

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Тюкина Анжела Валерьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ БАКАЛАВРИАТА К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Воскресасенко Ольга Александровна,
доктор педагогических наук, доцент

Пенза – 2022

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 18 |
| 1.1. Содержание социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля на производстве..... | 18 |
| 1.2. Сущность и структура готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 32 |
| 1.3. Модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 47 |
| Выводы по первой главе | 72 |
| | |
| Глава 2. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 76 |
| 2.1. Методика проведения констатирующего эксперимента по выявлению готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 76 |
| 2.2. Содержание деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве..... | 106 |
| 2.3. Результаты реализации модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве | 136 |
| Выводы по второй главе | 172 |
| | |
| Заключение | 176 |
| | |
| Список литературы | 179 |
| | |
| Приложения | |
| Приложение А Анкета 1 | |
| Приложение Б Анкета 2 | |
| Приложение В Программа тренинговых занятий «Тренинг успешной адаптации» | |
| Приложение Г Программа кружка «Я – будущий инженер»..... | |

Введение

Актуальность темы исследования. В соответствии со «Стратегией национальной безопасности Российской Федерации» от 2 июля 2021 года устойчивое развитие экономики на новой технологической основе рассматривается в качестве национального интереса и стратегического приоритета. В этой связи общество в лице работодателя заинтересовано в высококвалифицированных технических кадрах, способных работать в условиях инновационного производства и импортозамещения в сфере наукоёмких технологий. Особое место в этом процессе отводится молодёжи, как наиболее восприимчивой к инновациям части российского общества, – бакалаврам технического профиля.

Первые годы трудовой деятельности начинающих бакалавров технического профиля играют особую роль в их профессиональном становлении и личностном развитии, определяя как успешность их личностно-профессиональной самореализации, так и карьерный рост. Однако неумение справиться с трудностями адаптационного периода приводит к оттоку части из них с предприятий, и в конечном итоге, из профессии. В связи с этим перед системой высшего образования, которая осуществляет профессиональную подготовку обучающихся технического профиля бакалавриата, возникает необходимость в формировании у них востребованных в их будущей профессиональной деятельности профессионально-личностных качеств: самостоятельности, активности, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, конкурентоспособности, готовности к эффективной адаптации к условиям реального производства.

Решение стоящей перед высшей технической школой социально-профессиональной задачи требует создания в образовательной среде вуза специальных условий, нацеленных на обеспечение успешной адаптации своих выпускников. В этой связи актуализируется необходимость поиска путей формирования в условиях образовательного процесса вуза готовности

обучающихся технического профиля бакалавриата к успешной социально-профессиональной адаптации на производстве.

Степень разработанности темы исследования. Анализ литературы показывает, что проблема целенаправленного формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве до настоящего времени не стала предметом самостоятельного педагогического исследования. Вместе с тем, в научной литературе накоплен достаточный опыт, способный послужить основой для практического решения данной проблемы.

Так, в многочисленных исследованиях анализируется сущность процесса адаптации с позиции естественных (А.П. Авцын, Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, Г. Селье и др.), философских (М.В. Ромм, М.В. Ростовцева, Ю.А. Урманцев и др.), социологических (Л.В. Корель, П.С. Кузнецов, Л.Л. Шпак и др.), психологических (А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, А.А. Реан и др.) и педагогических (О.А. Воскресенко, Е.Н. Леонова, С.В. Сергеева, Г.И. Симонова и др.) наук.

В целом ряде работ раскрываются особенности (Н.В. Гаврилова, Г.А. Кречетов и др.), типичные проблемы (К.А. Булыга, Т.С. Демченко, И.С. Логвенчев, А.В. Мельничук и др.), комплекс факторов (Г.А. Грязнова, Р.В. Мартышкин, Т.Х. Невструева, В.В. Спирина и др.) и этапы (Ф.И. Валиева, Р.В. Мартышкин, А.М. Павлова, С.Ю. Сахаров, А.Г. Суминова и др.) адаптации молодых специалистов в организациях, а также формы и технологии обеспечения эффективности данного процесса (Е.З. Карпенко, В.В. Кутырин и др.). Отдельные работы затрагивают непосредственно проблему социально-профессиональной адаптации молодых инженерных кадров к условиям профессиональной деятельности (Т.Н. Васильева, В.Л. Коптелова, В.В. Романов и др.).

В свою очередь в многочисленных работах отечественных исследователей рассматривается готовность как психолого-педагогическая категория (М.В. Григорьева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев,

В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.А. Слостенин, Д.Н. Узнадзе и др.) и её структурные компоненты (К.М. Дурай-Новакова, Д.В. Новиков, С.Ю. Сахаров, Н.А. Шайденко, Е.А. Шибанова и др.). Общие вопросы готовности к социально-профессиональной (профессиональной) адаптации, а также интерпретация данного процесса с педагогической точки зрения, нашли своё отражение в работах О.Л. Буряковой, Л.А. Северовой, А.П. Чернявской, Е.А. Шибановой и др. Проблема формирования готовности студентов в системе высшего образования к социально-профессиональной адаптации раскрывается в исследованиях таких авторов, как О.С. Хмель и др., в том числе применительно к будущим военным (В.А. Беловолов, С.Ю. Сахаров, В.А. Шадрин и др.) и педагогам (Ю.И. Биктуганов, Т.Б. Гершкович, Е.Н. Дружинина, Д.В. Новиков, И.В. Хаирова и др.). В свою очередь в работах И.А. Абрашкиной, С.Ю. Антонова, С.Б. Венига, С.М. Вертешева, О.Н. Галактионова, Л.И. Галактионовой, П.В. Герасименко, А.В. Кузнецова, С.Н. Лехина и др. раскрываются особенности профессиональной подготовки будущих бакалавров технического профиля. Вместе с тем, проблема формирования в образовательном процессе вуза их готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве остаётся открытой для научного поиска.

Анализ данных противоречий позволил сформулировать **проблему исследования:** каковы модель и педагогические условия формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Необходимость решения этой проблемы определила выбор темы диссертационного исследования **«Формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве».**

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации

на производстве, а также выявить педагогические условия, определяющие эффективность данного процесса.

Объект исследования: образовательный процесс в высшей школе.

Предмет исследования: формирование в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Гипотеза исследования: формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве будет эффективным, если:

– уточнено понятие социально-профессиональной адаптации на производстве применительно к бакалаврам технического профиля на основе выявления основных проблем адаптационного периода, этапов его прохождения и факторов, определяющих эффективность данного процесса;

– определены сущность и компонентный состав готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве как интегративного личностного образования, структурные компоненты которого обуславливают направления деятельности по её формированию в образовательном процессе вуза и подбор критериально-оценочного аппарата для диагностики уровня сформированности готовности;

– осуществлено моделирование формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве на основе системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, реализуемых через систему принципов;

– выявлены опытно-экспериментальным путём педагогические условия, определяющие организационные, психолого-педагогические и дидактические аспекты эффективного формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи**:

1. Уточнить понятие социально-профессиональной адаптации на производстве применительно к бакалаврам технического профиля, выявив основные проблемы адаптационного периода, этапы его прохождения и факторы, определяющие эффективность данного процесса.

2. Определить сущность понятия и структурные компоненты готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

3. Разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

4. Выявить и обосновать педагогические условия эффективного формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Теоретико-методологическая основа исследования.

В качестве методологической основы исследования выступили идеи и положения следующих подходов:

– системного, с позиции которого формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве рассматривается как частная педагогическая подсистема профессиональной подготовки, реализуемая в образовательном процессе высшей школы и представляющая собой иерархически соподчинённую целостность взаимосвязанных компонентов (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Сластёнин, Ю.П. Сокольников, Э.Г. Юдин и др.);

– компетентностного, позволяющего рассматривать формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-

профессиональной адаптации на производстве как составляющую их профессиональной подготовки и один из образовательных результатов, обеспечивающий будущим выпускникам конкурентоспособность на рынке труда (А.А. Вербицкий, Г.И. Железновская, Э. Зеер, А.А. Коростелев, В.П. Косырев, О.Г. Ларионова, С.Б. Серякова, А.В. Хуторской и др.);

– лично-ориентированного, нацеливающего на формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в связи с задачей создания в образовательном процессе вуза условий для их личностного развития и самореализации как приоритетных, а профессионального развития и самореализации – как достраиваемых над личностным (М.А. Аكوпова, Е.А. Александрова, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, М.С. Завьялова, Е.С. Казанцева, Е.Н. Кролевецкая, Я.И. Мельниченко, А.В. Мудрик, Е.Н. Степанов, И.С. Якиманская и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

– труды, раскрывающие основополагающие подходы к адаптации личности (М.В. Гигорьева, Л.В. Корель, Е.Н. Леонова, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, М.В. Ромм, С.Т. Посохова, Г.И. Симонова, Ю.А. Урманцев, Р.М. Шамионов, Л.Л. Шпак и др.);

– идеи и положения, определяющие специфику адаптации молодых специалистов (К.А. Булыга, Ф.И. Валиева, Н.В. Гаврилова, Г.А. Грязнова, Т.С. Демченко, Г.А. Кречетов, И.С. Логвенчев, А.В. Мельничук, Т.Х. Невструева, А.М. Павлова, С.Ю. Сахаров и др.);

– психолого-педагогические взгляды на сущность и структуру готовности (М.В. Гигорьева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.А. Слостенин, Д.Н. Узнадзе и др.);

– положения педагогического моделирования, определяющие требования к построению моделей (С.И. Архангельский, Н.М. Борытко,

А.В. Волков, А. Н. Дахин, Е.А. Лодатко, В.И. Писаренко, И.Э. Рахимбаева и др.);

– теоретические положения о содержании, формах, методах и технологиях осуществления образовательного процесса в высшей школе (Л.П. Авдоница, С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, И.В. Вяткина, В.П. Жуковский, М.М. Кутепов, Е.И. Сахарчук, С.В. Сергеева, С.Б. Серякова, В.А. Слестёнин, С.В. Федотова, С.Н. Филипченко, М.В. Шакурова, Е.С. Штанько, Т.И. Шукшина и др.);

– работы, характеризующие специфику профессиональной подготовки будущих бакалавров технического профиля (И.А. Абрашкина, С.Ю. Антонов, О.В. Боришкевич, С.Б. Вениг, С.М. Вертешев, О.Н. Галактионов, Л.И. Галактионова, П.В. Герасименко, А.В. Кузнецов, М.А. Кашука, С.Н. Лехин и др.).

Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач осуществлялись с использованием комплекса теоретических (анализ, обобщение и систематизация научной литературы и материалов эмпирического исследования, педагогическое моделирование) и эмпирических (педагогический эксперимент, включённое наблюдение, анкетирование, беседа анализ продуктов деятельности) **методов исследования**, а также методов статистической обработки результатов.

Этапы исследования и опытно-экспериментальная база. Базой экспериментальной работы явился ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ). В экспериментальной работе участвовали 105 обучающихся направления подготовки 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» (уровень бакалавриата) Факультета промышленных технологий ПензГТУ. Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2017–2018 гг.) исследовалась степень разработанности проблемы в научной литературе, определялся научный аппарат, разрабатывалась модель формирования готовности обучающихся технического

профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

На втором этапе (2018–2021 гг.) осуществлялась экспериментальная проверка модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, выявлялись педагогические условия, определяющие эффективность её формирования;

На третьем этапе (2021–2022 гг.) происходила обработка полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов, их количественный и качественный анализ, уточнялись теоретические положения и формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– уточнено применительно к бакалаврам технического профиля понятие «социально-профессиональная адаптация на производстве», определяемое как многоаспектный поэтапный процесс взаимодействия бакалавра технического профиля и профессиональной среды, направленный на разрешение противоречий между ними и обусловленный сочетанием личностных и средовых факторов, обеспечивающих достижение оптимального уровня адаптированности личности, выступающего условием её личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста;

– выявлены основные проблемы адаптационного периода (традиционные, поколенные, профильные), этапы его прохождения (подготовительный, ознакомительный, основной, заключительный) и факторы (личностные, средовые), определяющие эффективность социально-профессиональной адаптации на производстве обучающихся технического профиля бакалавриата;

– сформулировано понятие готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, определяемое как формируемое в образовательном процессе вуза динамично развивающееся интегративное личностное образование,

способствующее вхождению молодого бакалавра технического профиля в социально-профессиональную деятельность и обеспечивающее ему достижение оптимального уровня адаптированности на производстве, выступающего условием его личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста;

– определены структурные компоненты готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве: мотивационный, выполняющий побудительную функцию в деятельности, придавая ей личностную значимость и активизируя ресурсы личности; содержательно-когнитивный, осуществляющий информационную функцию, способствуя формированию целостного образа профессиональной деятельности, социально-профессиональной адаптации на производстве и себя как субъекта этих процессов; деятельностно-коммуникативный, выполняющий инструментальную функцию, вооружая средствами практического осуществления профессиональной деятельности и социально-профессионального взаимодействия; рефлексивно-оценочный, исполняющий аналитическую функцию, способствуя осознанию деятельности и себя в ней для более глубокого понимания, анализа и совершенствования.

– определены соотнесённые с компонентами готовности и их содержательной характеристикой критерии и показатели, позволяющие оценивать уровень сформированной в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;

– разработана на основе системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов структурно-содержательная модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, представляющая собой целостную динамическую систему взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков), отражающую последовательность педагогической деятельности

(мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов) и позволяющую осуществлять на базе обоснованных критериев и показателей мониторинг изменений в формируемом в образовательном процессе вуза интегративном личностном образовании – готовности обучающегося технического профиля к социально-профессиональной адаптации на производстве, что определяет управляемость процессом формирования данной готовности;

– выявлены и обоснованы педагогические условия (организационные, психолого-педагогические, дидактические) эффективного формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведённое исследование конкретизирует методологию и технологию профессионального образования применительно к обучающимся технического профиля бакалавриата:

– уточнение понятия социально-профессиональной адаптации на производстве применительно к бакалаврам технического профиля, выявление основных проблем адаптационного периода, этапов его прохождения и факторов, обуславливающих эффективность данного процесса, включая формируемую в образовательном процессе вуза готовность обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве, обогащают педагогическую составляющую теории адаптации личности;

– определение сущности понятия и структурных компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, как формируемой в образовательном процессе вуза интегративном личностном образовании, конкретизирует сложившиеся в современной педагогической науке теоретические положения о сущности и структуре готовности к профессиональной деятельности;

– разработка и конструирование модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве расширяют представления о педагогическом моделировании в образовании и его роли в управлении образовательным процессом;

– теоретическое обоснование выявленных педагогических условий эффективного формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве конкретизирует теоретические положения об организации и осуществлении образовательного процесса в высшей школе.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты в виде модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, критериально-оценочного комплекса для диагностики данной готовности у обучающихся, программы тренинговых занятий «Тренинг успешной адаптации» а также программы кружка «Я – будущий инженер», способствуют повышению уровня готовности обучающихся технического профиля к успешной социально-профессиональной адаптации на производстве.

Результаты диссертационной работы в виде модели внедрены образовательный процесс Факультета промышленных технологий ПензГТУ.

Достоверность и научная обоснованность обеспечена междисциплинарным подходом к исследованию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве; методологической обоснованностью положений и выводов исследования, нашедших своё подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы; использованием совокупности эмпирических и теоретических методов, адекватных проблеме и предмету исследования; количественным и качественным анализом полученных данных, а также применением при обработке результатов методов математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций, а также участия автора в Международных («Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития», «Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития», Смоленск, 2022) и Всероссийских («Психологическая наука в современном образовании», Пенза, 2013; «Педагогические исследования и современная культура», СПб., 2014; «Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность», Пенза, 2020, 2021; «Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество», Воронеж, 2020; «Категория «социального» в современной педагогике и психологии», Ульяновск, 2020; «Психолого-педагогические и языковые аспекты современности: теория, методология, практика», «Фундаментальные и прикладные исследования: концепты, методики, новации», Смоленск, 2022) научно-практических конференциях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Под социально-профессиональной адаптацией бакалавров технического профиля на производстве понимается многоаспектный поэтапный процесс взаимодействия молодого бакалавра технического профиля и профессиональной среды, направленный на разрешение противоречий между ними и обусловленный сочетанием личностных и средовых факторов, обеспечивающих достижение оптимального уровня адаптированности личности, выступающего условием её личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста. Эффективность социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля на производстве определяется сформированностью соответствующей готовности.

2. Готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве представляет собой формируемое в образовательном процессе вуза динамично развивающееся

интегративное личностное образование, способствующее вхождению молодого бакалавра технического профиля в социально-профессиональную деятельность и обеспечивающее ему достижение оптимального уровня адаптированности на производстве, выступающего условием его личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста. Основными структурными компонентами готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве являются: мотивационный, выполняющий побудительную функцию в деятельности, придавая ей личностную значимость и активизируя ресурсы личности; содержательно-когнитивный, осуществляющий информационную функцию, способствуя формированию целостного образа профессиональной деятельности, социально-профессиональной адаптации на производстве и себя как субъекта этих процессов; деятельностно-коммуникативный, выполняющий инструментальную функцию, вооружая средствами практического осуществления профессиональной деятельности и социально-профессионального взаимодействия; рефлексивно-оценочный, исполняющий аналитическую функцию, способствуя осознанию деятельности и себя в ней для более глубокого понимания, анализа и совершенствования.

3. Структурно-содержательная модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве представляет собой целостную динамическую систему взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков), отражающую последовательность педагогической деятельности (мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов) и позволяющую осуществлять на базе обоснованных критериев и показателей мониторинг изменений в формируемом в образовательном процессе вуза интегративном личностном образовании – готовности обучающегося технического профиля к социально-

профессиональной адаптации на производстве, что определяет управляемость процессом формирования данной готовности.

4. Педагогические условия эффективного формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве: организационные – придание процессу формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве целенаправленного характера через постановку данной задачи в качестве самостоятельной; полисубъектность, преемственность и согласованность педагогической деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве; партнерское сотрудничество вуза и выпускающих кафедр с машиностроительными предприятиями и научно-исследовательскими организациями машиностроительного профиля; психолого-педагогические – формирование у обучающихся технического профиля бакалавриата позитивного опыта разрешения адаптационных ситуаций посредством их психолого-педагогического сопровождения и поддержки; учёт особенностей обучающихся технического профиля бакалавриата как представителей современного поколения молодёжи; активизация субъектной позиции обучающихся в процессе включения их в образовательном процессе вуза в разнообразные виды деятельности; дидактические – осуществление межпредметной и внутрипредметной интеграции содержания учебных дисциплин; включение в содержание и организацию учебного процесса элементов, направленных на развитие у обучающихся навыков трудоустройства, управления карьерой и социально-профессиональной адаптации на рабочем месте; разработка и внедрение «производственных кейсов», встраиваемых в учебный процесс с дальнейшим привлечением обучающихся технического профиля бакалавриата в рабочие группы по их выполнению.

Структура работы. Диссертация структурно включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы (178 источников), 4 приложения, 11 таблиц и 30 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ БАКАЛАВРИАТА К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

1.1. Содержание социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля

Учитывая актуальные на сегодняшний день социально-экономические условия, работодатели испытывают потребность в высококвалифицированных кадрах технического профиля, способных достаточно быстро адаптироваться к новым реалиям профессиональной деятельности. Эффективность данного процесса заметно снижается за счёт резкого возросших требований к инновационному развитию реального сектора экономики в условиях импортозамещения, что стало дополнительным фактором, осложняющим процесс социально-профессиональной адаптации на производстве выпускников вуза – бакалавров технического профиля.

В связи с этим перед системой высшего образования, которая осуществляет профессиональную подготовку обучающихся технического профиля бакалавриата, возникает необходимость в формировании у них следующих профессионально-личностных качеств: самостоятельности, активности, потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании, конкурентоспособности, готовности к эффективной адаптации к условиям профессиональной деятельности [114, с. 25].

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, необходимо определить понятие «социально-профессиональная адаптация на производстве» применительно к данной профессиональной

группе, а также выявить основные проблемы, испытываемые ими в ходе адаптации, и факторы, влияющие на успешность протекания данного процесса.

Само родовое понятие «адаптация» относится к общенаучным, что приводит к многозначности его трактовок. Возникнув в естественных науках (Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский [3], Г. Селье [133] и др.), оно стало широко применяться в философских (М.В. Ромм [122], М.В. Ростовцева [123], Ю.А. Урманцев [153] и др.), социологических (Л.В. Корель [66], Л.Л. Шпак [169] и др.), психологических (А.Г. Маклаков [86], А.А. Налчаджян [100], С.Т. Посохова [117], А.А. Реан [121], Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева [167] и др.) и педагогических (О.А. Воскресенко [28], Е.Н. Леонова [81], Г.И. Симонова [140] и др.) исследованиях.

По мере продвижения из естественных наук в общественные, произошло постепенное разделение понятий «приспособление» и собственно «адаптация», что повлекло за собой рассмотрение данного процесса в контексте движения «от пассивного приспособления к построению продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде» [121, с. 10].

На сегодняшний день можно выделить два основополагающих подхода к пониманию адаптации [27].

Сторонники первого подхода (А.В. Петровский [109] и др.) рассматривают адаптацию как первую фазу личностного становления индивида, усваивающего действующую в обществе систему ценностей, норм и отношений, а также овладение соответствующими средствами и формами деятельности.

Сторонники второго подхода (А.А. Реан [121] и др.) определяют адаптацию как процесс взаимодействия личности и среды (в широком смысле слова), в ходе которого происходит не только усвоение действующей системы ценностей, принятие существующих условий, но активность личности по их изменению в желаемом для неё направлении.

На сегодняшний день увеличивается количество исследований в русле второго направления. Так, например, в современной научной литературе широко используется следующее определение: «адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [121, с. 17]. В контексте данного подхода будет рассмотрена и проблема социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля.

Проблема адаптации молодых специалистов нашла своё отражение в целом ряде работ, позволяющих определить её составляющие, основные проблемы, факторы и критерии, обуславливающие эффективность адаптационных процессов, в том числе и у бакалавров технического профиля.

Так, в целом ряде работ раскрываются особенности адаптации молодых специалистов в организациях различного профиля (Н.В. Гаврилова [30], В.П. Косырев, М.Д. Захарова [70], Г.А. Кречетов [72] и др.). Типичные проблемы, характеризующие процесс адаптации молодых специалистов к условиям профессиональной деятельности, рассматривается в работах К.А. Бульги, Т.С. Демченко [18], И.С. Логвенчева, А.В. Мельничука [83] и др. В работах Г.А. Грязновой [42], Р.В. Мартышкина [88], Т.Х. Невструевой, В.В. Спириной [102] и др. представлена характеристика комплекса факторов, влияющих на эффективность адаптации молодых специалистов в организациях. В свою очередь необходимость оптимизации их адаптации определила повышенное внимание исследователей к проблеме поиска эффективных путей, форм и технологий обеспечения эффективности процесса адаптации начинающих специалистов (Е.З. Карпенко, В.В. В.А. Сологуб [71], Кутырин [77], и др.).

