?» Для этого студенческая группа делится на 4 подгруппы. Игра проводится в несколько этапов: 1 этап – студенты выявляют насущные проблемы профессионального самообразования; 2 этап – определяют формы и методы профессионального самообразования; 3 этап – выбирают социальные технологии работы по самообразованию; 4 этап – представляют свой проект работы по профессиональному самообразованию, защита подгруппой результатов своей работы. В конце занятия проводятся итоги по выдвинутым проектам.

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чем сущность профессионального самообразования?
2. Назовите основные условия эффективности процесса профессионального самообразования.
3. Определите основные принципы самообразовательной работы.
4. Охарактеризуйте роль самостоятельной работы в процессе самообразования, в том числе и профессионального.

#### **Темы для написания докладов и рефератов**

1. Роль и место самостоятельной работы в процессе профессионального самообразования социального работника.
2. Особенности системы научной организации труда.
3. Взаимосвязь профессионального самовоспитания и самообразования социального работника.

### Рефлексивный лист по дисциплине «Профессиональное самообразование»

Уважаемый студент! Вы изучили дисциплину «Профессиональное самообразование». Заполните, пожалуйста, данный рефлексивный лист по итогам изучения дисциплины.

1. Для меня дисциплина «Профессиональное самообразование» стала.
2. Я считаю, что такая дисциплина.....
3. За период изучения дисциплины я.....
  - узнал(а)
  - понял(а)
  - научился (ась)
  - стал(а)
  - приобрел(а)
  - освоил (а)
  - достиг (ла)
4. Самым интересным опытом для меня стало.....
5. Самой большой трудностью было.....
6. Я преодолевал (а) трудности, потому что.....
7. Самообразование для меня .....
8. На мой взгляд, в дисциплину нужно.....
9. Мои результаты состоят.....
10. Важное умение которое я сформировал (а), развил(а), совершенствовал (а).....

## Приложение 5

*Уважаемый коллега! Мы проводим исследование для совершенствования формирования компонентов готовности будущих социальных работников к самообразованию. Просим Вас ответить на следующие вопросы.*

			Да	Нет	Загруженность ответить
1. Считаете ли Вы, что профессиональное самообразование необходимо для:					
Преподавателя высшей школы					
Будущего социального работника					
Укажите причину, по которой это нужно для студента:					
2. Как часто, на Ваш взгляд, студентам необходимо педагогическое сопровождение этого процесса?					
Всегда	Чаще всего	Редко	Иногда	Никогда	
3. Каковы направления педагогического сопровождения профессионального самообразования студентов?					
Внеаудиторные встречи со студентами в рамках работы дискуссионных или проблемных групп					
Профессиональное общение в сети Интернет					
Индивидуальные консультации					
Ваш вариант:					
4. осуществляете ли Вы педагогическое сопровождение профессионального самообразования студентов в своей работе?					
Всегда	Чаще всего	Редко	Иногда	Никогда	
5. Какие инновационные технологии, по Вашему мнению, необходимо использовать будущему социальному работнику в профессиональном самообразовании?					
сеть Интернет					
Электронная почта					
Общение на сетевых социальных сервисах					
Участие в вебинарах, конференциях, форумах					
Ваш вариант:					
6. Считаете ли Вы оправданным введение в предметную подготовку будущих социальных работников дисциплины «Профессиональное самообразование»?					
7. Считаете ли Вы, что культурно-образовательная среда вуза выступает как фактор, стимулирующий профессиональное самообразование студента					
повышая эффективность этого процесса					
давая студенту возможность самостоятельно получить необходимый материал					
помогая студентам легче ориентироваться в изучаемых темах					
помогая студентам четче запоминать основные понятия и более глубоко представлять их содержание					
повышая у студентов интерес к занятиям					
давая возможность студенту углубить свои знания					
Ваш вариант ответа:					

**Положение о студенческом волонтерском отряде факультета искусств,  
социальных и гуманитарных наук (проект)**

**1. Общие положения**

1.1 Волонтерский отряд - это добровольное объединение студентов различных направлений и специальностей, обучающихся на факультете искусств, социальных и гуманитарных наук, а также других лиц, изъявивших желание бескорыстно (без извлечения прибыли) осуществлять деятельность по оказанию поддержки различным социально незащищенным категориям населения (людям престарелого возраста, детям – сиротам и оставшимся без попечения, инвалидам и т.д.).

1.2. Целью деятельности волонтерского отряда является оказание помощи в решении социально значимых проблем различных незащищенных категорий населения через организацию добровольного труда.

1.3. Основными направлениями деятельности студенческого волонтерского отряда являются:

- организация досуга молодежи (учащихся образовательных и учреждений дополнительного образования г.Тулы и области и др.);
- социально-психологическая поддержка нуждающихся;
- социально-педагогическая поддержка незащищенных категорий населения (детей- сирот и оставшихся без попечения родителей, людей престарелого возраста и инвалидов);
- спортивная деятельность;
- социально- медицинская деятельность (помощь и уход за больными, инвалидами, людьми престарелого возраста);
- экологическая деятельность;
- туристическая и краеведческая деятельность;
- информационно- просветительская деятельность;
- образовательная и культурно – просветительская деятельность;
- трудовая деятельность (участие в субботниках, трудовых лагерях и т.д.).

1.4. В своей деятельности волонтерский отряд руководствуется Всемирной декларацией добровольчества, Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, актами Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации, Постановлением администрации г.Тулы «О развитии волонтерской деятельности молодежи в г.Туле», Уставом, другими локальными нормативными актами ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого», а также настоящим Положением.