Как показал анализ литературы (Э.И. Биболатова [13], А.С. Митюшина [94], Д.С. Саралинова, Р.С.Э. Юшаева, Ф.Р. Магомедова [128]), в ходе поиска многие учёные обращаются к потенциалу наставничества, как одной из

зарекомендовавших себя форм обеспечения успешной адаптации молодых специалистов к условиям профессиональной деятельности.

Система мер по оптимизации адаптационных процессов в организации во многом определяется спецификой профессиональной деятельности, что определило интерес исследователей к рассмотрению различных аспектов адаптации молодых специалистов в системе здравоохранения (Д.О. Ермолаев, Ю.Н. Ермолаева, Н.Н. Королев, О.И. Петрашова [68]), образования (Г.А. Кречетов [72], Е.Ф. Сердюкова [136]), государственной службы (Э.И. Биболатова [13]), службы в войсках (С.Ю. Сахаров, Д.А. Тонких [130]), в том числе и адаптации молодых инженерных кадров к условиям профессиональной деятельности (В.Л. Коптелова [65] и др.).

Адаптация молодого специалиста – процесс многоаспектный. Анализ научной литературы показал отсутствие единых подходов к определению её составляющих. Во многих исследованиях по отношению к молодым специалистам используется понятие «профессиональная адаптация» (Г.А. Грязнова [42], С.Ю. Сахаров, Д.А. Тонких [130], А.Г. Суминова [147], и др.). Однако содержательно в данных работах процесс профессиональной адаптации характеризуется не только с позиции приобщения молодых специалистов к профессии через трудовую деятельность, но и приспособления их к социальной среде организационной культуры.

Так как социальная и профессиональная адаптация тесно взаимосвязаны и только в теории могут существовать независимо друг от друга, возникает необходимость рассмотрения частного случая социальной адаптации молодых специалистов – социально-профессиональной адаптации. Именно на это указывает Е.В. Маслов, говоря о профессиональной адаптации, что она «представляет собой формирование представлений не только о профессии, но и об особенностях взаимодействия с различными субъектами, входящими в структуру профессии, что отражает необходимость рассмотрения социально-профессиональной адаптации» [89, с. 169]. Именно данной позиции будем

придерживаться в рассмотрении проблемы социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля.

Как уже отмечалось, на сегодняшний день можно выделить два основополагающих подхода к пониманию адаптации в целом, что относится в полной мере и к её частному случаю – социально-профессиональной адаптации.

Так, в контексте первого подхода социально-профессиональная адаптация рассматривается как приспособление к условиям профессиональной деятельности. Например, Н.Е. Дружинин определяет её как «процесс включения, приспособления человека к профессиональной деятельности, условиям труда, новому коллективу и достижение им в оптимально короткое время требуемой производительности труда» [48, с. 54].

В свою очередь с позиции второго подхода социально-профессиональная адаптация рассматривается как взаимодействие, характеризующееся активностью и со стороны профессиональной среды, и со стороны молодого специалиста. Целью данного взаимодействия выступает разрешение противоречий между молодым специалистом и профессиональной средой. Как определяет Е.Г. Черникова, социально-профессиональная адаптация – это «процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии» [163, с. 172]. Данное определение будет использоваться в качестве рабочего применительно к проблеме социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля.

В содержание социально-профессиональной адаптации на производстве начинающего бакалавра технического профиля входят освоение:

- профессиональной роли инженера;
- непосредственных профессиональных обязанностей (т.е. выполнение собственно трудовых функций);

- системы внутригрупповых отношений (официальных, полуофициальных и неофициальных) сложившихся в трудовом коллективе;
- корпоративной культуры (включая интериоризацию системы ценностей и норм поведения данной профессиональной среды);
- организационной структуры, системы управления, режима труда и отдыха и т.д. [21], [40], [163].

Многоаспектность содержания процесса социально-профессиональной адаптации объективно усложняет её протекание. Анализ исследований К.А. Бульги, Т.С. Демченко [18], Э.Ф. Зеера [57], В.В. Куцаковской [78], И.С. Логвенчева, А.В. Мельничука, [83], Ф.Р. Магомедова, Д.С. Саралинова [128] и др. позволил сформулировать типичные проблемы, с которыми сталкиваются начинающие свою трудовую деятельность молодые бакалавры технического направления подготовки.

Все проблемы могут быть объединены в три группы:

- традиционные (т.е. проблемы, характерные для всех молодых специалистов независимо от времени и вида профессиональной деятельности);
- поколенные (т.е. проблемы, характерные для современного поколения молодых специалистов);
- профильные (т.е. проблемы, характерные для начинающих бакалавров технического профиля).

В ряду традиционных проблем социально-профессиональной адаптации начинающих бакалавров технического профиля (как и любого другого молодого специалиста) можно выделить следующие [57]:

- несоответствие содержания профессиональной подготовки в высшей школе требованиям практической трудовой деятельности (является следствием недостаточной координации между сферами профессионального образования и рынка труда);
- отсутствие у молодых специалистов должного опыта и навыков практической деятельности (даже при надлежащей организации практической

подготовки в высшей школе, выпускники испытывают стремительный скачок от теории к практике);

– разрыв между ожиданиями молодого специалиста и реальными условиями профессиональной деятельности (одна из причин разочарований в профессиональном выборе и ухода из профессии);

– конкуренция с более опытными специалистами, которые, как правило, занимают более высокие места на служебной лестнице (как следствие, стресс и существенная разница между уровнем заработной платы) и др.

Вместе с тем, в современном обществе произошла смена «трудовых поколений» и бакалавр технического профиля отличается от молодого инженера прошлых лет. В этой связи среди проблем, с которыми он сталкивается в ходе социально-профессиональной адаптации на производстве, в силу принадлежности к поколению современной молодёжи, можно выделить такие проблемы, как [78], [83], [128]:

– сложность вхождения в корпоративную культуру предприятий «старого» режима, построенных на строгой иерархии и трудовой дисциплине;

– коммуникативные умения и навыки, сформированные в виртуальном пространстве, зачастую мешают построению адекватной коммуникации в реальном мире с реальными людьми;

– зависимость от современных технологий приводит к недооценке традиционных способов (например, традиционный телефонный звонок вместо переписки в сети), делая молодого специалиста беспомощным при невозможности использовать привычные ему технические средства;

– неготовность следовать устоявшимся в прошлом принципам профессиональной самореализации (например, приверженность одному месту работы и одной сферы деятельности), желание получить «всё и сразу» приводят к неудовлетворённости и конфликтам;

- высокая нестабильность, связанная с тем, что в большинстве своем молодые люди до конца не определились, чего же они хотят в профессиональном и жизненном плане;

- высокие требования к условиям труда нематериального характера, зачастую более ценным для молодого специалиста, чем зарплата и престиж (возможность удаленной работы, свободный график и т.д.) и др.

Молодые бакалавры технического профиля, помимо вышеназванных проблем, связанных с их статусом молодого специалиста и принадлежностью к современному поколению молодёжи, сталкиваются в процессе социально-профессиональной адаптации с проблемами, содержание которых определяется профилем их профессиональной деятельности [39], [65]. Среди них такие, как:

- содержание профессиональной подготовки, полученной в высшей школе, не всегда успевает за резко возросшими требованиями к инженерным кадрам в условиях инновационного производства и реализации политики импортозамещения;

- высокие социальные ожидания от молодых бакалавров технического профиля, как генераторов новых идей, способных проявлять изобретательность на всех стадиях конструирования и внедрения технического объекта (продукта), вступают в противоречие с особенностями их мышления, заложенного ещё в период общего образования (следствие системы подготовки к ЕГЭ), и характеризующегося готовностью к решению большого объема простых задач по алгоритму в сочетании с недостаточностью творческого мышления, необходимого для решения нестандартных задач, выходящих за рамки знакомого, отработанного способа действия;

- в силу специфики профессии молодые бакалавры технического профиля в большей степени имеют дело с «машинами», в меньшей степени – с людьми, что определяет их настороженное отношение к комплексу мер по сопровождению социально-профессиональной адаптации молодых специалистов в организации (тренингов, консультаций, наставничества и т.д.);

– принадлежность молодых бакалавров технического профиля к типу «человек – техника» со специфическим конструкторским мышлением не позволяет им в полной мере выстраивать эффективную личностно-профессиональную коммуникацию и т.д.

Понимание типичных проблем (традиционных, поколенных и профильных), с которыми сталкиваются начинающие свою трудовую деятельность молодые бакалавры технического профиля, позволит определить содержание деятельности в образовательном процессе вуза по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации в условиях реального производства.

Сам процесс социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля характеризуется временной протяжённостью и этапностью его протекания. В следствие использования исследователями различных критериев (от продолжительности по времени до сложности и объёма профессиональных обязанностей) в научной литературе отсутствует общепризнанный подход к выделению этапов социально-профессиональной адаптации и характеристике их содержания.

Так, в исследовании С.Ю. Сахарова выделяется три этапа: профессиональное погружение, профессиональное развитие и профессиональная стабилизация [129], [130]. Ф.И. Валиева также выделяет три этапа адаптации молодого специалиста, среди которых: ознакомительный, оценочный, идентификационный или интеграционный [20]. В свою очередь А.М. Павлова выделяет четыре этапа: ознакомления, приспособления, ассимиляции, идентификации [106, с. 40–46]. С.А. Сопоев также выделяет четыре этапа адаптации молодых специалистов: информационный, коммуникационный, социально-интеграционный, профессионализационный [145, с. 21–22].

Ряд исследователей первый этап адаптации относят к периоду профессиональной подготовки в высшей школе (Р.В. Мартышкин [88], А.Г. Суминова [147] и др.). В контексте данного подхода в процессе социально-

профессиональной адаптации бакалавров технического профиля выделим следующие этапы: подготовительный, ознакомительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап совпадает с завершающим периодом профессиональной подготовки в высшей школе и характеризуется интенсивным формированием готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации, выступающей условием эффективности её протекания на производстве.

Ознакомительный этап связан с погружением молодого бакалавра технического профиля в непосредственную профессиональную среду (предприятие), освоением профессиональной «территории», изучением нормативно-правовых документов, освоением должностного функционала, знакомством с коллективом и выстраиванием взаимодействия с коллегами и руководством.

Основной этап занимает большую часть времени и сопряжён с непосредственным освоением специфики инженерной деятельности, совершенствованием полученных в вузе профессиональных знаний и умений и навыков выполнения функциональных обязанностей, и приобретением новых, а также интериоризацией корпоративной культуры.

Заключительный этап характеризуется профессиональной стабилизацией как профессиональной деятельности, так и личностной сферы. На этом этапе молодой бакалавр технического профиля воспринимается как полноправный член трудового коллектива, наблюдается рост его профессионального мастерства и профессиональной идентичности.

На продолжительность социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля в целом, и каждого из её этапов, в частности, влияет ряд факторов. Под факторами социально-профессиональной адаптации на производстве молодых бакалавров технического профиля понимаются условия, оказывающие влияние на

характер, продолжительность, темп и результативность адаптационного процесса.

В современной научной литературе все факторы, влияющие на процесс адаптации молодых специалистов, исследователи делят на:

- субъективные и объективные (С.А. Сопоев [145] и др.);
- внешние и внутренние (И.А. Георгиева [34], С.Ю. Сахаров [129], Д.О. Черкасов [162] и др.).

Так, например, С.А. Сопоев к объективным факторам относит «условия, как правило, зависящие от типа организации и вида осуществляемой ею деятельности (характер и содержанию труда, состоянию и решаемости социально-бытовых проблем, обеспечению досуга, возможности профессионального развития и должностного роста и т.д.), к субъективным – социально-демографические и социально-профессиональные характеристики нового работника (пол, возраст, семейное положение, образование, уровень профессионального развития и т.п.)» [145, с. 13–14].

И.А. Георгиева все факторы делит на внешние и внутренние, относя к последним: «пол, возраст, семейное положение, наличие детей и т.д., ценностные ориентации и ряд психологических особенностей личности. В группу внешних факторов включены специфические характеристики деятельности и социометрическая структура группы» [34, с. 11].

Помимо групп факторов, в ряде исследований выделяют и отдельные из них. Так, в работах Г.А. Грязновой [42], Т.Х. Невструевой, В.В. Спириной [102] и др. раскрывается роль коммуникативной компетенции как фактор адаптации молодого специалиста. В ряду личностных характеристик, выступающих в качестве внутреннего (субъективного) фактора адаптации также выделяется адаптивность, как способность личности к адаптации (О.А. Воскрекасенко [28], А.Н. Пинчук [110], Ю.В. Щенникова [172]).

На основе анализа вышеназванных исследований, понимания социально-профессиональной адаптации как взаимодействия личности и профессиональной среды, а также специфики профессиональной деятельности

бакалавров технического профиля, были выделены две группы факторов, оказывающих влияние на их адаптацию – личностные (внутренние, субъективные) и средовые (внешние, объективные). К личностным факторам, влияющим на социально-профессиональную адаптацию на производстве молодого бакалавра технического профиля отнесены: теоретическая и практическая готовность к профессиональной деятельности, коммуникативная компетентность, мотивация профессиональной деятельности, социально-профессиональная адаптивность, навыки саморегуляции. К средовым факторам, оказывающим влияние на характер и результативность социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля, отнесены такие, как: престижность и социальный статус инженера, перспективы карьерного роста, условия труда и отдыха, социально-психологический климат в коллективе, комплекс мер по поддержке молодых специалистов.

Совокупность действия личностных и средовых факторов определяет результативность процесса социально-профессиональной адаптации начинающих свою трудовую деятельность бакалавров технического профиля. Результат процесса адаптации – адаптированность, определяется как «состояние взаимоотношений личности и группы, когда: личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность; личность удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идёт навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней референтная группа; личность переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [100 с. 26–27].

В современных исследованиях адаптационной проблематики (О.А. Воскресенко [28], Н.Н. Мельникова [90], А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов [121], и др.) показатели, свидетельствующие об уровне адаптированности, делят на:

- внешние (объективные), связанные с адекватностью поведения существующим в обществе требованиям и установкам;
- внутренние (субъективные), определяющие общее психологическое самочувствие личности, испытываемое ею состояние комфорта и удовлетворённости.

Анализ научной литературы позволил определить внешние и внутренние показатели социально-профессиональной адаптированности бакалавров технического профиля к профессиональной среде [39], [110]. Среди внешних показателей определены такие, как:

- освоение профессиональной роли инженера;
- самостоятельность при выполнении должностных функций;
- освоение требований трудовой дисциплины, режима труда и отдыха;
- интериоризация норм и ценностей корпоративной культуры;
- вхождение в систему внутригрупповых отношений в трудовом коллективе.

К внутренним показателям социально-профессиональной адаптированности начинающих бакалавров технического профиля относятся:

- ощущение психологического комфорта;
- удовлетворенность от выполняемой работы, условий труда и отношений с коллегами;
- интерес к работе и стремление к профессиональному самосовершенствованию;
- наличие внутренней мотивации к дальнейшему карьерному росту.

Таким образом, проведённый анализ сущности, проблем, этапов, факторов и критериев социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля на производстве позволяет сформулировать определение данного процесса. Под социально-профессиональной адаптацией бакалавров технического профиля понимается многоаспектный поэтапный процесс взаимодействия молодого бакалавра технического профиля и

профессиональной среды, направленный на разрешение противоречий между ними и обусловленный сочетанием личностных и средовых факторов, обеспечивающих достижение оптимального уровня адаптированности личности, выступающего условием её личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

Схематично процесс социально-профессиональной адаптации молодого бакалавра технического профиля на производстве представлен на Рисунке 1.

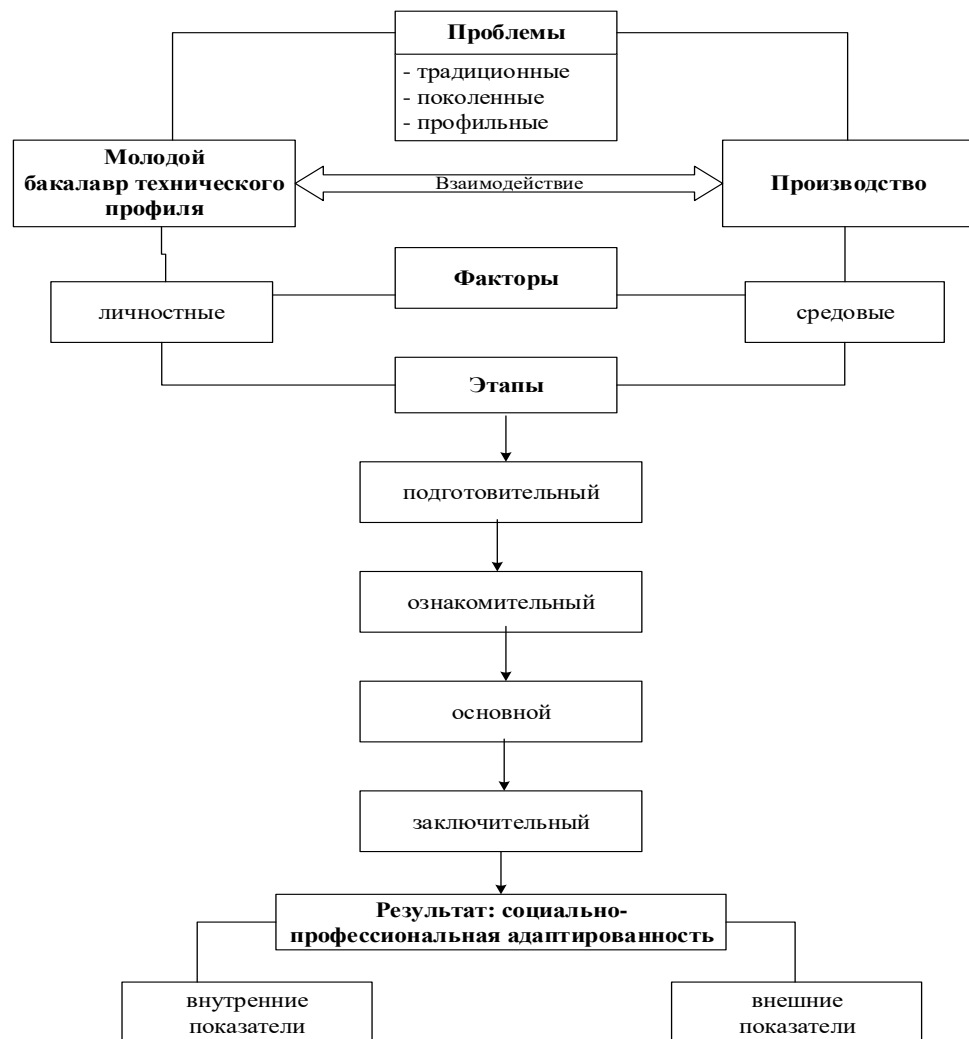


Рисунок 1 – Социально-профессиональная адаптация молодого бакалавра технического профиля на производстве

Насущная потребность как самой личности, так и общества в целом в успешной адаптации начинающего бакалавра технического профиля, его

вхождении в производственный коллектив и освоении профессиональной роли, определяют необходимость целенаправленного формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. В связи с этим в следующем параграфе будут рассмотрены сущность понятия и структура готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

1.2. Сущность и структура готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

Проблему успешной адаптации бакалавров технического профиля, как правило, пытаются решать с позиции теории управления персоналом, ориентирующей, главным образом, на оптимизацию условий труда и взаимодействия с производственным коллективом.

Рамки возможностей профессиональной педагогики определяются использованием потенциала образовательного процесса. В этой связи собственно педагогическое решение проблемы адаптации молодых бакалавров технического профиля возможно посредством формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в процессе профессиональной подготовки в высшей школе.

Для решения задачи формирования вышеназванной готовности необходимо уточнить понятие «готовность к социально-профессиональной адаптации» применительно к обучающимся технического профиля бакалавриата, а также определить структурные компоненты готовности как интегративного личностного образования, что и составит содержание данного параграфа.

В современной научной литературе содержится значимое число исследований так или иначе затрагивающих проблему готовности, анализ которых позволяет выявить сущность понятия «готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве», а также определить компонентный состав готовности.

Так, общие вопросы готовности к социально-профессиональной (профессиональной) адаптации, интерпретации данного процесса с педагогической точки зрения, рассматриваются в работах О.Л. Буряковой [19], А.П. Чернявской [164] и др.

Целый ряд исследований посвящён исследованию разновидностей готовности:

- собственно профессиональной (Г.В. Скорохватова, З.Ю. Ансимова, Д. Е. Коновалов [142] и др.);
- психологической (М.В. Григорьева, О.Н. Локаткова [40], Е.Ю. Рубанова [124], Б.П. Яковлев, Т.Б. Думова [176], и др.);
- адаптационной (Л.Е. Тарасова [148], Р.М. Шамионов [167] и др.);
- мотивационной (И.В. Арендачук [8], О.Н. Степанова [146] и др.);
- коммуникативной (Ю.О. Галущинская [33], А.Г. Михайлова [95] и др.).

Значимая часть исследований связана с изучением проблемы готовности школьников и студентов к обучению (С.Ю. Голубев, К.Е. Романова [38] и др.).

Проблема формирования готовности студентов в системе высшего образования к социально-профессиональной (профессиональной) адаптации раскрывается в исследованиях таких авторов, как Ю.Г. Терентьева, О.Г. Трубицына [116], О.С. Хмель [159] и др.

Особенности готовности к профессиональной адаптации студентов – будущих военных изучаются в работах В.А. Беловолова [11], С.Ю. Сахарова [129] и других авторов. В свою очередь готовность будущих педагогов к адаптации к педагогической деятельности раскрывается в работах

Т.Б. Гершкович [36], Е.Н. Дружининой, Ю.И. Биктуганова, [49], Д.В. Новикова [105], И.В. Хаировой [158] и др.

Анализ научной литературы показал отсутствие общепринятого подхода к определению сущности понятия «готовность». Единым на сегодняшний день является рассмотрение понятий «подготовка» и «готовность» как взаимосвязанных и взаимообусловленных, но отличающихся тем, что в первом случае речь идёт о процессе, характеризующемся своими особенностями и закономерностями, во втором – его результате.

Что касается самой готовности, то в зависимости от методологических подходов, лежащих в основании рассмотрения её сущности, готовность определяют, как: качество (свойство) личности, интегративную характеристику личности, состояние мобилизации систем человека, сложную динамическую систему и т.д.

С позиции личностного подхода готовность рассматривают как:

- качество личности (А.Г. Ковалев [64], В.А. Крутецкий [74] и др.);
- проявление способностей (Н.Д. Левитов [80] и др.);
- профессиональное самосознание (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [107] и др.).

Готовность, являясь личностной характеристикой, формируется на протяжении достаточно длительного временного периода. Характер и скорость процесса формирования готовности личности определяются её особенностями и направленностью действий. Готовность выступает в качестве предпосылки, определяющей эффективность деятельности, и включает в себя целый ряд характеристик. Так, например, в работах В.А. Крутецкого [74] готовность определяется в качестве синтеза таких свойств личности, как: «активное, положительное отношение к деятельности, склонность заниматься ею, переходящую в страстную увлеченность; ряд психологических черт и устойчивых интеллектуальных свойств; наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний; определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области; определенные

психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности» [74, с. 24].

В свою очередь М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [51] рассматривают готовность личности одновременно как её качество, состояние и «настрой» на реализацию деятельности. В ходе профессиональной деятельности, по мнению исследователей, явственно проявляются: личностные особенности (характеризуются высокой устойчивостью); ситуативные психические состояния, вызванные включённостью личности в трудовой процесс. Готовность, рассматриваемая как состояние личности, представляет собой «настрой» и актуализацию её возможностей в данный момент профессиональной деятельности. Психологические особенности личности, а также её мотивы определяют настрой личности, что позволяет М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривать готовность личности и как её состояние, и как интегральное качество.

С позиции функционального подхода готовность рассматривают:

- как состояние мобилизации для достижения человеком успешного результата деятельности (К.К. Платонов [112], А.А. Ухтомский [154] и др.);
- как умение задействовать психофизиологические ресурсы для осуществления продуктивной деятельности (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин [103] и др.);
- во взаимосвязи с установкой личности (А.С. Прангвишвили [118], С.Л. Рубинштейн [125], Д.Н. Узнадзе [152] и др.).

По мнению ряда исследователей (В.Н. Мясищев [98], Л.С. Нерсесян [103], Д.Н. Узнадзе [152], В.А. Ядов [174]), анализирующих готовность в рамках функционального подхода, готовность трактуется в контексте с выступающими в качестве условия обеспечения успешной деятельности формируемыми психическими функциями личности.

В рамках функционального подхода существует направление, рассматривающее понятие «готовность» во взаимосвязи с установкой, т.е. занятой личностью позицией, характеризующейся определенным отношением к

целям и задачам предстоящей деятельности, и проявляющейся в мобилизации ресурсов и готовности к деятельности по их осуществлению (А.С. Прангвишвили [118], С.Л. Рубинштейн [125], Д.Н. Узнадзе [152] и др.).

Так, например, А.С. Прангвимшвили [118] рассматривает установку как состояние психологической готовности, которое складывается на основе опыта личности и оказывает направляющее влияние на её реакции на объекты (ситуации) с которыми она связана. Готовность, в его концепции, выступает как существенный признак установки, проявляющийся во всех случаях поведенческой активности субъекта деятельности и выражающийся в выборочной мобилизации его ресурсов и готовности к данной деятельности.

В целом, с позиции функционального подхода, готовность личности определяется как её особое психическое состояние, включающее в себя не только различные установки, но и понимание целей, путей и способов будущей деятельности, а также реальных возможностей т.е. готовность выступает как более сложное структурное образование, чем установка.

С позиции системного подхода готовность рассматривается как:

– сложное личностное образование, включающее в себя совокупность качеств (К.М. Дурай-Новакова [50], Л.С. Подымова, В.А. Сластенин [113], Р.Д. Санжаева [127], Е.Н. Шиянов [107] и др.);

– сложная система, которая включает в себя содержательную и динамическую стороны, способствующие её развитию (Н.М. Яковлева [177] и др.);

– переход к выполнению определенного вида деятельности (Т.Е. Климова [63] и др.);

– выступающая целостная система деловых взаимодействий и ценностных отношений (К.А. Абульханова-Славская [2], Л.В. Бозрикова, В.В. Водзинская, Л.Д. Докторова [126], Равен Дж. [119]).

С позиции системного подхода в исследованиях делается акцент на выявлении и обосновании структурных компонентов готовности. Более подробно аспекты, связанные со структурой готовности, будут представлены в

дальнейшей части исследования в связи с выявлением компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Интересным представляется подход к пониманию сущности и определению содержания готовности с позиции ценностей. Так, Дж. Равен пишет, что «выявление ценностных ориентаций, разрешение ценностных конфликтов личности представляет собой основу развития профессиональной готовности» [119, с. 187].

Помимо вышеназванных подходов к пониманию сущности и содержания понятия «готовность», в современной педагогической науке используется компетентностный подход как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [79] (более подробно он будет описан в параграфе 1.3).

В соответствии с компетентностным подходом в профессиональном образовании для определения готовности выпускников, в научный оборот введено такое понятие, как «профессиональная компетентность», проявляющая собой единство теоретической и практической готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности [113].

Структурно готовность и компетентность, при всём разнообразии выделяемых исследователями компонентов, близки и, как правило, включают в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты (в разных формулировках), что будет учтено при определении структурных составляющих готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к социально-профессиональной адаптации.

Проведённый анализ литературы позволяет определить готовность как сложное личностное образование, выступающее в качестве предпосылки успешной деятельности, характеризующееся установкой на заданное поведение

и выражающееся в мобилизации субъектом ресурсов для решения значимых задач.

Уникальность каждого вида деятельности, специфичность содержания процессов, к которым формируется готовность, обуславливают необходимость её конкретизации применительно к социально-профессиональной адаптации вообще и обучающихся технического профиля бакалавриата в частности.

В современных исследованиях чаще говорят о готовности применительно к профессиональной (С.Ю. Сахаров [129], О.С. Хмель [159] и др.), чем к социально-профессиональной адаптации. Однако, как уже отмечалось (параграф 1.1.), содержательно в данных работах процесс профессиональной адаптации характеризуется не только с позиции приобщения молодых специалистов к профессии через трудовую деятельность, но и приспособления их к социальной среде организационной культуры, что позволяет рассматривать используемые в них определения понятия «готовность к социально-профессиональной адаптации» и «готовность к профессиональной адаптации» как синонимичные.

Так, например, Л.А. Северова определяет готовность к социально-профессиональной адаптации как «личностное качество специалиста, формируемое в процессе профессионального образования и являющееся основной предпосылкой для успешной профессиональной адаптации выпускника вуза в условиях производственной деятельности» [132, с. 162].

Проведённый анализ научной литературы (С.Ю. Сахаров [129], О.С. Хмель [159] и др.) по проблеме готовности к социально-профессиональной (профессиональной) адаптации позволил определить ряд содержательных характеристик данной готовности.

Во-первых, готовность к социально-профессиональной адаптации рассматривается как развивающееся интегративное личностное образование, характеризующееся динамичностью и многоуровневостью.

Во-вторых, готовность к социально-профессиональной адаптации является результатом профессиональной подготовки обучающихся в высшей

школе. Уровень готовности во многом определяется целенаправленностью её формирования у обучающихся в образовательном процессе вуза.

В-третьих, готовность к социально-профессиональной адаптации выступает в качестве предпосылки успешной профессиональной деятельности выпускника вуза и обеспечивает его конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях.

В-четвёртых, готовность к социально-профессиональной адаптации проявляется в субъектной позиции выпускника, характеризующейся активностью, самостоятельностью, ответственностью, осознанностью в построении траектории социально-профессионального развития и реализации профессиональных компетенций.

Осуществлённый содержательный анализ понятий «социально-профессиональная адаптация на производстве бакалавра технического профиля» (параграф 1.1), «готовность» и «готовность к социально-профессиональной адаптации» позволил сформулировать понятие «готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве» под которой понимается формируемое в образовательном процессе вуза динамично развивающееся интегративное личностное образование, способствующее вхождению молодого бакалавра технического профиля в социально-профессиональную деятельность и обеспечивающее ему достижение оптимального уровня адаптированности на производстве, выступающего условием его личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста [150].

Рассмотрение готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве как интегративного личностного образования предполагает определение её структуры, являющейся внутренней основой сущности и содержания данной готовности. Структура готовности (от лат. Structure – строение, расположение, порядок) представляет собой совокупность устойчивых отношений и связей между компонентами системы, обуславливая уровень и качество её функционирования. В этой связи возникает проблема

определения компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В современной психолого-педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на структуру готовности, формируемой в образовательном процессе высшей школы у будущих специалистов, в том числе и к социально-профессиональной адаптации.

Так, например, в процессе изучения готовности к профессиональной адаптации, Н.А. Шайденко, выделяет мотивационный, когнитивный и конативный компоненты [165, с. 39–42]. Аналогичные компоненты готовности выделяет и Д.В. Новиков, разрабатывая модель готовности к профессиональной адаптации будущих учителей, содержательно корректируя их с учётом специфики педагогической деятельности [105]. В свою очередь С.Ю. Сахаров в структуре готовности молодых офицеров к профессиональной адаптации, формируемой в образовательном процессе вуза, выделил в качестве компонентов: «мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный и эмоционально-волевой» [129, с. 12].

Для определения содержательного наполнения компонентов (т.е. определения ряда показателей) готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к социально-профессиональной адаптации необходимо учитывать формируемые у них в образовательном процессе вуза компетенции.

Так, в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) технического профиля бакалавриата 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» у обучающихся должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, в совокупности выступающие основой готовности к профессиональной деятельности.

В ряду общекультурных компетенций можно выделить те из них, формирование которых играет важную роль в социально-профессиональной адаптации будущих выпускников. Среди них такие, как:

– «способность использовать основы философских знаний, анализировать главные этапы и закономерности исторического развития для осознания социальной значимости своей деятельности» (ОК-1) (т.е. сформированность отношения к будущей профессиональной деятельности как ценности);

– «способностью использовать основы экономических знаний при оценке эффективности результатов деятельности в различных сферах» (ОК-2) (т.е. нацеливает на формирование представлений о современном рынке труда, способствуя осознанию перспектив профессионально-личностного развития и соотнесения их с требованиями рынка трудовых ресурсов);

– «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-3), а также «способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» (ОК-4) (т.е. в совокупности данные компетенции нацелены на овладение будущим инженером технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия на производстве);

– «способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-5) (включает в себя необходимые в процессе социально-профессиональной адаптации навыки постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности; предполагает сформированную потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности, а также стремление к её самоанализу, самооценке и коррекции).

Что касается общепрофессиональных и профессиональных компетенций, то они составляют основу формируемой у обучающихся системы собственно профессиональных знаний в области будущей профессиональной деятельности,

а также умений и навыков их применения на практике, как важнейшей составляющей готовности к социально-профессиональной адаптации.

Обобщая результаты анализа научных исследований, содержащих характеристики структурных компонентов психологической готовности (Е.В. Величко [22], М.В. Григорьева, О.Н. Локаткова [40], Е.Ю. Рубанова [124], Б.П. Яковлев [176], и др.), готовности к профессиональной деятельности (В.А. Беловолов, В.А. Шадрин [11], К.М. Дурай-Новакова [50], О.А. Воскрекасенко, С.В. Сергеева [135], В.А. Слостенин [143] и др.), готовности к профессиональной и социально-профессиональной адаптации (О.Л. Бурякова, Е.А. Шибанова [19], Д.В. Новиков [105], С.Ю. Сахаров [129], Л.А. Северова [132], О.С. Хмель [159], Н.А. Шайденко [165], и др.), а также выявленных проблем и факторов, определяющих успешность социально-профессиональной адаптации молодых инженеров (параграф 1.1.) и требований ФГОС ВО к выпускникам, были выделены компоненты готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации и определено их содержательное наполнение [168].

Среди компонентов выделены такие, как:

- мотивационный;
- содержательно-когнитивный;
- деятельностно-коммуникативный;
- рефлексивно-оценочный.

Мотивационный компонент готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве выполняет побудительную функцию в их деятельности, придавая ей личностную значимость и активизируя ресурсы личности. Он включает в себя:

- отношение к будущей профессиональной деятельности;
- потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности;

- мотивацию на достижение успеха в профессиональной деятельности;
- установку на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации.

В связи с выделением в структуре готовности обучающихся технического профиля бакалавриата мотивационного компонента, следует отметить, что на данный компонент в структуре готовности указывают практически все исследователи независимо от их методологических позиций и подходов к пониманию сущности феномена готовности (И.В. Арендачук [8], В.А. Беловолов [11], К.М. Дурай-Новакова [50], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [51], Е.Ю. Рубанова [124], Р.Д. Санжаева [127], Т.Б. Думова, Б.П. Яковлев [176], и др.). Это единодушие объясняется общепризнанным в науке положением о ведущей роли мотивов в осуществлении той или иной деятельности [125]. Как отмечает Е.Ю. Рубанова, изучая проблему адаптации выпускников к профессиональной деятельности, «мотивация личности является доминирующим критерием психологической адаптации и готовности к труду» [124, с. 54].

Наряду с мотивационным компонентом в структуре готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, выделяется содержательно-когнитивный компонент. Сущность и назначение данного компонента заключается в реализации информационной функции. На важность информации в успешной адаптации личности (в том числе и социально-профессиональной) указывается в целом ряде исследований (М.В. Ромм [122], М.В. Ростовцева [123] и др.). Как отмечает М.В. Ромм, «информация является фундаментальной основой целесообразной адаптивной деятельности в социуме» [122, с. 73].

Реализация информационной функции позволяет сформировать у обучающихся целостный образ профессиональной деятельности, себя как субъекта социально-профессиональной адаптации и самого адаптационного

процесса. В этой связи в содержательно-когнитивный компонент готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве включает в себя:

- знания в области будущей профессиональной деятельности;
- представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства;
- представления о социально-профессиональной адаптации и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия;
- знания и представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации и будущем специалисте.

Вышеназванные знания и представления занимают важное место в структуре готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, однако этих знаний недостаточно. Важен опыт их применения, т.е. определённые умения и навыки. Как уже отмечалось (параграф 1.1), именно отсутствие у молодых инженеров опыта профессиональной деятельности относится к наиболее существенным проблемам адаптационного периода. В этой связи в структуре готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве выделен деятельностно-коммуникативный компонент, включающий в себя как собственно профессиональные умения и навыки, так и социально-профессионального взаимодействия. Деятельностно-коммуникативный компонент выполняет инструментальную функцию, вооружая средствами практического осуществления профессиональной деятельности и социально-профессионального взаимодействия.

Деятельностно-коммуникативный компонент включает в себя:

- профессиональные умения и навыки, готовность применять их в практической деятельности;
- навыки постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве;

- владение технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия;
- умение регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Эффективная социально-профессиональная адаптация молодого инженера предполагает рефлексию данного процесса, его постоянное осмысление, анализ и коррекцию. Следовательно, возникает необходимость в выделении в структуре его готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве рефлексивно-оценочного компонента. В основу выделения исследователями (В.А. Беловолов, В.А. Шадрин [11], М.В. Григорьева, Н.М. Голубева, Р.М. Шамионов [41] и др.) данного компонента готовности положен феномен рефлексии как процесса осознания субъектом своей деятельности и условия её более глубокого понимания, анализа и совершенствования.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве включает в себя:

- осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда;
- осмысление «Я-образа» как будущего профессионала;
- стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации.

Готовность к социально-профессиональной адаптации рассматривается как интегративное личностное образование, характеризующееся всеми свойствами системы, что определяет тесную взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов готовности: мотивационного, содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного. Понимание этого определяет в качестве одного из важнейших принципов целенаправленного формирования в ходе профессиональной подготовки в

высшей школе готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве принципа целостности.

В современных условиях осуществления образовательного процесса в высшей школе существует ряд тенденций, оказывающих влияние на характер подготовки обучающихся технического профиля бакалавриата и формирование их готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве [26], [35], [97], [149], [178]. Анализ исследований, характеризующих специфику профессиональной подготовки в технических вузах (Р.Н. Абитов, И.Э. Вильданов, Р.С. Сафин [24] и др.), а также непосредственную подготовку бакалавров технического профиля (И.А. Абрашкина [1], С.Ю. Антонов [7], О.В. Боришкевич, О.Н. Галактионов, А.В. Л.И. Галактионова, Кузнецов, М.А. Кашука [32], С.М. Вертешев, П.В. Герасименко, С.Н. Лехин [35] и др.), позволил выявить следующие тенденции.

Во-первых, в высшей школе происходит смена ключевых фигур. Как преподаватели, так и обучающиеся, а также социальные партнеры и работодатели рассматриваются как равноправные участники образовательного процесса. В этой связи явственно прослеживается линия переориентации образовательного процесса с преподавателя на удовлетворение потребностей обучающегося, создание условий для его личностной и социально-профессиональной успешности. В этом процессе немаловажная роль отводится работодателю, взаимодействие с которым выступает в качестве важнейшего условия успешной профессиональной подготовки обучающихся и безболезненной социально-профессиональной адаптации на производстве.

Во-вторых, профессиональная подготовка обучающихся направлена на формирование реальных практических умений и навыков, повышающих конкурентоспособность выпускников на рынке труда, способствуя их трудоустройству, успешной социально-профессиональной адаптации, сохранению в профессии и дальнейшей профессиональной самореализации.

В-третьих, в современных условиях явственно наблюдается технологизация процесса профессиональной подготовки обучающихся и формирования у них умения пользоваться технологиями, что соответствует социальному заказу на подготовку кадров, способных работать в условиях инновационного производства.

Профессиональная подготовка высококомпетентных бакалавров технического профиля для удовлетворения нужд современного производства, базирующаяся на вышеназванных тенденциях, является одной из важнейших задач системы высшего технического образования. Значимое место в её решении занимает не только формирование у обучающихся собственно профессиональных компетенций, но и готовности к успешной социально-профессиональной адаптации.

Необходимость целенаправленной деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве определила потребность в разработке соответствующей модели, что и составит содержание следующего параграфа.

1.3. Модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

Анализ содержания процесса социально-профессиональной адаптации на производстве молодых инженеров (параграф 1.1), а также сущности и структуры готовности к ней будущих инженерных кадров (параграф 1.2) стали основанием для моделирования педагогической деятельности в образовательном процессе вуза по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Необходимость обращения к методу моделирования определяется сложностью, многоаспектностью и протяжённостью процесса формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, требующего чёткого понимания пути движения от цели к запланированному результату.

Моделирование на сегодняшний день получило достаточно широкое распространение в научно-педагогических исследованиях (С.И. Архангельский [9], А.В. Волков [27], А. Н. Дахин [43], В.И. Писаренко [111] и др.). Такое внимание к методу моделирования во многом связано с тем, что оно позволяет, по выражению В.И. Писаренко, «анализировать прошлое и прогнозировать будущее, внося вклад в развитие настоящего» [111, с. 4].

Под моделированием С.И. Архангельский понимает «научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путём построения их моделей, которые сохраняют основные выделенные особенности объекта исследования» [9, с. 281]. Моделирование отличается от других методов научно-педагогического исследования опосредованным характером изучения одного педагогического объекта через использование другого. Научный смысл моделирования, как метода исследования, заключается в получении необходимой информации о педагогическом объекте (процессе, явлении и т.д.) посредством изучения модели, которая повторяет этот объект в идеальном (мыслимом) виде. В этой связи, определяющим сущность процесса моделирования и его результатом, является модель.

Н.М. Борытко модель в педагогике определяется как «мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование её служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [16, с. 87].

Значение моделей для практической деятельности заключается в возможности учёного и практика посредством создания модели прогнозировать, конструировать, преобразовывать и, в конечном итоге,

управлять педагогическими процессами, реализуя педагогические идеи, перенося их из научной сферы в практическую.

Эффективность использования моделирования в педагогических исследованиях определяется соблюдением ряда требований, среди которых такие, как:

- научная обоснованность, т.е. опора при разработке модели на базовые методологические подходы, теории, концепции, положения;
- ориентированность модели на педагогический объект (процесс, явление и т.д.), определяющая тип модели и её структурные особенности;
- обязательность учёта и демонстрации взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимоподчинённости между компонентами модели;
- отражение в модели целостности моделируемого процесса с учётом условий его протекания;
- согласованность с особенностями среды, в которой предстоит функционировать модели;
- прогнозируемость достижения поставленной цели в соответствии критериям и показателям и др. [43], [111].

Данные требования служат ориентиром при разработке любого типа педагогической модели, среди разнообразия которых выделяют такие, как:

- содержательные (в качестве предмета моделирования выступает содержание объекта (процесса, явления и т.д.);
- структурные (в качестве предмета моделирования выступает структура объекта (процесса, явления и т.д.) в совокупности со взаимосвязями между компонентами, её составляющими);
- функциональные (в качестве предмета моделирования выступают педагогически значимые функции в связи с объектом (процессом, явлением и т.д.) исследования);
- «квазитипа» (структурно-содержательные, структурно-функциональные, функционально-содержательные, имеющие двойкий предмет

педагогического моделирования) [84].

В соответствии с теоретически обоснованной структурой готовности, а также требованиями к педагогическому моделированию была разработана структурно-содержательная модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. Выбор типа модели определяется необходимостью рассмотрения объекта моделирования и в статике, и в динамике, с учётом отслеживания изменений в формируемой в образовательном процессе вуза готовности.

Модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве представляет собой целостную динамическую систему взаимосвязанных компонентов, представленных целевым, содержательным, технологическим, оценочно-результативным блоками (Рисунок 2).

Целевой блок модели включает в себя: сформулированную на основе социального заказа общества и личности цель; задачи по достижению поставленной цели; а также методологические подходы и принципы, определяющие их достижение. В качестве стратегического ориентира и системообразующего элемента всей модели, предающего ей целостность и завершённость, выступает цель как целенаправленно планируемый результат педагогической деятельности.