**2. Организация деятельности студенческого волонтерского отряда**

2.1. Студенческий волонтерский отряд осуществляет свою деятельность на основании действующего Положения

2.2.Членами волонтерского отряда могут быть обучающиеся (студенты), успешно осваивающие основные образовательные программы различных специальностей и направлений обучения, а также другие лица, добровольно изъявившие желание работать в составе отряда.

2.3. Прием в члены волонтерского отряда производится на общем собрании волонтерского отряда (заседании студенческого совета факультета).

2.4. Каждый студент – волонтер имеет возможность получения личного идентификационного номера (при регистрации на федеральном сайте) и личной книжки волонтера – документа, содержащего сведения о трудовом стаже волонтера, видах трудовой волонтерской деятельности, количестве часов, поощрениях, сведения о дополнительной подготовке.

2.5. Руководитель волонтерского отряда может быть выбран из числа претендентов на должность путем открытого голосования.

2.6. При необходимости членам волонтерского отряда факультета может быть оказана необходимая помощь и поддержка со стороны Межрегионального центра развития кадрового потенциала молодежной политики ЦФО, Центра поддержки и развития волонтерского движения при ТГПУ им. Л.Н. Толстого, администрации и профессорско – преподавательского состава факультета и университета.

**3. Обязанности и права руководителя и членов волонтерского отряда**

3.1. Член волонтерского отряда **обязан:**

- знать и соблюдать цели, задачи и принципы волонтерской деятельности;
- знать и соблюдать цели, задачи и принципы волонтерского отряда;
- укреплять престиж и авторитет волонтерского отряда;
- четко и добросовестно выполнять свои обязательства;
- посещать занятия, обучающие семинары, тренинги и т.д. для повышения уровня своей подготовленности к волонтерской деятельности;
- отчитываться о проделанной работе на итоговых заседаниях студенческого совета факультета;
- распространять опыт успешного участия в волонтерской деятельности.

3.2. Член волонтерского отряда имеет право:

- осуществлять волонтерскую деятельность, исходя из своих устремлений, способностей и потребностей, если она не противоречит Законодательству РФ, Декларации по правам человека, Конвенции по правам ребенка, интересам ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», данному Положению;
- вносить предложения при обсуждении форм и методов осуществления волонтерской деятельности отряда при взаимодействии с социальными партнерами;
- участвовать в управлении волонтерским отрядом через деятельность в органах самоуправления;
- получать поощрение и признание результатов своей деятельности;
- пользоваться атрибутикой и символикой отряда, утвержденной в установленном порядке;
- на создание необходимых условий труда, обеспечения ему безопасности, защиты законных прав и интересов во время осуществления волонтерской деятельности. Условия труда волонтера должны соответствовать требованиям действующего законодательства и нормативных документов, регулирующих данный вид деятельности;
- прекратить деятельность в отряде по собственному желанию.

3.3 . Руководитель волонтерского отряда имеет право:

- способствовать личностному творческому росту волонтеров; развитию и максимальной реализации их общественной активности; формированию социально ориентированной внутриотрядной организационной культуры;
- осуществляет информационное обеспечение жизнедеятельности волонтерского отряда (группы);
- организовывать продуктивный, творческий досуг членов отряда и их взаимодействие во вне рабочее время.
- предлагать волонтеру - члену волонтерского отряда изменить вид деятельности;
- отказаться от услуг волонтера при невыполнении им своих обязательств;
- требовать от волонтера уважительного отношения к социальным партнерам, клиентам, имуществу волонтерского отряда;
- требовать от волонтера отчета за проделанную работу;
- способствовать формированию позитивного морально-психологического климата в отряде;
- ходатайствовать перед Ученым советом факультета о поощрении волонтера.

«УТВЕРЖДАЮ»



Проректор по научно-исследовательской работе  
 ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»  
 факультет педагогических наук, доцент  
 К. А. Подрезов  
 10.08.2017 г.

АКТ

внедрения научных результатов диссертации на соискание  
 ученой степени кандидата педагогических наук в учебный процесс

Комиссия ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет  
 им. Л. Н. Толстого» (г. Тула):

Ежкова Н.С. - председатель комиссии, доктор педагогических наук,  
 профессор кафедры психологии и педагогики;

Матлеева О.В. - член комиссии, кандидат педагогических наук, доцент  
 кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования;

Шаин Е.Г. - член комиссии, кандидат педагогических наук, зав.  
 кафедрой социальных наук

рассмотрела материалы диссертации Гревцовой Е.В. на соискание ученой  
 степени кандидата педагогических наук на тему «Формирование в вузе  
 готовности будущих социальных работников к самообразованию как фактор их  
 профессионального самоопределения» и результаты их внедрения в учебный  
 процесс кафедры социальных наук.

Комиссия констатирует, что научные результаты кандидатской  
 диссертации Гревцовой Е.В. используются во всех видах практик, лекционных  
 курсах и на практических занятиях следующих учебных дисциплин направления  
 подготовки 39.03.02. Социальная работа:

«Профессиональное самообразование будущих специалистов по  
 социальной работе» - модель формирования готовности студентов к  
 самообразованию, ориентированная на их профессиональное самоопределение;  
 критериально-диагностические карты сформированности компонентов  
 готовности студентов к самообразованию, рекомендации по составлению  
 электронного портфолио.

«Профессиональное самоопределение будущих специалистов по  
 социальной работе» - критериально-диагностические карты сформированности  
 компонентов профессионального самоопределения будущих социальных  
 работников, рекомендации по составлению и решению «кейс-стади».

Председатель комиссии  
 Члены комиссии