Цель функционирования модели определяется, с одной стороны, потребностью общества в технических кадрах, способных к эффективной деятельности в условиях инновационного производства, с другой – потребностью молодого бакалавра технического профиля в успешной социально-профессиональной адаптации на производстве как условии личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста. В этой связи цель моделируемого процесса – формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

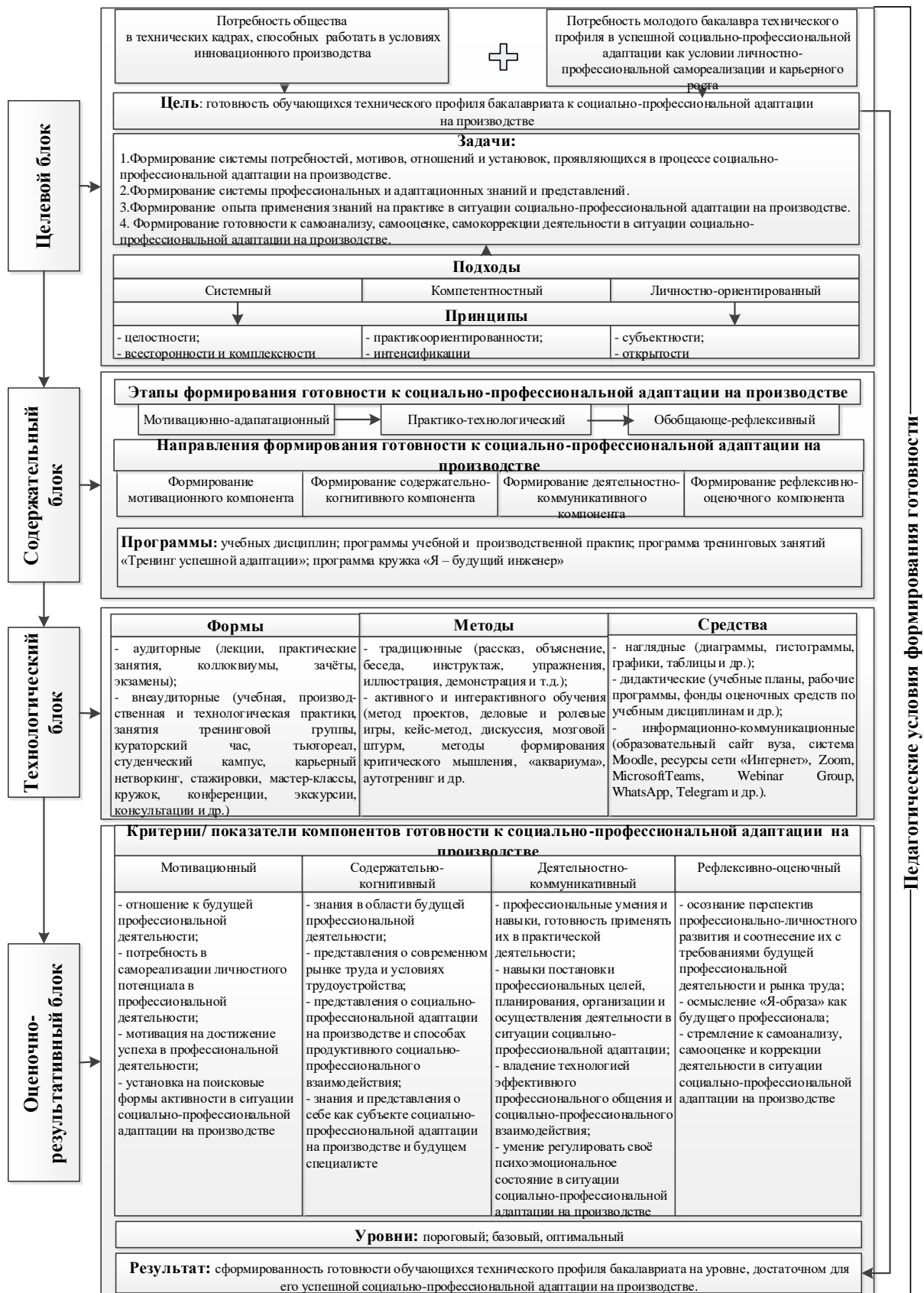


Рисунок 2 – Модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

Реализация поставленной цели конкретизируется в задачах, выступающих в качестве продукта педагогической рефлексии по поводу путей и способов её практической реализации. Среди задач определены следующие:

1. Формирование системы потребностей, мотивов, отношений и установок, проявляющихся в процессе социально-профессиональной адаптации на производстве.

2. Формирование системы профессиональных и адаптационных знаний и представлений.

3. Формирование опыта применения знаний на практике в форме умений и навыков деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

4. Формирование готовности к самоанализу, самооценке, самокоррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Эффективность практического решения поставленных задач определяется реализацией совокупности принципов, сформулированных на основе ключевых положений системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов [150].

Системный подход традиционно широко используется в научных, в том числе и психолого-педагогических, исследованиях [12], [14], [144], [173] и др. Он определяется как «комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, изучения каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, влияния общесистемных качеств на элемент целого» [108, с. 52].

Применительно к решению задачи формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве системный подход заключается в:

– определении готовности как интегративного личностного образования, характеризующегося всеми признаками системы со сложной

структурой, представленной совокупностью взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов;

– рассмотрении образовательного процесса в высшей школе как сложной многокомпонентной педагогической системы, характеризующейся тенденцией к развитию в процессе активного взаимодействия со средой, а также целостностью процессов обучения, воспитания и развития в ходе аудиторной и внеаудиторной работы;

– использовании метода моделирования как построения модели, состоящей из взаимосвязанных компонентов.

С точки зрения системного подхода формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве рассматривается как частная педагогическая подсистема профессиональной подготовки, реализуемой в образовательном процессе высшей школы, представляющей собой иерархически соподчинённую целостность взаимосвязанных элементов и отношений.

Применение системного подхода к практическому решению проблемы формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве осуществляется через такие принципы, как:

1. Принцип целостности – заключается в единстве и взаимосвязи всех структурных элементов образовательного процесса в высшей школе в контексте формирования готовности как интегративного личностного образования. Его осуществление обеспечивает единство, взаимосвязь и последовательность практической реализации блоков модели, соотносимых со структурой осуществляемого в высшей школе образовательного процесса, а также целостность формируемой готовности, поддерживаемых посредством реализации межпредметных и внутрипредметных связей, единством аудиторной и внеаудиторной деятельности.

2. Принцип всесторонности и комплексности – реализуется посредством включения в процесс формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве всех сторон образовательного процесса и всех его субъектов, с учётом комплекса внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование данной готовности.

Системный подход использовался в совокупности с идеями и положениями компетентностного подхода [23], [53], [67], [138], [160] и др. В контексте компетентностного подхода цели образования, получаемого в ходе профессиональной подготовки в высшей школе, рассматриваются с позиции формирования у обучающихся умений и навыков решения на основе приращения их индивидуального опыта разноплановых проблем, что находит своё выражение результате образовательного процесса – компетентности выпускника [138], [79]. Компетентность понимается как «интегральная личностная характеристика, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретённый практический опыт» [138, с. 42]. Как и готовность обучающихся технического профиля к социально-профессиональной адаптации на производстве, компетентность, будучи интегральной личностной характеристикой, включает в себя ряд компонентов [49], [67], [85].

Содержание образования с позиции компетентностного подхода рассматривается как «дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем» [79, с. 5], что определяет переход к «студентоцентрированности», модульному построению курсов и практико-ориентированному знанию [23, с. 117], [97], [32].

Изменение целей и содержания образования в высшей школе в контексте ключевых положений компетентностного подхода определяет изменения и в организации образовательного процесса. В этой связи происходят: трансформация педагогической и учебно-познавательной деятельности в сторону усиления проблемности и диалогичности; усиление практико-ориентированности профессиональной подготовки; изменение роли самостоятельной работы и резкое увеличение количества часов, отводимых на неё в учебном плане; широкое использование модульной технологии и методов активного и интерактивного обучения [61], [75].

В свою очередь, оценка результатов профессиональной подготовки в вузе с позиции компетентностного подхода соотносится с целевыми ориентирами образовательного процесса в высшей школе и представляет собой определение уровня компетентности выпускников [26]. Понимание образовательных результатов осуществления профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе в парадигме компетентностного подхода способствует, с одной стороны, повышению конкурентоспособности выпускников, с другой, удовлетворению запроса общества на подготовку кадров, готовых к работе в условиях инновационного производства [138]. Такое видение результатов осуществления образовательного созвучно задаче формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Применительно к решению исследовательской задачи формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации компетентностный подход реализуется через:

- рассмотрение формирования данной готовности обучающихся в качестве составляющей их профессиональной подготовки и один из значимых образовательных результатов, повышающих конкурентоспособность будущих выпускников на рынке труда;

- выявление структуры и определение содержания готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-

профессиональной адаптации на производстве с учётом формируемых на основе ФГОС ВО в образовательном процессе вуза компетенций (параграф 1.2);

– обеспечение в образовательном процессе вуза формирования у обучающихся технического профиля бакалавриата опыта решения проблемных ситуаций путём специального отбора содержания, широкого использования инновационных методов и средств, а также придания педагогическому взаимодействию диалогического характера;

– учёт запроса работодателей и потребностей рынка при отборе содержания, организации и оценке результатов образовательного процесса.

Применение компетентностного подхода к практическому решению проблемы формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве осуществляется через такие принципы, как:

1. Принцип практикоориентированности – заключается в определении целевых ориентиров и содержания образования, а также технологического инструментария их реализации, с учётом специфики будущей профессиональной деятельности, актуальных требований рынка труда и перспективных направлений развития производственных технологий.

2. Принцип интенсификации – реализуется посредством применения инновационных образовательных технологий, а также осуществления систематического мониторинга с последующей коррекцией процесса формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В соответствие с ФГОС ВО технического профиля бакалавриата 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» у обучающихся в образовательном процессе вуза формируются как общекультурные, так и общепрофессиональные и профессиональные компетенции, являющиеся фактором готовности к профессиональной

деятельности, важным условием успешной социально-профессиональной адаптации.

Решение исследовательской задачи по формированию готовности обучающихся с позиции компетентностного подхода ориентировано, главным образом, на реализацию социального заказа. Принимая во внимание сущность готовности, рассматриваемой как интегративное личностное образование (параграф 1.2), в процессе разработки модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве положения компетентностного подхода дополнены идеями и принципами личностно-ориентированного подхода.

Ключевые положения личностно-ориентированного подхода сформулированы в целом ряде исследований [15], [31], [82], [96], [137], [175] и др. Непосредственно идеи личностно-ориентированного подхода применительно к образовательному процессу, реализуемому в высшей школе, разрабатывали М.А. Акопова [4], М.С. Завьялова [55], Е.С. Казанцева [59], Е.Н. Кролевецкая [73], Я.И. Мельниченко [92] и др.

В системе высшего образования нашли свою реализацию следующие основополагающие идеи, отражающие сущность личностно-ориентированного подхода:

- понимание самоценности личности обучающегося и создание в образовательном процессе вуза условий для её развития и самореализации, рассматриваемых как целевой ориентир высшего образования [4], [73], [166];
- признание обучающегося равноправным субъектом образовательного процесса, способным к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию [15];
- включение обучающегося в разнообразные виды деятельности, стимулирующие самоорганизацию, активность, самостоятельность, ответственность, а также способность к осуществлению осознанного выбора [137], [73];

- создание условий для оптимизации образовательного процесса в высшей школе с целью личностно-профессионального развития и совершенствования личности обучающегося средствами учёта индивидуально-психологических и возрастных особенностей [4], [82].

- построение индивидуальной траектории личностного развития обучающегося, предполагающее проявление им инициативности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, а также осуществления ответственного выбора [4], [55];

- реализация принципов диалогичности и партнёрства как основа построения продуктивного взаимодействия преподавателей и обучающихся [4]; [96], [137];

- построение педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в парадигме педагогического сопровождения, помощи и поддержки [31], [15];

Применительно к решению исследовательской задачи формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации личностно-ориентированный подход предполагает:

- рассмотрение задачи формирования готовности будущего бакалавра технического профиля к социально-профессиональной адаптации в связи с установкой на создание условий для его личностного развития и личностной самореализации как приоритетных, а профессионального развития и профессиональной самореализации – как достраиваемых над личностным;

- построение педагогической деятельности по формированию данной готовности обучающихся посредством субъект-субъектного взаимодействия, способствующего активизации саморегуляционных процессов, а также позиции ответственного выбора в ситуации адаптации.

Применение личностно-ориентированного подхода к практическому решению проблемы формирования готовности обучающихся технического

профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве осуществляется через такие принципы, как:

1. Принцип субъектности – заключается в признании будущего бакалавра технического профиля субъектом процесса формирования готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве, выступающего на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и обучающихся, способствующего активизации процессов саморегуляции, личностно-профессионального саморазвития и самоопределения.

2. Принцип открытости – предполагает мобильную реакцию на образовательные запросы будущего бакалавра технического профиля, предоставление ему возможности для построения индивидуальной образовательной траектории, позволяющей максимально учитывать способности и потребности личности.

Вышеназванные принципы, сформулированные на основе анализа идей и положений системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, регулируют процесс формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве и выступают в качестве нормативов, определяющих деятельность субъектов образовательного процесса, а также отбор содержания, форм, методов и средств.

На основе целевого блока и выделенных в нём целей, задач и принципов, определяется содержательный блок модели. Он состоит из этапов и направлений деятельности в образовательном процессе вуза по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, а также комплекса программ аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата (15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств») к социально-профессиональной адаптации на производстве осуществляется на протяжении четырёх лет профессиональной

подготовки в вузе. Длительность процесса обусловила необходимость выделения этапов:

- мотивационно-адаптационного;
- практико-технологического;
- обобщающе-рефлексивного.

Каждый из этапов характеризуется своими особенностями, отражающими динамику формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, определяющими постановку на каждом из них целей и задач, отбор содержания образования, используемых для его реализации форм, методов и средств.

Мотивационно-адаптационный этап включает в себя первый год обучения и соответствует периоду общей адаптации обучающихся к образовательному процессу вуза. Цель этапа заключается в формировании позитивного опыта проживания ситуации адаптации как важной составляющей совершенствования их адаптационных механизмов развития адаптационных способностей, путем первичного погружения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность [26]. Вместе с тем важнейшим условием качественной профессиональной подготовки обучающихся является успешное прохождение ими адаптации к образовательному процессу вуза. В этой связи ведущую роль играют сопровождение и поддержка обучающихся в период адаптации.

Практико-технологический этап осуществляется на втором и третьем году обучения. Целью данного этапа является формирования у обучающихся технического профиля подготовки бакалавриата первичного опыта практической деятельности на производстве и профессионального взаимодействия в трудовом коллективе. Ведущая роль на данном этапе отведена практике, задающей курс на будущую успешную социально-профессиональную адаптацию.

Обобщающе-рефлексивный этап соответствует обучению на четвертом курсе. Целью данного этапа является осмысление обучающимися «Я-образа»

как будущего профессионала, соотнесение его с требованиями профессиональной деятельности и рынка труда. Работа на данном этапе представлена внеаудиторной деятельностью – работой кружка «Я – будущий инженер», направленного на интеграцию знаний, умений и навыков в контексте формируемой готовности к социально-профессиональной адаптации, и являющегося одним из элементов системы студенческого научно-проектного кампуса.

Направления деятельности на каждом этапе формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве определяются в соответствии с задачами и включают в себя:

- формирование мотивационного компонента (т.е. системы потребностей, мотивов, отношений и установок, проявляющихся в процессе социально-профессиональной адаптации);
- формирование содержательно-когнитивного компонента (т.е. системы профессиональных и адаптационных знаний и представлений);
- формирование деятельностно-коммуникативного компонента (т.е. опыта применения знаний на практике в форме умений и навыков деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации);
- формирование рефлексивно-оценочного компонента (т.е. готовности к самоанализу, самооценке, самокоррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации).

Содержательный блок модели также включает в себя комплекс программ, реализуемых в аудиторной и внеаудиторной деятельности. В рамках аудиторной деятельности использовались возможности содержания учебных дисциплин для формирования компонентов готовности, актуализированные за счёт внесения дополнительных содержательных элементов, а также использования потенциала методов активного и интерактивного обучения.

В качестве важнейшей составляющей формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата выступала внеаудиторная деятельность, в ходе которой использовались:

- программы учебной и производственной практик (дополненные элементами, направленными на формирование готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве);
- программа тренинговых занятий «Тренинг успешной адаптации», реализуемой в рамках деятельности учебно-научной лаборатории «Педагогика и психология»;
- программа кружка «Я – будущий инженер», функционирующего в системе студенческого научно-проектного кампуса.

Практическая реализация содержательного блока модели осуществляется посредством форм, методов и средств, составляющих основу технологического блока.

Интегративную функцию в данном блоке выполняют формы организации обучения и воспитания, в упорядоченном виде включающие в себя как реализуемое содержание, так и методы, приемы, средства, виды взаимодействия субъектов образовательного процесса [6, с. 307]. Форма определяет то, каким образом организована в образовательном процессе вуза деятельность по формированию готовности обучающихся. Целостный характер формируемой готовности предполагает использование совокупности аудиторных и внеаудиторных форм. Именно последние, органически дополняя учебный процесс, усиливают составляющую, связанную с профессиональным воспитанием обучающихся, включая формирование готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве [29].

Для осуществления деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве будет использована совокупность следующих организационных форм:

- аудиторных (лекции, практические занятия, коллоквиумы, зачёты, экзамены);
- внеаудиторных (учебная и производственная практики, кураторский час, тьюторал, карьерный нетворкинг, кружок, конференции, экскурсии, консультации, занятия тренинговой группы и др.).

Составным элементом технологического блока модели выступает система используемых методов. Методы, представляя собой способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на достижение поставленных целей и задач, классифицируются по самым разным признакам (дидактическим задачам, характеру познавательной деятельности и прочее). Для реализации цели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве будет использовано, получившее широкое распространение, деление методов по степени выраженности активности обучающихся на:

- традиционные методы (рассказ, объяснение, беседа, инструктаж, упражнения, иллюстрация, демонстрация и т.д.);
- методы активного и интерактивного обучения (метод проектов, деловые и ролевые игры, кейс-метод, дискуссия, мозговой штурм, методы формирования критического мышления, аутотренинг и др.)

Целесообразность сочетания традиционных методов и методов активного и интерактивного обучения определяется характером решаемых задач. Традиционные методы позволяют решать задачи формирования, главным образом, когнитивного компонента готовности, минимизируя временные затраты, тогда как методы активного и интерактивного обучения эффективны для формирования мотивационной сферы, опыта деятельности и стимулирования рефлексивной позиции [155].

Помимо вышеназванных форм и методов, технологический блок модели включает в себя педагогические средства, в качестве которых в процессе формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к

социально-профессиональной адаптации на производстве целесообразно использование таких, как:

- наглядные (пособия, диаграммы, гистограммы, графики, таблицы и др.);
- дидактические (учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, фонды оценочных средств, учебно-методические материалы и др.);
- информационно-коммуникационные (образовательный сайт вуза, система Moodle, электронно-библиотечная система, Zoom, Microsoft Teams, Webinar Group, WhatsApp, Telegram, электронная почта, интерактивная доска, мультимедийный проектор и др.).

Следующий блок модели, коррелирующий со сформулированными в целевом блоке целью и задачами, оценочно-результативный, построен на идее осуществления мониторинга формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве на основе обоснованных критериев и показателей (параграф 1.2) динамики изучаемого процесса. Оценочно-результативный блок модели содержит:

- критерии, представляющие собой обобщённые показатели степени сформированности компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;
- показатели, конкретизирующие содержательную сторону критериев, позволяющие подобрать диагностический инструментарий, определить и представить количественную и качественную характеристику уровни готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;
- содержательную характеристику уровней изучаемой готовности;

– предполагаемый результат как реальный итог осуществляемой в образовательном процессе вуза педагогической деятельности, соотносимый с целью модели.

На основе научно обоснованной структуры готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве (параграф 1.2) выделены одноимённые структуре данной готовности критерии её сформированности: мотивационный; когнитивный; деятельностно-коммуникативный; рефлексивно-оценочный.

В свою очередь, осуществлённый содержательный анализ готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве (параграф 1.2) позволил разбить критерии (соответствующие структуре готовности) на показатели. Показатели, являясь важной составляющей оценочного аппарата, должны отвечать таким требованиям, как: отражение с их помощью динамики формирования готовности; установление связи между структурными компонентами готовности как интегративного личностного образования; раскрываться через ряд качественных признаков, позволяющих судить о степени выраженности данного показателя; выступать в единстве с количественными, выступая основанием для подбора диагностического инструментария.

Так, в качестве показателей, указывающих на уровень сформированности мотивационного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, определены: отношение к будущей профессиональной деятельности; потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; установка на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

В качестве показателей сформированности содержательно-когнитивного компонента выступают: знания в области будущей профессиональной деятельности; представления о современном рынке труда и условиях

трудоустройства; представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия; знания и представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте.

Показатели сформированности деятельностно-коммуникативного компонента: профессиональные умения и навыки, готовность применять их в практической деятельности; навыки постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; владение технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия; умение регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

К показателям сформированности рефлексивно-оценочного компонента отнесены: осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; осмысление «Я-образа» как будущего профессионала; стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Определение критериев и показателей стало основанием для определения и содержательной характеристики уровней сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве: пороговый; базовый, оптимальный.

Критерии, показатели и уровни готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Критерии, показатели и уровни готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

| Пороговый уровень (критерии/показатели) | Базовый уровень (критерии/показатели) | Оптимальный уровень (критерии/показатели) |
|--|--|--|
| Мотивационный | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие интереса к будущей профессиональной деятельности; – отсутствие потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; – отсутствию мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности; – несформированность установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – понимание значимости будущей профессиональной деятельности; – осознание значимости самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; – неустойчивая мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; – неустойчивость установки на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – ярко выраженное стремление проявить себя в профессиональной деятельности; – потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; – выраженная мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; – устойчивая установка на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве |
| Содержательно-когнитивный | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – фрагментарные представления и минимальные знания в области будущей профессиональной деятельности; – неадекватное представление о рынке труда и условиях трудоустройства; – отсутствие представлений о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия; – неадекватное представление о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте | <ul style="list-style-type: none"> – наличие представлений в области будущей профессиональной деятельности; – общие представления о рынке труда и условиях трудоустройства; – общие представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия; – поверхностные представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте | <ul style="list-style-type: none"> – сформированность системы знаний в области будущей профессиональной деятельности; – система необходимых знаний о рынке труда и условиях трудоустройства; – наличие представлений о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия; – адекватное восприятие себя как субъекта социально-профессиональной адаптации на производстве и будущего специалиста |

| Деятельностно-коммуникативный | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – несформированность профессиональных умений и навыков; – несформированность навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; – неумение регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – наличие профессиональных умений и навыков, неготовность применять их в практической деятельности; – наличие навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; – наличие умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – сформированность профессиональных умений и навыков, готовность применять их в практической деятельности; – системное владение навыками постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; – сформированность умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве |
| Рефлексивно-оценочный | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие осознания перспектив профессионально-личностного развития и неспособность соотнесения их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; – отсутствие осмысления «Я-образа» как будущего профессионала; – отсутствие стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – недостаточное осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; – неустойчивое восприятие «Я-образа» как будущего профессионала; – стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; – устойчивое восприятие «Я-образа» как будущего профессионала; – ярко выраженное стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве |

Пороговый уровень сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве характеризуется тем, что у данных обучающихся отсутствуют интерес к будущей профессиональной деятельности, потребность в самореализации личностного потенциала и мотивация на достижение успеха в профессиональной сфере, а также не сформирована установка на поисковые

формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. У данной группы обучающихся сформированы лишь фрагментарные представления и минимальные знания в области будущей профессиональной деятельности, неадекватные представления о рынке труда и условиях трудоустройства, а также о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. У них отсутствуют представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия. Одновременно будущие бакалавры технического профиля бакалавриата с пороговым уровнем сформированности готовности характеризуются отсутствием: осознания направлений своего будущего профессионально-личностного развития; рефлексии «Я-образа» как будущего профессионала; склонности к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности как субъекта адаптации.

Базовый уровень сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве характеризуется тем, что у данных обучающихся присутствуют понимание значимости будущей профессиональной деятельности и самореализации в ней личностного потенциала. Однако они сочетаются с неустойчивостью мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности и установки на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Обучающиеся данной группы характеризуются наличием общих представлений в области будущей профессиональной деятельности, рынка труда и условиях трудоустройства, социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия, а также поверхностных представлений о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. Одновременно обучающиеся технического профиля бакалавриата с базовым уровнем готовности проявляют такие признаки, как: недостаточное осознание

направлений своего будущего профессионально-личностного развития; рефлексии «Я-образа» как будущего профессионала; склонности к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности как субъекта адаптации.

Оптимальный уровень сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве характеризуется тем, что у данных обучающихся обнаруживаются: ярко выраженное стремление проявить себя в профессиональной деятельности; потребность в самореализации в ней личностного потенциала; выраженная мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; устойчивая установка на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Для обучающихся данной группы характерны: сформированность системы знаний в области будущей профессиональной деятельности, рынка труда и условиях трудоустройства; наличие представлений о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия; адекватное восприятие себя как субъекта социально-профессиональной адаптации на производстве и будущего специалиста. Также обучающихся характеризуют: сформированность профессиональных умений и навыков, готовность применять их в практической деятельности; системное владение навыками постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; сформированность умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Одновременно обучающихся технического профиля бакалавриата с оптимальным уровнем сформированности готовности характеризуются: осознанием направлений своего будущего профессионально-личностного развития и соотнесения их с запросами рынка труда; сформированной рефлексией «Я-образа» как будущего профессионала;

выраженной способностью к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности как субъекта адаптации.

Результатом моделируемого процесса выступает достижение поставленной цели – сформированность готовности обучающихся технического профиля бакалавриата на уровне, достаточном для его успешной социально-профессиональной адаптации.

Анализ научной литературы позволяет предположить, что успешность формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве обеспечивают следующие группы педагогических условий: организационные, психолого-педагогические, дидактические.

Организационные условия включают в себя:

- придание процессу формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве целенаправленного характера через постановку данной задачи в качестве самостоятельной;

- полисубъектность, преемственность и согласованность педагогической деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;

- партнерское сотрудничество вуза и выпускающих кафедр с машиностроительными предприятиями и научно-исследовательскими организациями машиностроительного профиля.

К психолого-педагогическим условиям относятся:

- формирование у обучающихся технического профиля бакалавриата позитивного опыта разрешения адаптационных ситуаций посредством психолого-педагогического сопровождения и поддержки;

- учёт особенностей обучающихся технического профиля бакалавриата как представителей современного поколения молодёжи;

- активизация субъектной позиции обучающихся в процессе

включения их в образовательном процессе вуза в разнообразные виды деятельности.

Дидактические условия включают в себя:

- осуществление межпредметной и внутрипредметной интеграции содержания учебных дисциплин;
- включение в содержание и организацию учебного процесса элементов, направленных на развитие у обучающихся навыков трудоустройства, управления карьерой и социально-профессиональной адаптации на рабочем месте;
- разработка и внедрение «производственных кейсов», встраиваемых в учебный процесс с дальнейшим привлечением обучающихся технического профиля бакалавриата в рабочие группы по их выполнению.

С целью обеспечения качества осуществляемой в высшей школе подготовки бакалавров технического профиля, характеризующихся как высоким уровнем сформированных профессиональных компетенций, так и готовностью к социально-профессиональной адаптации на производстве, необходимо внедрение в образовательный процесс вуза разработанной модели. Её эффективность будет проверена экспериментальным путём, а результаты представлены в следующей главе.

Выводы по первой главе

Необходимость достижения задач исследования обусловила обращение к анализу научной литературы для определения таких его ключевых понятий, как «социально-профессиональная адаптация на производстве бакалавров технического профиля бакалавриата» и «готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве», а также теоретического обоснования и разработки модели формирования в образовательном процессе вуза данной готовности.

Проведённый анализ сущности процесса социально-профессиональной адаптации (закключающейся во взаимодействии молодого бакалавра технического профиля и профессиональной среды), основных проблемы адаптационного периода (традиционных, поколенных и профильных), этапов его прохождения (подготовительного, ознакомительного, основного и заключительного), факторов (личностных и средовых) и критериев адаптированности (внешних и внутренних), определяющих эффективность социально-профессиональной адаптации на производстве молодых бакалавров технического профиля, было сформулировано определение данного процесса. Под ним понимается многоаспектный поэтапный процесс взаимодействия молодого бакалавра технического профиля и профессиональной среды, направленный на разрешение противоречий между ними и обусловленный сочетанием личностных и средовых факторов, обеспечивающих достижение оптимального уровня адаптированности личности, выступающего условием её личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

Эффективность социально-профессиональной адаптации на производстве молодых бакалавров технического профиля определяется формируемой в образовательном процессе вуза готовностью к ней обучающихся технического профиля бакалавриата. Осуществлённый содержательный анализ понятий «социально-профессиональная адаптация», «готовность» и «готовность к социально-профессиональной адаптации» позволил сформулировать понятие «готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве». Под данной готовностью понимается формируемое в образовательном процессе вуза динамично развивающееся интегративное личностное образование, способствующее вхождению молодого бакалавра технического профиля в социально-профессиональную деятельность и обеспечивающее ему достижение оптимального уровня адаптированности на производстве, выступающего условием его личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

Обобщение результатов анализа научных исследований, содержащих характеристики структурных компонентов готовности, выявление проблем и факторов, определяющих успешность социально-профессиональной адаптации на производстве молодых бакалавров технического профиля, а также анализ требований ФГОС ВО, позволили выделить и определить содержание мотивационного, содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Мотивационный компонент включает в себя: отношение к будущей профессиональной деятельности; потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; мотивацию на достижение успеха в профессиональной деятельности; установку на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Содержательно-когнитивный компонент включает в себя: знания в области будущей профессиональной деятельности; представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства; представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия; знания и представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. Содержание деятельностно-коммуникативного компонента включает в себя: профессиональные умения и навыки, готовность применять их в практической деятельности; навыки постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; владение технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия; умение регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Рефлексивно-оценочный компонент включает в себя: осознание перспектив

профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; осмысление «Я-образа» как будущего профессионала; стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

5. Анализ содержания процесса социально-профессиональной адаптации на производстве, сущности и структуры готовности к ней обучающихся технического профиля бакалавриата послужили основой для разработки структурно-содержательной модели формирования данной готовности в образовательном процессе вуза. Данная модель разрабатывалась с учётом идей и положений системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, реализуемых через совокупность принципов: целостности, всесторонности и комплексности, практикоориентированности, интенсификации, субъектности, открытости. Разработанная модель представляет собой целостную динамическую систему взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков), отражающую последовательность педагогической деятельности (мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов) и позволяющую осуществлять на базе обоснованных критериев и показателей мониторинг изменений в формируемом в образовательном процессе вуза интегративном личностном образовании – готовности обучающегося технического профиля к социально-профессиональной адаптации на производстве, что определяет управляемость процессом формирования данной готовности.

Предположение об эффективности модели будет проверено экспериментальным путём и описано во второй главе диссертационного исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ БАКАЛАВРИАТА К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

2.1. Методика проведения констатирующего эксперимента по выявлению готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

В главе 1 была представлена разработанная модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. Эффективность модели была проверена в ходе педагогического эксперимента, в котором приняли участие 105 обучающихся (51 человек – контрольная группа, 54 – экспериментальная группа). В качестве экспериментальной базы выступило ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ).

Выбор базы исследования определяется его темой и создаваемыми в ПензГТУ возможностями для качественной профессиональной подготовки обучающихся технического профиля бакалавриата. В настоящее время обучение в университете осуществляется по пятидесяти направлениям подготовки, одиннадцать из которых, представлены только в данном вузе региона. Вуз принимает участие во многих федеральных и региональных программах (например, приоритетный проект Правительства РФ «Вузы как центры пространства создания инноваций»).

ПензГТУ принимает участие в федеральных и региональных программах, среди которых: Приоритетный проект Правительства РФ «Вузы как центры пространства создания инноваций»; Государственная программа РФ развития образования, направление «Кадры и образование», программа «Цифровая экономика»; конкурс на получение статуса федеральной инновационной

площадки «Создание федерального центра компетенций педагогических работников учреждений среднего профессионального образования в области онлайн – обучения».

Одновременно ПензГТУ на протяжении многих лет являлся экспериментальной площадкой РАО по теме: «Разработка и реализация модели непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе», что способствовало решению задачи углубленной подготовке кадров по технологическим направлениям.

Образовательный процесс в вузе осуществляется по программам дополнительного образования, среднего профессионального образования, высшего образования (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура) и дополнительного профессионального образования. Реализация образовательных программ характеризуется высоким уровнем практической ориентированности, а также возможностью для обучающихся совмещать обучение и работу.

Наряду с федеральными и региональными программами ПензГТУ является площадкой таких федеральных научных и образовательных молодежных проектов, как: многоуровневая инженерная олимпиада «Звезда», «IT -прорыв», IT-конкурсы «Цифровой ветер», «Фестиваль науки «0+», «Преактум», фестиваль «Ласточка», программы «У.М.Н.И.К.».

ПензГТУ принимает активное участие в объединениях работодателей. Так, вуз является членом Союза машиностроителей России, регионального объединения работодателей «Ассоциация промышленников Пензенской области», Пензенской областной торгово-промышленной палаты. Кроме того, ПензГТУ ведет тесное сотрудничество с зарубежными вузами-партнерами в образовательной и научной сферах. Стажировки преподавателей и обучающихся проходит в странах СНГ и дальнего зарубежья (Германии, Франции, Польше, Финляндии, Израиле, Беларуси, Чехии, Казахстане, Китае и др.).

На базе ПензГТУ имеется научно-образовательный центр (НОЦ), в рамках которого реализуются такие программы, как: «Мобильные технологии», «Высокопроизводительные вычисления и встраиваемые системы», «Проектирование элементов технически сложных систем», «Интернет вещей и web-программирование», «Технологии станкостроения».

Важной составляющей научной деятельности в вузе является научно-исследовательская работа обучающихся. В ПензГТУ она представлена работой студенческого научного общества «Студенческий научно-проектный кампус», являющегося добровольным некоммерческим объединением обучающихся. Работа кампуса нацелена на популяризацию среди студенческой молодёжи научно-исследовательской деятельности посредством включения обучающихся в проектную деятельность, что способствует сохранению и развитию интеллектуального потенциала ПензГТУ.

Значимое место в образовательной системе вуза занимает внеаудиторная работа, направленная на личностно-профессиональное развитие обучающихся, формирование у них широкого круга общекультурных компетенций. Внеаудиторная работа представлена такими подразделениями, как:

- центр молодежного творчества «Лидер», деятельность которого направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста посредством включения его в творческую, общественно-значимую деятельность;
- студенческий клуб «Актив», создающий условия для успешной самореализации и самоутверждения личности обучающегося посредством включения в социально-значимую деятельность;
- «Студенческий совет ПензГТУ», занимающийся повышением качества образования путём принятия участия в управлении образовательным процессом с целью обеспечения защиты прав обучающихся в получении качественного образования, содействуя вузу в подготовке квалифицированных кадров.

Таким образом, ПензГТУ представляет собой современный технический вуз, осуществляющий качественную профессиональную подготовку

обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата, формируя у них широкий круг востребованных у работодателя не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. В ходе организации опытно-экспериментальной работы учитывались данные особенности ПензГТУ как базы исследования.

В ходе опытно-экспериментальной работы решались такие задачи, как:

1. Определение начального уровня готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве с последующим анализом данных.

2. Экспериментальная проверка эффективности модели формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

3. Выявление комплекса педагогических условий, определяющих эффективность формирования в образовательном процессе вуза названной готовности.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно и включала в себя:

1. Констатирующий этап. Констатирующая часть эксперимента была нацелена на выявление готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. Для этого в ходе эксперимента проводились: анализ готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве с использованием результатов опроса потенциальных участников (выявление необходимых качеств и предпочитаемых видов деятельности) для изучения ее функциональной направленности; их анкетирование для выявления мотивационной, содержательно-когнитивной, деятельностно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной составляющих. После этого было проведено условное деление обучающихся по уровням сформированности компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации на основе установленных показателей.

2. Формирующий этап. Его основу составила экспериментальная проверка модели формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

3. Оценочно-результативный этап. На данном этапе осуществлялась повторная диагностика сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, а также описание комплекса педагогических условий, определяющих эффективность процесса её формирования.

На констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы решались такие задачи, как:

1. Подбор и комплектование контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

2. Подбор диагностических методик для определения исходного уровня готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве обучающихся технического профиля бакалавриата.

3. Осуществление диагностики исходного уровня готовности к социально-профессиональной адаптации обучающихся технического профиля бакалавриата в КГ и ЭГ.

4. Анализ и сравнение полученных данных в КГ и ЭГ.

В соответствии с задачами констатирующего этапа эксперимента были определены КГ и ЭГ. Общее количество принявших участие в эксперименте составило 105 обучающихся технического профиля бакалавриата 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» (уровень бакалавриата) Факультета промышленных технологий ПензГТУ. Экспериментальная группа (ЭГ) – 54 человека, контрольная группа (КГ) – 51 человек.

На констатирующем этапе эксперимента, на основе теоретически обоснованных (параграф 1.2.) показателей сформированности мотивационного, содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного и

рефлексивно-оценочного компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, была проведена диагностика уровня данной готовности. Используемый диагностический инструментарий представлен в Таблице 3.

Таблица 3 – Методики определения уровня готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

| Компонент | Показатели | Методики |
|-------------------------------|--|--|
| Мотивационный | <ul style="list-style-type: none"> – отношение к будущей профессиональной деятельности; – потребность в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности; – мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; – установка на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | <ul style="list-style-type: none"> – мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); – диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина); – методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс); – методика «Ситуаций» (Ю.М. Десятникова) |
| Содержательно-когнитивный | <ul style="list-style-type: none"> – знания в области будущей профессиональной деятельности; – представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства; – представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия; – знания и представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте | <ul style="list-style-type: none"> – авторская анкета |
| Деятельностно-коммуникативный | <ul style="list-style-type: none"> – профессиональные умения и навыки, готовность применять их в практической деятельности; – умение ставить профессиональные цели, планировать, организовывать и осуществлять деятельность в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве; – владение технологией | <ul style="list-style-type: none"> – авторская анкета; – методика «Цель – Средство – Результат»; – методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко); – методика экспресс-диагностики В.В. Бойко |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | <p>эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия;</p> <p>– умение регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве</p> | |
| Рефлексивно-оценочный | <p>– осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда;</p> <p>– осмысление «Я-образа» как будущего профессионала;</p> <p>– стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации</p> | <p>– «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская);</p> <p>– методика диагностики уровня рефлексивности (А.В. Карпов)</p> |

Помимо вышеназванных психодиагностических методик использовались собственно педагогические методы (включённое наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности и учебно-методической документации и др.)

Для решения задачи диагностики сформированности мотивационного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве использовались следующие методики: мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина); методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс); методика «Ситуаций» (Ю.М. Десятникова).

Так, отношение к будущей профессиональной деятельности диагностировалось с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» [46, с. 105–107]. В её основе – концепция о внутренней и внешней мотивации. Обучающиеся, знакомясь с мотивами профессиональной деятельности, дают оценку их значимости для себя. Подсчёт показателей внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации позволяет определить мотивационный комплекс личности. Наиболее

эффективны внутренние мотивы. Одновременно внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные [46, с.106].

Полученные в ходе диагностики результаты представлены на Рисунке 3.

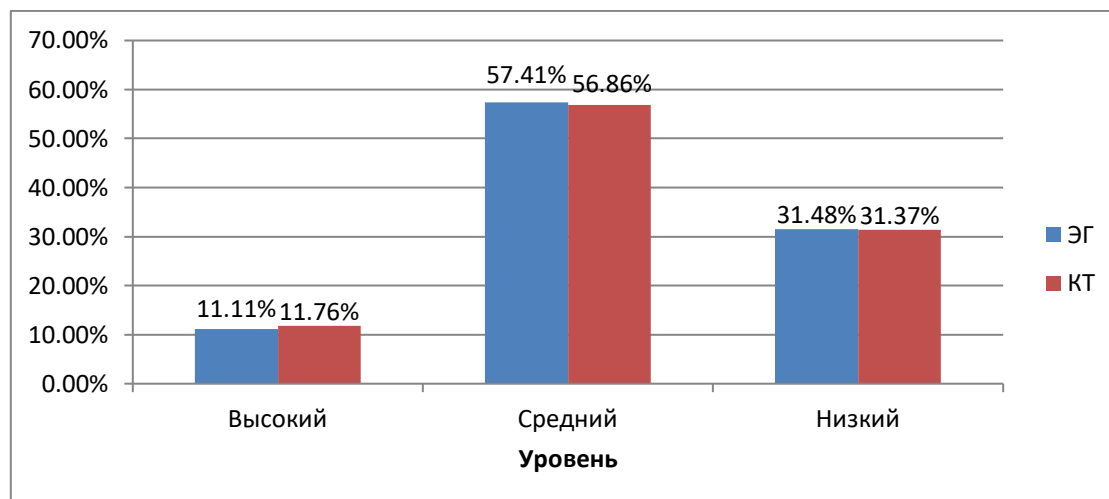


Рисунок 3 – Результаты диагностики отношения обучающихся к будущей профессиональной деятельности (констатирующий этап эксперимента)

Проведённая диагностика выявила три группы обучающихся по их отношению к будущей профессиональной деятельности. Так, обучающиеся первой группы отличаются высокими показателями внутренней мотивации и составляют в ЭГ 11,11 % (КГ – 11,76 %). Обучающиеся со средним уровнем, характеризующимся преобладанием внешней положительной мотивации к профессиональной деятельности, составляют около половины (ЭГ – 57,41 %; КГ – 56,86 %). Одновременно низкие показатели мотивации профессиональной деятельности, связанные с преобладанием внешней отрицательной мотивации, показали 31,48 % обучающихся в ЭГ, в КГ – 31,37 %.

Для определения уровня сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности использовалась методика «Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина)» [47]. В данной методике представлены шкалы, характеризующие основные сферы самоактуализации, позволяющие в совокупности определить стремление обучающегося к полному

раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Результаты диагностики отражены на Рисунке 4.

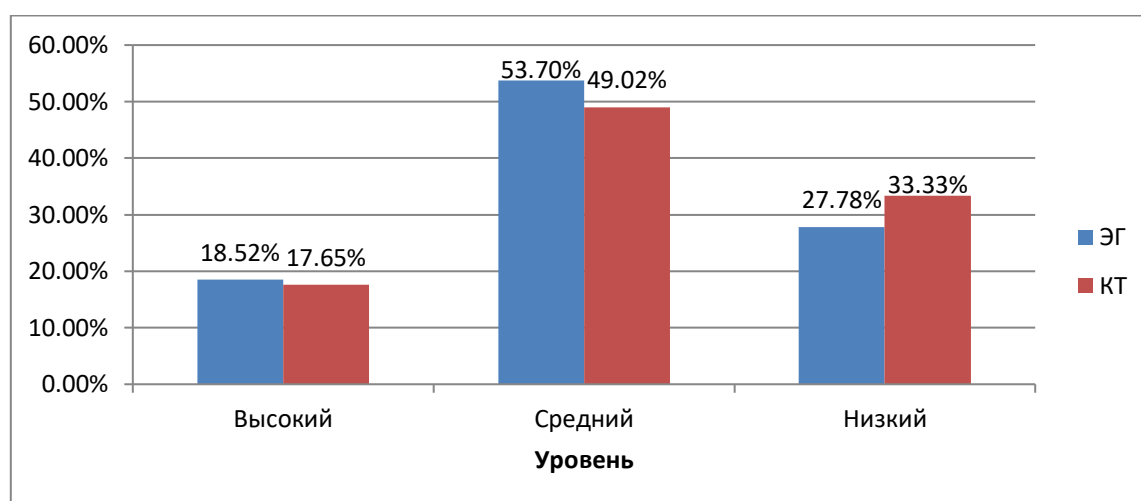


Рисунок 4 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности (констатирующий этап эксперимента)

Высокий уровень сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности отмечается у 18,52 % обучающихся ЭГ (КТ – 17,65 %). Они, разделяя ценности самоактуализирующейся личности, характеризуются способностью жить в актуальном моменте, не сравнивая его с прошлым и не обесценивая ожиданием будущих (в том числе профессиональных) побед. Им присущи гармоничные межличностные отношения, жажда нового, творческое отношение к личностно-профессиональному развитию, а также целенаправленная самостоятельная работа по самореализации личностного потенциала в профессиональной сфере.

Полученные данные свидетельствуют о преобладающем у обучающихся технического профиля бакалавриата среднем уровне сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности (ЭГ – 53,70 %; КТ – 49,02 %). Они живут настоящим, не откладывают жизнь «на потом», уверенные в себе, способные к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, готовы к изучению

нового и осознают значимость самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности.

Однако, согласно результатам диагностики, количество обучающихся с низким уровнем сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности составляет около трети (ЭГ – 27,78 %, КТ – 33,33 %). Стремление к самореализации у данной группы низкое. Это обусловлено тем, что участники погружены в прошлые переживания, они мнительные и неуверенные в себе, ориентирующиеся на мнение окружающих. Кроме того, они не разделяют ценности, ведущие к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, отсутствует вера в людей и предрасположенность к взаимно полезным личным и профессиональным контактам с другими людьми.

Для определения мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности применялась методика Т. Элерса [46, с.121]. Данная методика включает в себя вопросы, позволяющие оценить мотивационную направленность личности на достижение успеха.

Полученные в ходе диагностики результаты представлены на Рисунке 5.

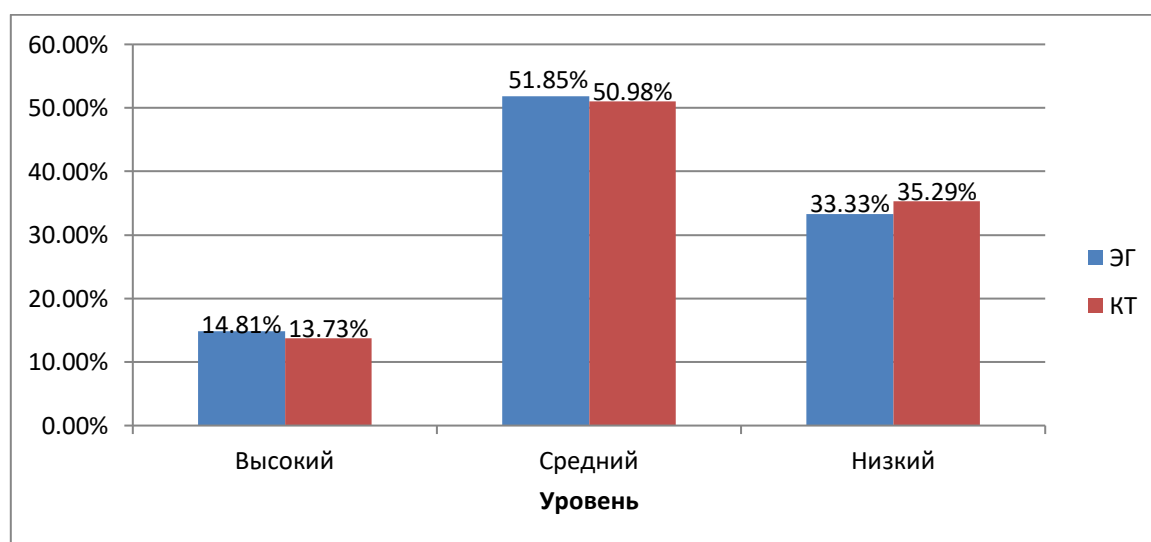


Рисунок 5 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности (констатирующий этап эксперимента)

Низким уровнем мотивации к успеху в профессиональной деятельности обладают 33,33 % обучающихся ЭГ (КТ – 35,29%). Около 51,85 % обучающихся технического профиля бакалавриата в ЭГ (КТ – 50,98 %) обладают средним уровнем рассматриваемых характеристик. Таким образом, средний уровень является преобладающим. Высокий уровень в экспериментальной группе составляет 14,81 % (КТ – 13,73 %), а это значит, что у этих обучающихся выраженная мотивация на успех профессиональной деятельности.

В рамках определения уровня сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата мотивационного компонента готовности, была проведена диагностика установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве с помощью методики «Ситуаций» Ю.М. Десятниковой [44]. Обучающимся предлагается 15 открытых ситуаций с 4 вариантами поведения, из которых следует выбрать наименее приемлемый, с их точки зрения. По результатам его ответов производится оценка предрасположенности к поисковой активности. Результаты отражены на Рисунке 6.

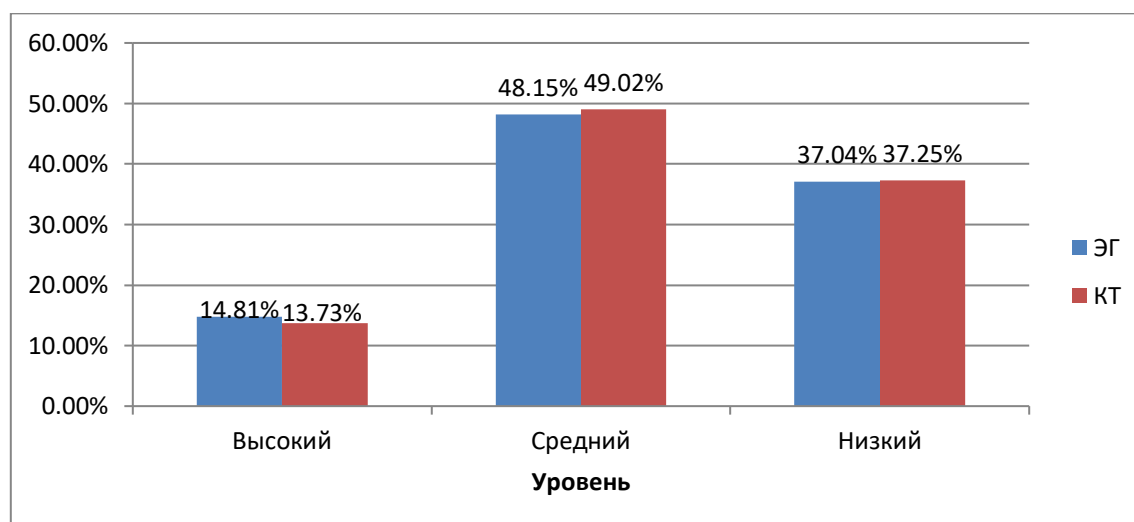


Рисунок 6 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Высокий уровень поисковой активности составляет в экспериментальной группе 14,81 % (КТ – 13,73 %) обучающихся. Им свойственен отказ от пассивно-выжидательной позиции, так как она менее эффективна в ситуации социально-профессиональной адаптации. Наряду с поисковой формы активности у них встречается нейтральная с адаптивной точки зрения стереотипная активность. Гораздо реже – хаотическая активность (в ситуациях угрозы жизни).

Анализа полученных данных показал преобладание у обучающихся среднего уровня сформированности установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (ЭГ – 48,15 %; КТ – 49,02 %). Для данной группы характерны чередование поисковой активности со стереотипной, а также сочетание хаотической активности с пассивно выжидательной позицией, что не позволяет выделить ведущую форму активности.

Низкий уровень сформированности установки на поисковую активность в ситуации социально-профессиональной адаптации составляет в ЭГ 37,04 % (КТ – 37,25 %). Обучающиеся данной группы предпочитают наименее приемлемые формы поведения в ситуации социально-профессиональной адаптации (отказ от поиска или хаотическую активность), что обусловлено личностными характеристиками и психологическими проблемами.

Использование вышеназванных методик позволило определить начальный уровень сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве. Определение его общего усредненного уровня осуществлялось по формуле:

$K_{\text{общ}} = K1 \times BK1 + K2 \times BK2 + K3 \times BK3 + K4 \times BK4$ (K1, K2, K3, K4 – количество обучающихся с определённым уровнем сформированности составляющих показателей данного компонента; BK1, BK2, BK3, BK4 – весовые коэффициенты).

Подобным образом будут рассчитаны деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты в структуре готовности к социальной-профессиональной адаптации на производстве, а также уровень данной готовности в целом. Результаты диагностики представлены на Рисунке 7.

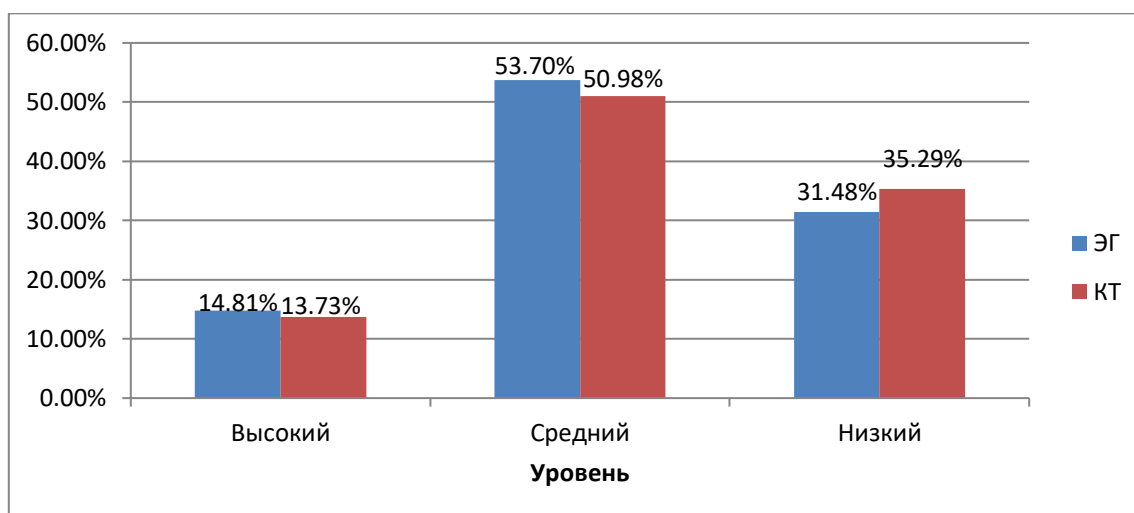


Рисунок 7 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Таким образом, из диагностических данных следует, что около половины обучающихся характеризуются средним уровнем сформированности мотивационного компонента (ЭГ – 53,70 %; КГ – 50,98 %). Принимая во внимание значимость мотивации в успешной социально-профессиональной адаптации, группу риска составляет каждый третий обучающийся (ЭГ – 31,48 %; КГ – 35,29 %) с диагностированным низким уровнем сформированности мотивационного компонента. Лишь у 14,81 % обучающихся в ЭГ (КГ – 13,73 %) был выявлен высокий уровень мотивации.

Для определения уровня сформированности содержательно-когнитивного компонента готовности был разработан опросник (Приложение 1). Его содержание и наполнение соотносится с ранее выделенными показателями сформированности содержательно-когнитивного компонента готовности. Обучающимся предлагается ряд вопросов с двумя типами ответов: 1) выбрать

один приемлемый для них; 2) дать свой краткий ответ. Один правильный ответ – 1 балл. Максимальное количество баллов – 9. От 7 до 9 баллов – высокий уровень; от 4 до 6 баллов – средний уровень; от 1 до 3 баллов – низкий уровень.

Результаты диагностики представлены на Рисунке 8.

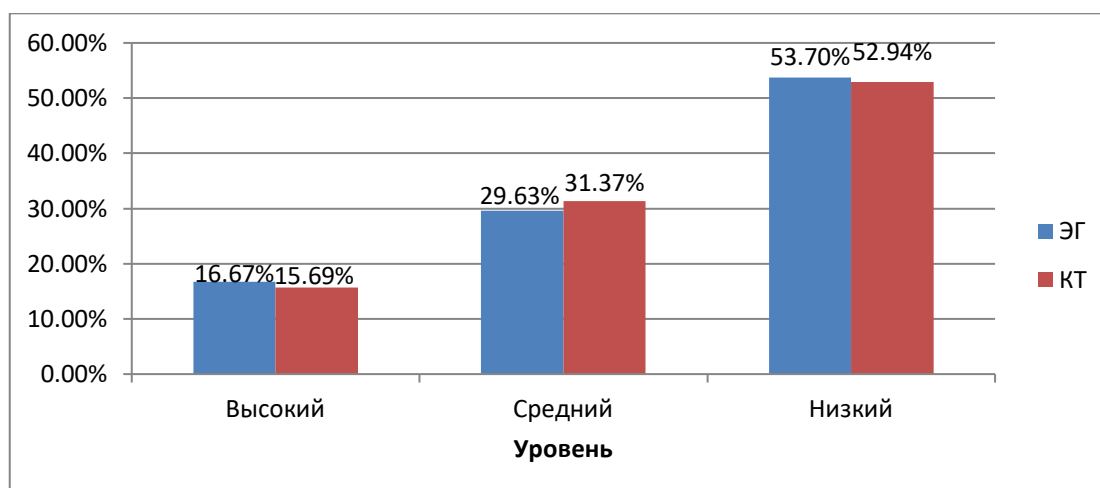


Рисунок 8 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся содержательно-когнитивного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Анализ полученных данных показал, что половины обучающихся (ЭГ – 53,7 %, КГ – 52,94 %) диагностирован низкий уровень сформированности содержательно-когнитивного компонента готовности. Это объясняется тем, что будущие бакалавры находятся на начальном этапе профессиональной подготовки и у них отсутствует опыт социально-профессиональной адаптации на производстве. Так, первые три вопроса анкеты, показали, что система профессиональных знаний пока не сформирована. Можно говорить лишь об отдельных представлениях и фрагментарных знаниях. Аналогичная ситуация и с отсутствием системы знаний о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия, а также представлений о себе как субъекте адаптации и будущем специалисте. Так, например, многие обучающиеся из этой группы не

смогли дать ответ на вопрос: «Дайте определение: социально-профессиональная адаптация». У значительной части из них вызвали большие трудности вопросы про качества, которые, по их мнению, будут способствовать или мешать в процессе социально-профессиональной адаптации. Подавляющая часть обучающихся данной группы не смогли корректно ответить на вопрос: «Дайте определение: Социально-профессиональное взаимодействие». В этой связи возникли трудности при ответе на вопрос: «Перечислите способы социально-профессионального взаимодействия, которыми будете руководствоваться» и ни один способ так и не был назван.

Средний уровень сформированности содержательно-когнитивного компонента социально профессиональной адаптации наблюдается у 29,63 % обучающихся ЭГ (КГ – 31,37 %). Они характеризуются наличием поверхностных представлений и фрагментарных знаний о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации и будущем специалисте, а также о сущности социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия. Так, например, обучающиеся этой группы смогли перечислить личностные качества, которые, по их мнению, будут мешать или помогать успешно адаптироваться в новых условиях трудовой деятельности на производстве. Но, при этом, вопрос о социально-профессиональном взаимодействии и его способах, не был до конца раскрыт.

Высокий уровень сформированности содержательно-когнитивного компонента социально профессиональной адаптации наблюдается у 16,67 % обучающихся экспериментальной группы (КГ – 15,69 %). У обучающихся этой группы имеются знания в области будущей профессии (на уровне, соответствующем этапу профессиональной подготовки), представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства. Кроме того, они смогли дать определение «социально-профессиональной адаптации» «социально-профессиональное взаимодействие», а также способов его осуществления.

В основном, у большей части обучающихся знания в области будущей профессиональной деятельности, о современном рынке труда и условиях

трудоустройства, социально-профессиональной адаптации и способах продуктивного социально-профессионального взаимодействия, а также о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации и будущем профессионале, практически отсутствуют или весьма поверхностны, что требует организации специальной деятельности по их формированию.

С целью определения уровня сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социальной-профессиональной адаптации на производстве были применены такие методики, как: авторский опросник; методика «Цель – Средство – Результат» А.А. Карманова; методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) С.Л. Братченко; методика экспресс-диагностики В.В. Бойко.

Для диагностики у обучающихся технического профиля бакалавриата сформированности профессиональных умений и навыков, а также готовности применять их в практической деятельности был разработан опросник (Приложение 2). Им был предложен ряд вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет». Для интерпретации использовалась бальная шкала, за каждый ответ «да», начислялся балл. Результаты представлены на Рисунке 9.

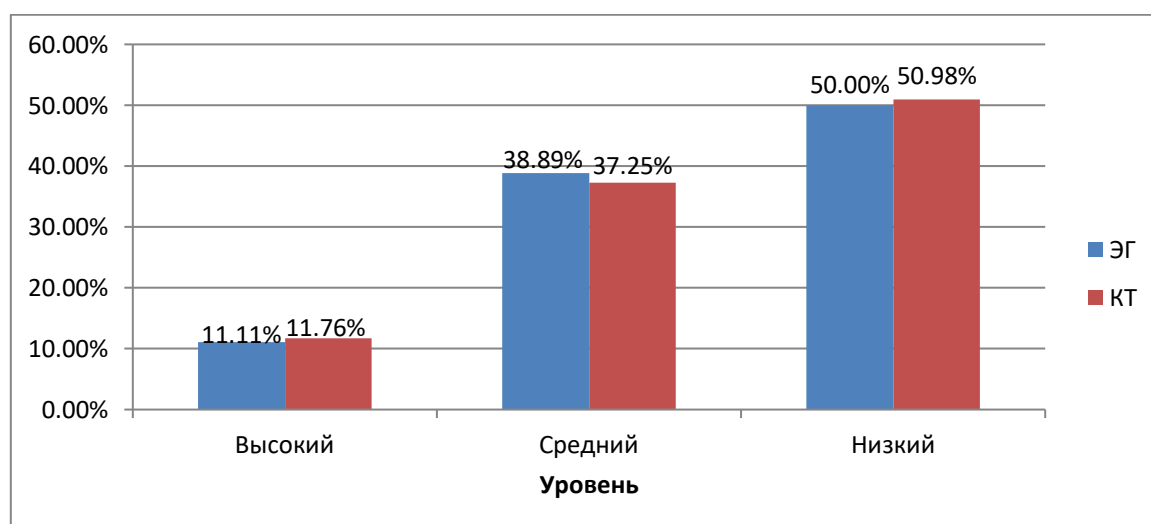


Рисунок 9 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности (констатирующий этап эксперимента)

Результаты диагностики показали, что у половины обучающихся (ЭГ – 50 %, КГ – 50,98 %) низкий уровень профессиональных умений, навыков и готовности применять их в практической деятельности. Подобные результаты обусловлены объективными причинами, связанными с начальным этапом профессиональной подготовки.

Одновременно у 38,89 % обучающихся ЭГ (КГ – 37,25 %) отмечается средний уровень сформированности профессиональных умений и навыков, а также готовности применять их в практической деятельности. По их мнению, они уже обладают некоторыми умениями и навыками: умением системно мыслить и структурировать информацию; работать с нормативно-технической документацией, связанной с профессиональной деятельностью; способны решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий; способны представить результаты своей работы.

В свою очередь, у 11,11 % обучающихся ЭГ (КГ – 11,76 %) выявлен высокий уровень сформированности профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности. Согласно ответам обучающихся данной группы, им присущи как вышеописанные характеристики, так и следующие: отстаивание своей позиции в профессиональной области деятельности; поиск компромиссных и альтернативных решений профессиональных задач; осуществление социально-профессионального взаимодействия.

Для определения сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве использовался опросник А.А. Карманова «Цель-Средство-Результат» [87]. В опроснике содержатся утверждения, интерпретация ответов на которые осуществляется по трем направлениям: как осуществляется постановка цели; каким образом выбираются средства её достижения; как

достигается результат. Полученные в ходе диагностики результаты отражены Рисунке 10.

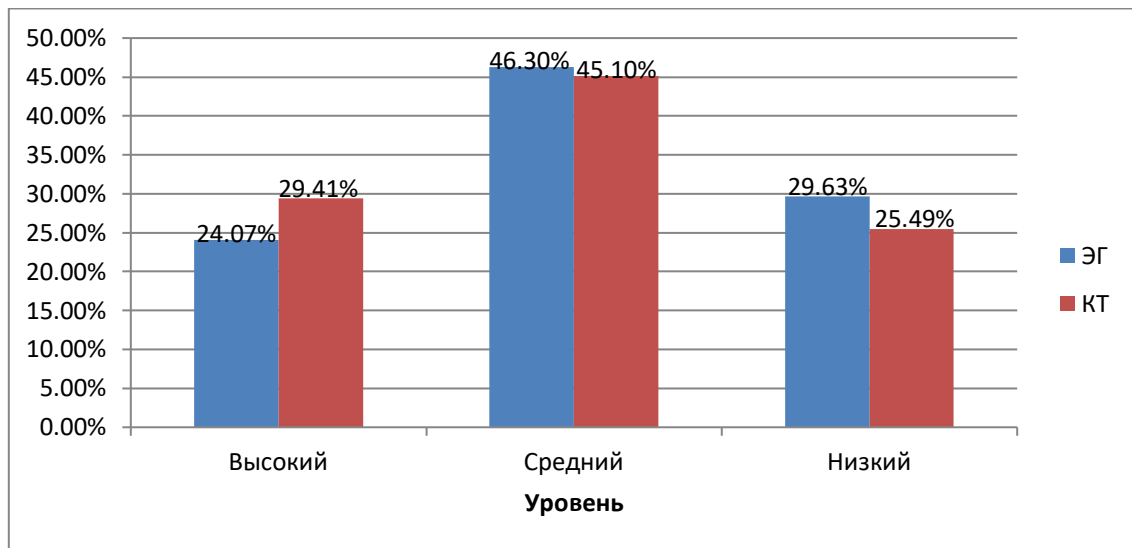


Рисунок 10 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Первая группа отличается высоким уровнем сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве и составляет в ЭГ 24,07 % (КГ – 29,41 %). Вторая группа (ЭГ – 46,30 %; КГ – 45,10 %) отличается средним уровнем сформированности умений ставить профессиональные цели, планировать, организовывать и осуществлять деятельность. Однако каждый третий обучающийся (ЭГ – 29,63 % КГ – 25,49 %) характеризуется низким уровнем сформированности данных умений.

Для выявления уровня владения технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия применялась методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) С.Л. Братченко [58, с. 13–22]. В методике представлены варианты поведения в

различных ситуациях взаимодействия, из которых обучающиеся выбирают в наибольшей степени отражающий их стиль общения с окружающими людьми (диалогический, авторитарный, манипулятивный, альтероцентристский, конформный и индифферентный), каждый из которых влияет на эффективность общения. Результаты диагностики отражены на Рисунке 11.

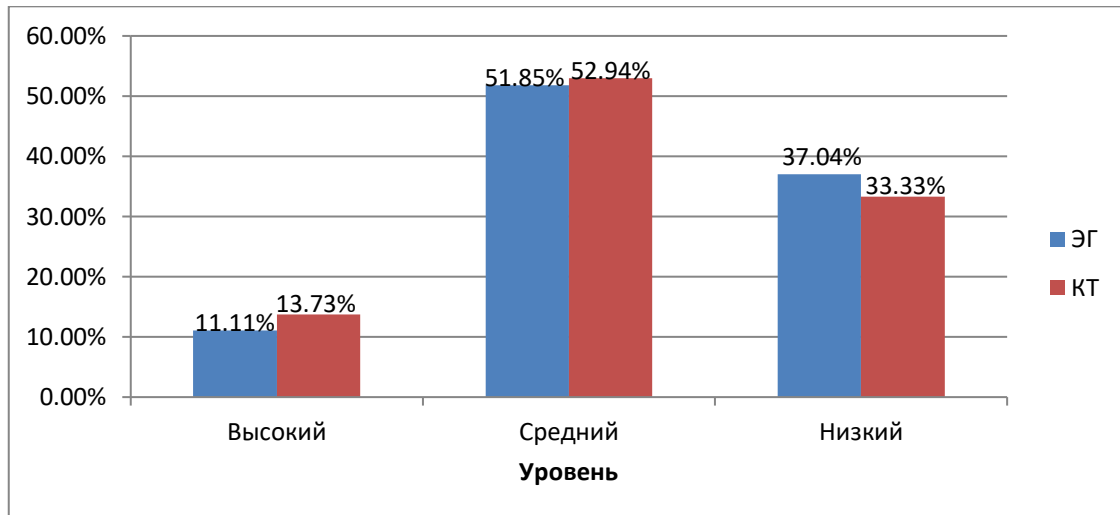


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня владения обучающимися технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия (констатирующий этап эксперимента)

Условно были выделены три уровня владения обучающимися по техническому направлению подготовки бакалавриата технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия. Низкий уровень составляет в ЭГ 37,04 % (КТ – 33,33 %). Для обучающихся отнесённых к данной группе характерны такие виды направленности личности на общение, как: авторитарную, которая предполагает доминирование в общении, агрессивную позицию в общении, желание подчинить собеседника себе в сочетании с нежеланием понять его и неуважением к чужой точке зрения; индифферентную, предполагающую избегание общения, либо общение на деловые темы. Социально-профессиональное взаимодействие обучающихся этой группы не является эффективным, желание взаимодействовать отсутствует.

Средний уровень составляет в ЭГ 51,85 % (КГ – 52,94 %). Этот уровень отражает следующие виды направленности: манипулятивную (общение нацелено на удовлетворение своих целей за счет других, собеседник воспринимается как средство и объект манипуляций); конформную (неравноправное общение, подчинение авторитету собеседника); альтероцентристскую (во главу общения ставятся цели собеседника, в ущерб себе).

Высокий уровень составляет в ЭГ 11,11 % (КГ – 13,73 %). Этот уровень характеризуется диалогической направленностью личности на общение, т.е. равноправным общением, взаимным уважением и доверием, соблюдением этических норм, нацеленностью на социально-профессиональное взаимодействие. Такой стиль общения и взаимодействия считается самым эффективным. Стиль профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия, присущ каждому человеку свой и зависит от множества личностных характеристик, жизненных ситуаций, обстоятельств. Однако при целенаправленной работе его можно корректировать посредством организации целенаправленной педагогической деятельности.

Для определения умения регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве были применены методики экспресс-диагностики В.В. Бойко: методика экспресс-диагностики личностной склонности к сниженному настроению (дистимии); методика экспресс-диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости; методика экспресс-диагностики склонности к аффективному поведению [91, с. 25–33].

Результаты диагностики представлены на Рисунке 12.

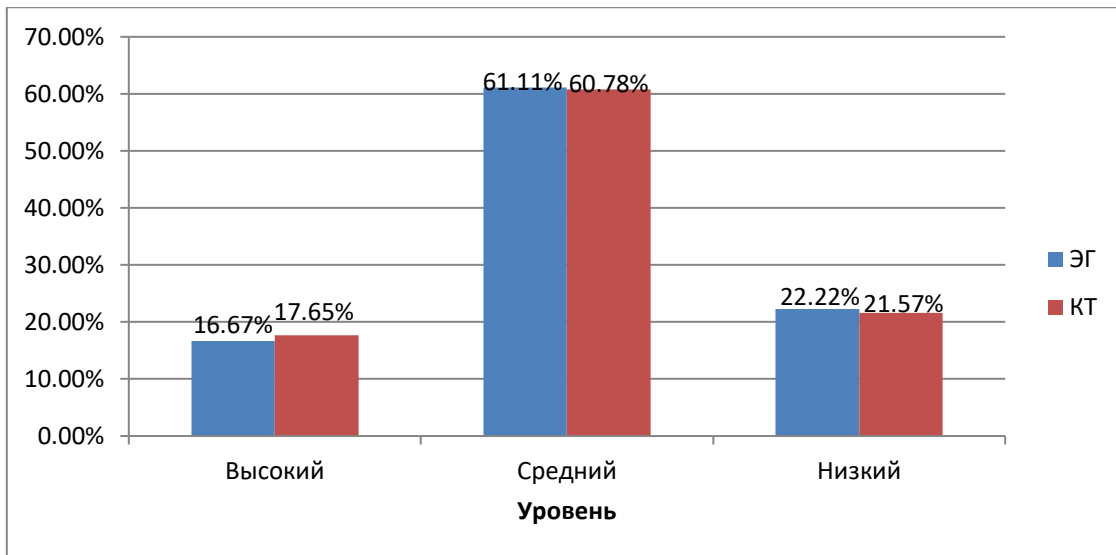


Рисунок 12 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Результаты диагностики показали, что у 16,67 % обучающихся ЭГ (КГ – 17,65 %) определён высокий уровень саморегуляции. Для них характерны отсутствие склонностей к пониженному настроению, проявлениям импульсивности, а также дисфункциональных аффективных состояний. У 61,11 % обучающихся ЭГ (КГ – 60,78 %) определён средний уровень сформированности умений регуляции своего эмоционального состояния. У них наблюдается склонность к пониженному настроению, а также имеются признаки импульсивности и эпизодических проявлений аффективных состояний. В свою очередь, у 22,22 % обучающихся ЭГ (КГ – 21,57 %) диагностирован низкий уровень сформированности умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Для них характерно: постоянно пониженное настроение; достаточно высокий уровень импульсивности; эмоциональная нестабильность, перерастающая в возбудимость; взрывной характер. Как правило, описанные характеристики диктуют соответствующий образ жизни в

совокупности с взрывным характером, приводят к проблемам адаптационного характера.

Исходный уровень сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве отражен на Рисунке 13.

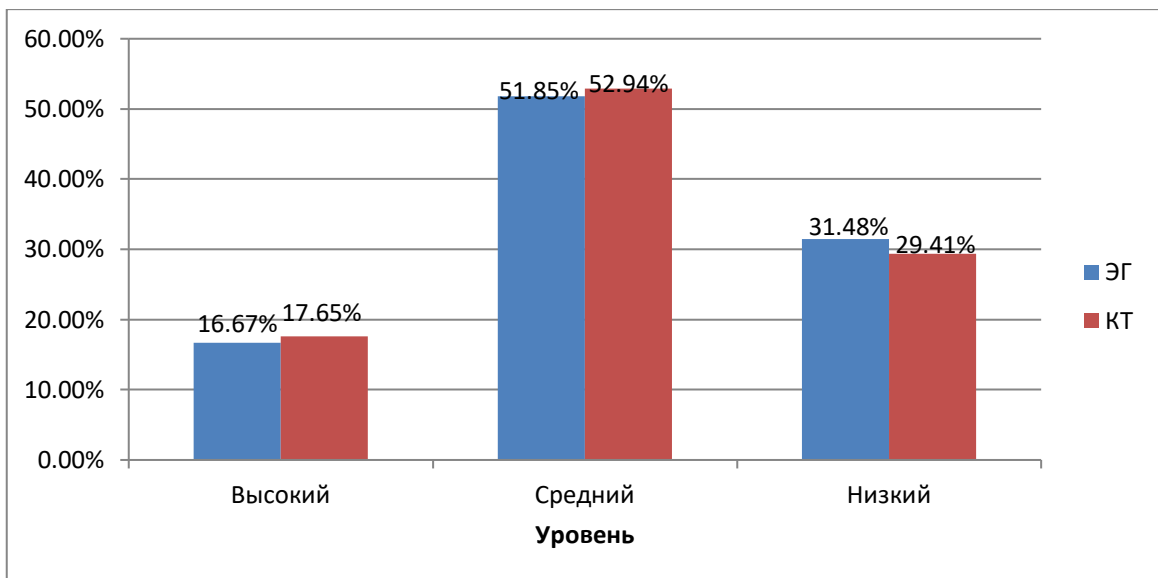


Рисунок 13 – Результаты диагностики сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Анализ данных свидетельствует о преобладании на констатирующем этапе эксперимента у обучающихся технического профиля бакалавриата среднего уровня сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (ЭГ – 51,85 %; КГ – 52,94 %). В свою очередь, у 16,67 % обучающихся ЭГ (КГ – 17,65 %) диагностирован высокий уровень сформированности данного компонента готовности. Группу риска с низким уровнем составляют 31,48 % обучающихся в ЭГ (КГ – 29,41 %), что требует организации целенаправленной деятельности по формированию у обучающихся деятельностно-

коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Для определения уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента социальной-профессиональной адаптации на производстве использовались следующие методики: «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская); «Методика диагностики уровня рефлексивности» (А.В. Карпов).

Так, для определения осознания обучающимися перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, а также осмысления «Я-образа» как будущего профессионала, была применена методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской [45, с. 7–18]. В данной методике рассматривается готовность совершить адекватный профессиональный выбор исходя из таких критериев как: автономность; информированность; принятие решений; планирование; эмоциональное отношение. Результаты диагностики отражены на Рисунке 14.

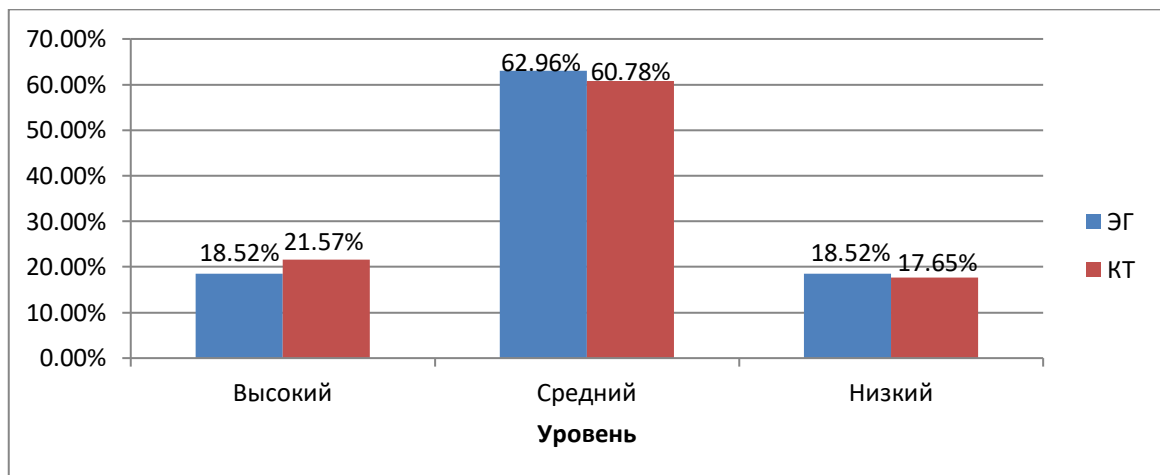


Рисунок 14 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, осмысления «Я-образа» как будущего профессионала (констатирующий этап эксперимента)

Результаты диагностики показали, что 18,52 % обучающихся технического профиля бакалавриата ЭГ (КГ – 17,65 %) характеризуются низким уровнем осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесения их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, осмысления «Я-образа» как будущего профессионала. Средний уровень рассматриваемых характеристик выявлен у 62,96 % ЭГ (КГ – 60,78 %). Высокий уровень встречается у 18,52 % в ЭГ (КГ – 21,57 %).

Для определения сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации применялась «Методика диагностики уровня рефлексивности» А.В. Карпова. Данная методика позволяет: рассматривать рефлексивность как психическое свойство, процесс и состояние и направленность; определить её направленность; выделить виды (актуальная, ретроспективная, перспективная). Результаты диагностики представлены на Рисунке 15.

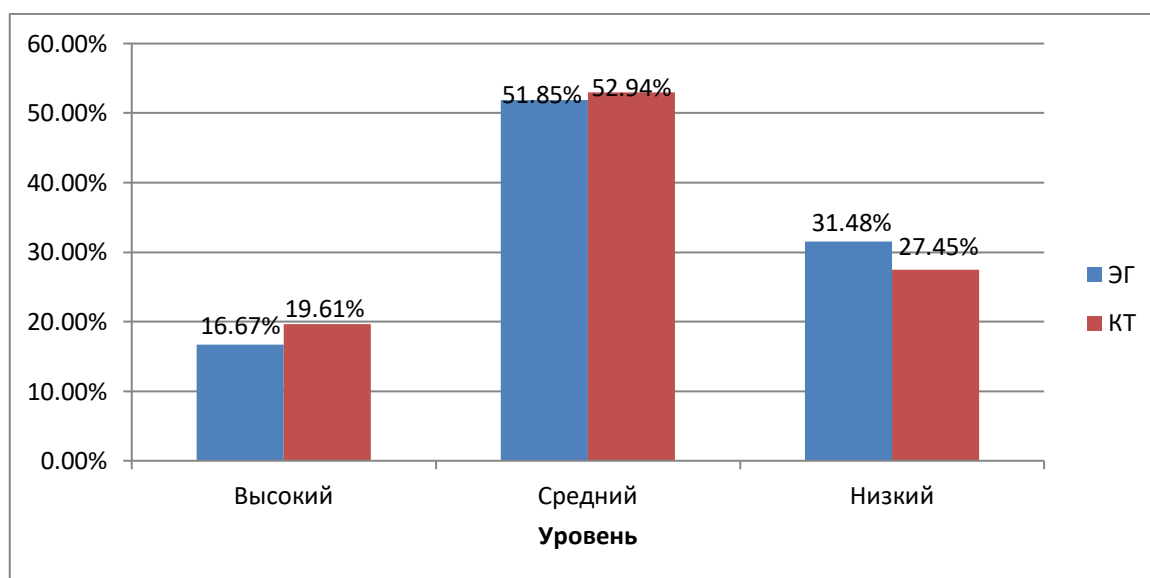


Рисунок 15 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Результаты проведённой диагностики позволяют распределить обучающихся на три группы по уровню сформированности стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Так, у 31,48 % обучающихся ЭГ (КГ – 27,45 %) выявлен низкий уровень заявленных характеристик. Средний уровень у 51,85 % обучающихся ЭГ (КГ – 52,94 %). Высокий уровень диагностирован у 16,67 % обучающихся в ЭГ (КГ – 19,61 %). Данные диагностики свидетельствуют о том, что около половины обучающихся вполне способны на осуществление самоанализа и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве, в том числе и с точки зрения временных рамок (т.е. способность анализировать и оценивать события прошлого, настоящего и будущего). Однако каждый третий нуждается в развитии способности к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности.

Сформированность рефлексивно-оценочного компонента в структуре готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве обучающихся технического профиля бакалавриата отражена на Рисунке 16.

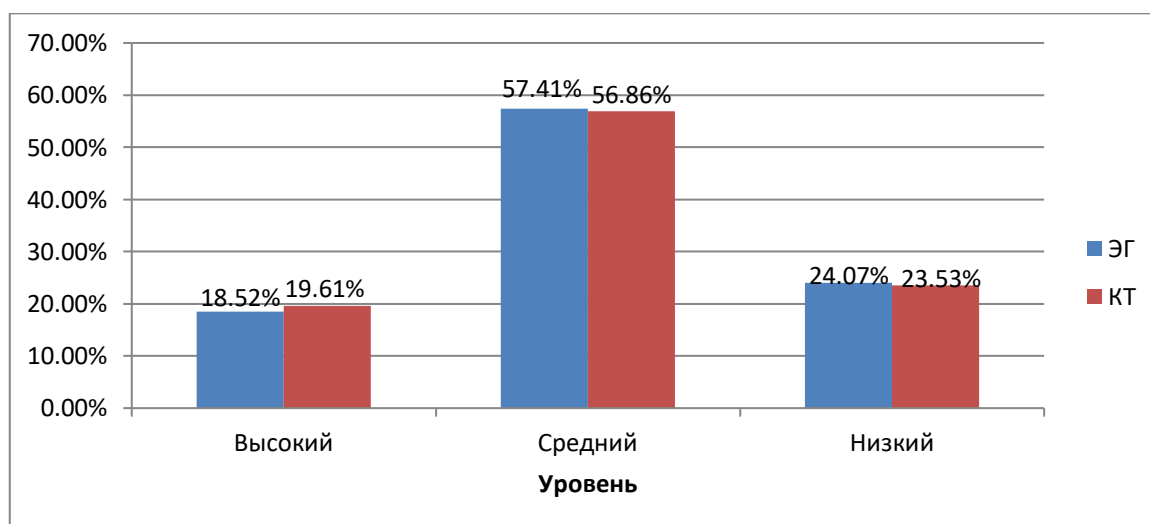


Рисунок 16 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся рефлексивно-оценочного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

Анализируя полученные выше данные, приходим к выводу, что преобладающим у обучающихся технического профиля бакалавриата является средний уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (ЭГ – 57,41 %; КГ – 56,86 %). Для того, чтобы уровень сформированности данного компонента стал высоким необходима комплексная целенаправленная работа.

Определение уровня сформированности отдельных компонентов (мотивационного, содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного, рефлексивно-оценочного) позволяет выявить начальный уровень готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в КГ и ЭГ. полученные данные отражены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве (констатирующий этап эксперимента)

| Уровни | обучающиеся ЭГ, чел. (%) | обучающиеся КГ, чел. (%) |
|-------------|--------------------------|--------------------------|
| Оптимальный | 9 (16,67) | 9 (17,65) |
| Базовый | 26 (48,15) | 24 (47,06) |
| Пороговый | 19 (35,19) | 18 (35,29) |

Оптимальный уровень готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве выявлен у 16,67 % обучающихся в ЭГ (КГ – 17,65 %). Для обучающихся технического профиля бакалавриата этой группы характерен ряд общих признаков. Среди них: ярко выраженное стремление проявить себя и самореализоваться в профессиональной деятельности; а также мотивация на достижение успеха в ней в сочетании с устойчивой установкой на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Сформированность системы знаний в области будущей профессиональной деятельности (на уровне, соответствующем этапу профессиональной подготовки), как характерный

признак данной группы обучающихся, способствует целенаправленному и самостоятельному получению ими знаний о рынке труда и условиях трудоустройства. Такая информированность позволяет иметь представление о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия, а также воспринимать себя как субъекта социально-профессиональной адаптации и будущего специалиста. Владение профессиональными умениями и навыками и готовность применять их в практической деятельности способствуют более активной самостоятельной работе по постановке обучающимися профессиональных целей, организации и осуществлению деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации. Всё это, приводит к эффективному регулированию своего психоэмоционального состояния в социально-профессиональной адаптации на производстве. Уже не настроение диктует им стиль профессиональной деятельности, а профессиональная деятельность диктует настроение. На основании наличия вышеописанных характеристик, у обучающихся данной группы происходит осознание реальных перспектив профессионально-личностного развития. Это способствует формированию устойчивого «Я-образа» как будущего профессионала.

Базовый уровень готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве является преобладающим и отмечается у 48,15 % обучающихся в ЭГ (КГ – 47,06 %). Их характеризует: понимание значимости будущей профессиональной деятельности и необходимости самореализации личностного потенциала в ней; неустойчивая мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; а также неустойчивость установки на использование поисковых форм активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Обучающихся с выявленным базовым уровнем готовности также характеризует: наличие представлений в области будущей профессиональной деятельности сочетающееся с общими представлениями о современном рынке труда и условиях трудоустройства. В

свою очередь, общие представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия у них сочетаются с поверхностными представлениями о себе как субъекта социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. Обучающиеся данной группы демонстрируют наличие профессиональных умений и навыков (соответствующих этапу профессиональной подготовки) при неготовности применять их в практической деятельности. Наличие у обучающихся технического профиля бакалавриата данной группы навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности позволяет им регулировать своё психоэмоциональное состояние. Однако обучающимся с базовым уровнем сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве присущи: недостаточность понимания возможных направлений профессионально-личностного развития; неустойчивость «Я-образа» как будущего профессионала. Следовательно, в отношении данной группы обучающихся необходима система работы по формированию и коррекции как мотивационного, так и содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

У 35,19 % обучающихся ЭГ (КГ – 35,29 %) был диагностирован пороговый уровень готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве. Обучающиеся по техническому направлению подготовки бакалавриата, отнесённые в ходе диагностики к пороговому уровню готовности, отличаются отсутствием интереса к профессиональной деятельности, и, соответственно, отсутствием потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной сфере. Кроме того, они не мотивированы на достижение успеха в профессиональной деятельности, не понимают и не применяют поисковые формы активности. Обучающиеся данной группы также характеризуются: фрагментарными представлениями и минимальными знаниями в области будущей профессиональной деятельности;

неадекватностью представлений о рынке труда и условиях трудоустройства; отсутствием представлений о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия в сочетании с неадекватностью представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. Несформированность профессиональных умений и навыков, а также навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве у данной группы обучающихся усугубляется неумением регулировать своё психоэмоциональное состояние, отсутствием «Я-образа» как будущего профессионала и стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. В целом, пороговый уровень готовности обучающихся технического профиля бакалавриата требует системной организации деятельности по её формированию.

С целью определения отсутствия существенных различий между КГ и ЭГ была осуществлена проверка полученных на этапе констатирующего эксперимента результатов с помощью критерия χ^2 – Пирсона. Были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Распределения показателей сформированности готовности обучающихся КГ и ЭГ на этапе констатирующего эксперимента достоверно не различаются между собой;

H_1 : Распределения показателей сформированности готовности обучающихся КГ и ЭГ на этапе констатирующего эксперимента достоверно различаются между собой.

С целью определения эмпирического значения критерия χ^2 – Пирсона были составлены Таблицы 5 и 6.

Таблица 5 – Эмпирические и теоретические частоты показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве у обучающихся ЭГ и КГ (констатирующий этап эксперимента)

| Уровень готовности | Эмпирическая частота f_3 | | Σf_3 | Теоретическая частота f_T | |
|--------------------|----------------------------|-------------|--------------|-----------------------------|-------------|
| | студенты ЭГ | студенты КГ | | студенты ЭГ | студенты КГ |
| | Оптимальный | 9 | | 9 | 18 |
| Базовый | 26 | 24 | 50 | 25,71 | 24,29 |
| Пороговый | 19 | 18 | 37 | 19,03 | 17,97 |
| Σ | 54 | 51 | 105 | 54 | 51 |

Таблица 6 – Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве у обучающихся ЭГ и КГ (констатирующий этап эксперимента)

| Разряды | f_3 | f_T | $f_3 - f_T$ | $(f_3 - f_T)^2$ | $\frac{(f_3 - f_T)^2}{f_T}$ |
|----------|-------|-------|-------------|-----------------|-----------------------------|
| 1 | 9 | 9,26 | -0,26 | 0,07 | 0,008 |
| 2 | 9 | 8,74 | 0,26 | 0,07 | 0,008 |
| 3 | 26 | 25,71 | 0,29 | 0,08 | 0,003 |
| 4 | 24 | 24,29 | -0,29 | 0,08 | 0,003 |
| 5 | 19 | 19,03 | -0,03 | 0 | 0 |
| 6 | 18 | 17,97 | 0,03 | 0 | 0 |
| Σ | 105 | 105 | | | 0,022 |

Ниже представлены расчёты количества степеней свободы:

$$v = (k - 1)(c - 1) = (3 - 1)(2 - 1) = 2$$

Далее приведены результаты определения критического значения критерия Пирсона для найденного количества степеней свободы [139].

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Из Таблицы 18 следует, что эмпирическое значение критерия $\chi_3^2=0,022$. Сопоставляя эмпирическое значение χ_3^2 с его критическими значениями, получим неравенство $\chi_3^2 < \chi_{кр}^2$, соответственно, принимается нулевая гипотеза об отсутствии к началу формирующего этапа эксперимента статистически значимых различий по уровню сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата в контрольной и экспериментальной группах к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость внедрения в образовательный процесс вуза модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

2.2. Содержание деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

Проведение формирующего этапа эксперимента осуществлялось на протяжении четырёх лет. В образовательный процесс, реализуемый в ЭГ была внедрена модель формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. В КГ образовательный процесс реализовывался без изменений.

Цель формирующего этапа эксперимента – сформировать готовность обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве на уровне, достаточном для

эффективной социально-профессиональной адаптации в профессиональной среде.

Исходя из цели решались следующие задачи:

- внедрение модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;
- поэтапное формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве;
- выявление педагогических условий, определяющих эффективность данного процесса.

Организация в образовательном процессе вуза целенаправленной деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве включает в себя последовательное прохождение мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов.

Мотивационно-адаптационный этап формирования готовности включает в себя первый год обучения и соответствует периоду общей адаптации обучающихся первого года обучения к образовательному процессу вуза. Цель этапа заключается в формировании позитивного опыта проживания ситуации адаптации как важной составляющей совершенствования их адаптационных механизмов развития адаптационных способностей, путем первичного погружения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность. Вместе с тем важнейшим условием качественной профессиональной подготовки обучающихся является успешное прохождение адаптации обучающихся первого года обучения к образовательному процессу вуза.

Педагогическая деятельность на мотивационно-адаптационном этапе была направлена на решение таких задач, как:

- анализ деятельности обучающихся первого курса, способствующей их успешной учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации, в том числе их отношения к будущей профессиональной деятельности;
- сопровождение обучающихся технического профиля бакалавриата в приобретении опыта успешной адаптации в условиях профессионального образования с применением поисковых форм активности и мотивации их на достижение успеха в учебно-профессиональной деятельности;
- обеспечение обучающихся первичными представлениями в области будущей профессиональной деятельности, в том числе, о современном рынке труда, а также условиях трудоустройства.

Формирование готовности обучающихся осуществлялось в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности. В рамках аудиторной деятельности использовались возможности содержания учебных дисциплин (согласно учебному плану направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» профиля подготовки «Технология машиностроения») для формирования компонентов готовности, актуализированных за счёт внесения дополнительных содержательных элементов, а также использования потенциала методов активного и интерактивного обучения. Остановимся на отдельных из них.

Так, изучение дисциплины «Технология обучения в вузе» способствовало скорейшей учебно-профессиональной адаптации, знакомя обучающихся: с формами, методами и технологиями организации процесса обучения в высшей школе; способами взаимодействия с преподавателями и студенческим коллективом; технологией организации самостоятельной работы; нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательный процесс в вузе. Например, на практическом занятии по теме «Основы организации самостоятельной работы студентов в высшей школе» студенты познакомились с понятиями: самостоятельная работа студентов, аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа. Кроме того, у обучающихся формировалось

понимание значения самостоятельной работы в освоении общекультурных и профессиональных компетенций. Ими рассматривались виды самостоятельной работы в высшей школе, специфика её организации. Всё это позволяет сформировать у них навыки постановки целей (в том числе и профессиональных), планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации адаптации к образовательному процессу вуза, и на перспективу – социально-профессиональной адаптации в профессиональной среде.

В рамках темы «Научно-исследовательская работа студентов в вузе» внимание было обращено на изучение содержания основных направлений научно-исследовательской работы обучающихся в вузе, особенностей работы над научным исследованием, его содержанием, а также знакомство с правилами подготовки, оформления и апробации результатов научно-исследовательской работы. Наряду с этим осуществлено знакомство со студенческим научным обществом ПензГТУ «Студенческий научно-проектный кампус», в рамках которого идет более углубленная и масштабная научно-исследовательская деятельность обучающихся. Помимо изучения теоретических аспектов, происходило непосредственное включение обучающихся в процесс научно-исследовательской работы совместно с однокурсниками, старшекурсниками и преподавателями, что способствовало формированию установки на поисковые формы активности, как важной составляющей готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В содержание дисциплины «Технология обучения в вузе» также была введена для изучения тема «Адаптация обучающихся в высшей школе», в рамках которой рассматривались такие вопросы, как: сущность процесса адаптации, его основные закономерности; основные трудности адаптационного периода и пути их преодоления; характеристика стратегий адаптации; методические рекомендации для обучающихся первого года обучения.

В целом, содержание дисциплины «Технология обучения в вузе» способствовало развитию элементов содержательно-когнитивного и

рефлексивно-оценочного компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Помимо учебной дисциплины «Технология обучения в вузе» обучающимися технического профиля изучалась дисциплина «Основы профессиональной деятельности». Так, в процессе освоения темы «Аспекты подготовки бакалавров для предприятий машиностроения» обучающиеся знакомились с рынком труда в регионе, будущей профессией, особенностями трудоустройства в выбранной сфере профессиональной деятельности, нормативными документами и задачами в области машиностроения. Одновременно осуществлялся анализ трудовых функций, которыми они должны будут овладеть по окончании обучения в высшей школе, рассматривались примеры последовательности решения профессиональных задач. На практическом занятии по учебной дисциплине «Основы профессиональной деятельности» по теме «Изучение компетенций» осуществлялось закрепление профессиональных знаний и формирование представлений о себе как о профессионале, что способствовало формированию содержательно-когнитивного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. В итоге у обучающихся формировалось отношение к будущей профессиональной деятельности на основе расширения системы соответствующих знаний.

Немаловажную роль в формировании компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве было отведено дисциплине «Физическая культура и спорт», главное назначение которой заключается в формировании у обучающихся физической культуры как условия обеспечения полноценной социально-профессиональной деятельности. Так, например, изучение на лекции раздела «Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности» способствовало формированию у обучающихся: понимания основ работоспособности во время учебы и

определяющих её факторов; причин и критериев нервно-эмоционального и психофизического утомления, в том числе, в перед сессии; способов нормализации работоспособности посредством физической культуры, профилактики и коррекции проявлений нервно-эмоционального и психофизического утомления; техники повышения эффективности учебной деятельности. В содержание практических занятий по рассматриваемой теме были включены вопросы, связанные со знакомством и освоением методик самооценки работоспособности, усталости, утомления, а также их коррекции средствами физической культуры.

Таким образом, освоение дисциплины «Физическая культура и спорт» способствовало формированию навыков саморегуляции психоэмоционального состояния, как важной составляющей деятельностно-коммуникативного компонента готовности будущего бакалавра технического профиля к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Успешному освоению вышеназванных дисциплин, а также опыта успешной коммуникации, формирования субъектной позиции обучающихся, как важных условий будущей социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля на производстве, способствовало использование методов активного и интерактивного обучения [101].

Например, в рамках изучения «Технологии обучения в вузе» на практическом занятии по теме «Самостоятельная работа студентов в высшей школе» использовался метод мозгового штурма. На его высокий педагогический потенциал для решения широкого круга задач указывают многочисленные исследования, что и определило обращение к данному методу в контексте решения задачи формирования готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к социально-профессиональной адаптации [170]. Достоинствами этого метода обучения являются: возможность найти решение за короткий срок; способность выявить нестандартные способы решения задач; мотивация на активное участие в

поиске решений; развивает творческое мышление; усиливает коллективную работу и делает её эффективной.

Использование метода мозгового штурма в ходе изучения темы «Самостоятельная работа студентов в высшей школе» осуществлялось в три этапа. Так, на первом этапе обучающимся была сообщена тема занятия, и как оно будет проходить; сформулирована проблема «повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся в высшей школе», которую нужно решить. Далее состоялось знакомство с правилами: высказывать как можно больше идей; запрещено критиковать; нестандартные и необычные идеи приветствуются; можно развивать предложенные идеи, но не повторять их. После чего обучающиеся были поделены на группы генераторов и аналитиков идей.

На втором этапе генераторы идей предлагают свои варианты решения проблем, среди которых встречались «Уменьшить объем самостоятельной работы», «Больше мотивации для выполнения самостоятельной работы», «За успехи в самостоятельной работе – поощрять», «Возможность дистанционной самостоятельной работы», «Обучить правилам самостоятельной работы» и др. Осуществление данного этапа проходит под четким соблюдением правил мозгового штурма: все участники должны быть равны, максимальное количество идей, никакой критики и оценки высказываний, неординарность идей приветствуется, соблюдение времени выступления, протоколирование идей.

На третьем этапе мозгового штурма был проведен анализ полученных решений, для поиска лучшего решения проблемы с соблюдением ряда правил: анализ всех решений, поиск применения каждой идеи, новизна предложенного. Таким образом, было принято решение проблемы «повышения эффективности самостоятельной работы обучающихся в высшей школе».

В рамках применения метода мозгового штурма решались, помимо собственно учебных задач, задачи связанные с формированием готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к

социально-профессиональной адаптации: формирование у обучающихся установки на поисковые формы активности; совершенствование коммуникативных умений и навыков; знакомство с элементами техник саморегуляции психоэмоционального состояния (включая ситуацию адаптации).

В рамках изучения дисциплины «Технология обучения в вузе» по теме «Научно-исследовательская работа студентов в вузе» был применен метод проблемного обучения. Проблемное обучение – это обучение, при котором происходит столкновение обучающегося с научными противоречиями, предполагающее самостоятельное их решение (П.А. Атоян, Р.М. Евдокимов, Е.Ю. Полковникова [52] и др.). Оно способствует развитию мышления в целом, а также поиску нестандартных решений (как учебных, так и жизненных ситуаций), выстраиванию причинно-следственных связей на основании полученных ранее знаний. Успешность этого метода обучения обусловлена проблематизацией учебного материала, активностью обучающегося, связью изучаемого материала с практической деятельностью, в том числе трудовой. Сущность методов проблемного обучения в полной мере соответствует особенностям профессиональной деятельности современного инженера, направленной на творческое решение широкого круга технических задач.

Так, например, на практическом занятии по теме «Научно-исследовательская работа студентов в вузе» была создана проблемная ситуация: «Почему научно-исследовательская работа студентов в вузе не вызывает желание заниматься ей?». Затем шла постановка учебной задачи: «Что мешает, осуществлению научно-исследовательской работы студентов в вузе?» Далее осуществлялись поиск и озвучивание полученного решения. В качестве решения выступал информационный лист «Осуществление научно-исследовательской работы студентов вузе, с учетом проблем, мешающих её эффективности». Стоит учитывать, что проблемные ситуации, предлагаемые для решения должны быть доступными для обучающихся, вызывать их активность и стимулировать познавательную деятельность.

Таким образом, использование методов проблемного обучения способствовало формированию у обучающихся установки на поисковую активность, а также умений и навыков решения проблем, создавая предпосылки для развития у них мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Ещё одним примером использования методов активного и интерактивного обучения в процессе формирования у обучающихся технического профиля бакалавриата подготовки готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве является обращение к такому методу, как «Fishbone». Так, данный метод был использован в процессе освоения дисциплины «Технология обучения в вузе», на практическом занятии по теме «Разработка и использование мультимедийной презентации». Технология Фишбоун (англ. «Fishbone») – относительно новая технология обучения. Её суть заключается в схематическом представлении информации в виде рыбьего скелета. Работа в рамках этого метода обучения сводится к глубокому анализу и установлению причинно-следственных связей рассматриваемой проблемы [37].

Применение данного метода обучения способствовало формированию у обучающихся умения логично и кратко излагать мысли и вести логически выстроенный, последовательный анализ проблемной ситуации. В ходе этого занятия обучающиеся применяли поисковые формы активности, ориентируясь на достижение успеха в учебной деятельности, что способствовало формированию мотивационного и деятельностно-коммуникативного компонентов готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Помимо мозгового штурма, методов проблемного обучения, «Fishbone» в процессе изучения, например, учебной дисциплины «Основы профессиональной деятельности», использовался потенциал деловой игры [62]. Деловая игра позволяла проводить учебные занятия в непривычной для обучающихся форме, проектируя различные ситуации и роли, с возможностью

их анализа и творческого воспроизведения для решения поставленных задач. Такой способ обучения содействует более внимательному изучению материала, а также поддержанию постоянного интереса к содержанию дисциплины и конкретной темы. Полученный ранее теоретический материал в связке с практической составляющей способствует его эффективному закреплению. Деловая игра ориентирована на практическую деятельность, поэтому обучающиеся играют различные роли, тем самым проявляя больший интерес к дисциплине, коллективной работе и активному участию в ней.

Так, в процессе освоения учебной дисциплины «Основы профессиональной деятельности» на практическом занятии по теме «Изучение компетенций» с целью формирования содержательно-когнитивного компонента готовности была проведена деловая игра «Моя первая работа». Её целью стало закрепление знаний в сфере будущей профессиональной деятельности и базовых представлений о себе как о будущем бакалавре технического профиля. Тем самым, осуществлялось формирование содержательно-когнитивного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В рамках этой игры рассматривались такие вопросы, как: «Профессионально важные качества»; «Я и профессия»; «Успех в профессиональной деятельности»; «Перспективы профессионального будущего». Для проведения игры обучающихся поделили на три группы: работодателей, обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата и членов жури. Суть игры заключалась в проведении собеседования при трудоустройстве по изучаемой инженерной специальности. Каждому кандидату необходимо было представить свое профессиональное резюме и сообщить информацию о себе, своих профессиональных навыках, опыте работы, образовании, уровне владения компьютерными технологиями и иностранным языком. После этого обучающиеся, игравшие молодых инженеров, отвечали на вопросы «работодателей». В основу данной игры были положены изученные ранее нормативно-правовые документы, определяющие

основные требования к бакалаврам направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», в том числе и общие и профессиональные компетенции, которыми необходимо владеть. В конце игры были подведены её итоги – происходит выбор лучшего собеседования. При выборе лучшего собеседования работодателя и соискателя жюри обращали внимание на правильность написания резюме, полноту информации – для обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата и корректность постановки вопросов – для работодателей.

В целом, деловая игра «Моя первая работа», способствовала закреплению у обучающихся профессиональных знаний и формированию представлений о себе как профессионале.

Помимо методов активного и интерактивного обучения в процессе формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве использовались и такие традиционные методы, как беседа, объяснение, инструктаж, иллюстрация и демонстрация, работа с книгой и др., использование которых было направлено, главным образом, на формирование содержательно-когнитивного компонента формируемой готовности.

Важной составляющей профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе является внеаудиторная работа [60], возможности которой были использованы в процессе деятельности по формированию готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве. Внеаудиторная деятельность выступает эффективным средством обеспечения успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся первого года обучения к образовательному процессу вуза, включая создание возможностей для формирования в нём готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Существенная роль во внеаудиторной деятельности в системе работы по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к

социально-профессиональной адаптации на производстве отводится тренинговым занятиям [104], [157]. В этой связи для успешной адаптации обучающихся первого года обучения, а также формирования компонентов готовности был разработан и реализован «Тренинг успешной адаптации» (Приложение 3).

Цель тренинга – обеспечение адаптации обучающихся первых курсов к образовательному процессу вуза как условия эффективной профессиональной подготовки обучающихся и формирования у них позитивного опыта прохождения адаптационной ситуации.

Задачи тренинга:

- проведение диагностики обучающихся;
- оказание помощи в процессе адаптации к условиям обучения в вузе;
- развитие навыков работы в команде, принятие решений, групповой сплоченности, созданию благоприятного климата в коллективе;
- формирование представлений об особенностях и закономерностях процесса адаптации;
- формирование представлений о себе как субъекте адаптации и будущем специалисте;
- повышение мотивации на достижение успеха в учебно-профессиональной (профессиональной) деятельности и потребности в самореализации личностного потенциала в будущей профессиональной деятельности.

Программа тренинга включает в себя реализацию трёх блоков деятельности:

- первичной диагностики;
- адаптационного взаимодействия (проведение занятий по адаптации обучающихся, в том числе и социально-профессиональной адаптации);
- итоговой диагностики (с последующими занятиями над низким уровнем адаптации).

План работы тренинговой группы представлен в Таблице 7.

Таблица 7 – План работы тренинговой группы

| № | Тема | Упражнения | Используемые методы, формы, технологии обучения | Кол-во часов |
|----|---|--|---|--------------|
| 1. | «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации» | Прохождение тестов, дискуссия на тему «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации» | Комплекс диагностических методик, дискуссия, групповое обсуждение | 3 |
| 2. | «Знакомство» | Знакомство с целями занятий и правилами работы группы, «Представь себя», «Требования работы группы», «Первое впечатление», «Ожидания от тренинга». | Беседа, упражнения, проективный рисунок | 2 |
| 3. | «Моя жизненная цель» | «Рубежи», «Ассоциации», блок теоретической информации по адаптации, «Цели обучения», «Волшебное зеркало». | Лекция-визуализация, беседа, упражнения, ментальные карты | 6 |
| 4. | «Коммуникация» | «Оценка коммуникативных способностей», «Эффективное общение», «Сломанный телефон», «Ситуации», «Дебаты», «Пойми меня», «Рынок», «Охрана». | Беседа, упражнения, ролевые игры, разъяснение | 4 |
| 5. | «План профессиональной жизни» | «Рабочий день», «Я на своем месте», «Как я тебя вижу», «Социальная значимость», «Мои цели», «Мои достижения», «Смени место». | Беседа, упражнения, творческая визуализация | 6 |
| 6. | «Мы – команда» | «Десять фактов о нас», «Башни», «Стимул», «Решение ситуаций», «Посчитаем вместе», «Где правда?», «Переправа», «Морское сражение», «Поработай на меня». | Беседа, упражнения, ролевые игры | 4 |
| 7. | «Моё психоэмоциональное состояние и приёмы саморегуляции» | «Антистресс», «Моё расположение духа», «Уходи усталость», «Дыши», «Хвальба». | Беседа, психогимнастика, упражнения, аутотренинг, музыкотерапия | 4 |
| 8. | Итоговая диагностика, Рефлексия | «Вспомни всё», «До встречи» «Спасибо за опыт» | Комплекс диагностических методик, беседа, упражнения, обсуждение | 3 |
| | Всего | | | 32 |

Так, проведение первичной диагностики (методика проведения подробно описана в параграфе 2.1.) и диагностической дискуссии «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации» было направлено на формирование у обучающихся представлений о себе как субъекте адаптации, своих адаптационных способностях, а также возникающих в процессе адаптации, в том числе и социально-профессиональной, трудности. К тому же, на основании данных первичной диагностики, проводились индивидуальные консультации, способствовавшие самопознанию и мотивировавшие на дальнейшее посещение тренинга.

Упражнения каждого из блоков, способствуя решению группы поставленных задач, были нацелены на формирование компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Так, например, в процессе освоения блока адаптационного взаимодействия темы «Моя жизненная цель» использовалось упражнение «Волшебное зеркало». В ходе выполнения данного упражнения обучающемуся было необходимо представить себя таким, каким он видит себя сейчас, в роли первокурсника, и потом, в роли инженера. Упражнение было направлено на профессиональное самопознание, осознание перспектив и отношения к будущей профессиональной деятельности, т.е. мотивационного и рефлексивно-оценочного компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации.

Для освоения темы «План профессиональной жизни» использовалось упражнение «Рабочий день» для осознания особенностей профессиональной деятельности как своей профессии, так и других. Задача обучающихся была составить небольшой рассказ, отражающий суть трудового дня специалиста, по профилю которого они учатся. Так, например, рассказ о жизни инженера может быть таким: будильник – завтрак – автобус – проходная – ключ – совещание – задачи – бумаги – фотографии – обед – выезд – объект – бумаги – кабинет – ключ – автобус – дом – ужин – сон. Данное упражнение демонстрирует

информированность обучающихся о трудовом дне работающего населения, что достаточно сложно выразить словами.

В продолжение рассматриваемой темы было использовано упражнение «Я на своем месте», для осуществления анализа положительных и негативных сторон социальных ролей. Обучающихся разделили пополам. За каждой группой обучающихся, закреплялась социальная роль. Одни, выполняли роль обучающихся, другие уже работающих инженеров. Каждой группе предлагалось нарисовать рисунок на тему «Я студент» и «Я инженер». Далее задача команд была на своем рисунке отобразить и разместить 5 особенностей студенчества и 5 особенностей профессиональной жизни. Самую значимую особенность необходимо было выделить среди остальных. После чего команды обменивались рисунками и на обратной стороне изображали негативные стороны каждого возрастного периода. Самую значимую вновь выделяя. После того, как рисунки были закончены, происходило обсуждение каждой социальной роли, в том числе их положительные и негативные стороны, а также какая социальная роль наиболее привлекательна и в каком возрасте.

В свою очередь, через комплекс упражнений и психотехник («Антистресс», «Моё расположение духа», «Уходи усталость», «Дыши», «Хвольба» и др.), составивших основу изучения темы «Моё психоэмоциональное состояние и приёмы саморегуляции», отработывались навыки регуляции психоэмоционального состояния, необходимые для успешной социально-профессиональной адаптации, и являющиеся важной составляющей деятельностно-коммуникативного компонента готовности.

По результатам тренинга проводилась итоговая диагностика, анализ произошедших изменений, включая «работу над ошибками», что объективно способствовало формированию рефлексивно-оценочного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Разработанный и реализованный в контексте деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к

социально-профессиональной адаптации на производстве «Тренинг успешной адаптации» явился органической частью осуществляемого в ПензГТУ комплекса мероприятий по педагогическому сопровождению первокурсников к образовательному процессу вуза. Данный комплекс мероприятий включает в себя: «групповое и индивидуальное консультирование, оказание адресной помощи первокурсникам, испытывающим затруднения в учебной деятельности и (или) общении с однокурсниками (преподавателями); осуществление преподавателями учебного процесса с первокурсниками с учётом особенностей адаптационного периода; проведение тренинговых занятий и т.д.» [134, с. 39].

Такое сопровождение содействует благоприятной адаптации обучающихся первого курса, гармоничному развитию их личности, мотивации к учебно-профессиональной деятельности, способствует успешному освоению общих и профессиональных компетенций, способствует развитию адаптационного потенциала и создаёт условия для эффективной профессиональной подготовки.

Помимо вышеназванных форм внеаудиторной работы, обучающихся технического профиля бакалавриата были включены в разнообразные виды деятельности (научно-исследовательской, физкультурно-оздоровительной, гражданско-патриотической, культурно-досуговой и др.). Среди огромного перечня каждый обучающийся мог сам выбрать, интересующее его направление. Так, можно было принять участие в ролевой игре «Первокурсник», в фестивале первокурсников «Откроем талант каждого», смотре-конкурсе «Студенческая весна», попробовать себя в студенческом самоуправлении, а также принять участие в гражданско-патриотических мероприятиях вуза, научной деятельности, профориентационной и в спортивных мероприятиях. Именно в рамках такой внеаудиторной деятельности формировались социально-коммуникативные составляющие предстоящей социально-профессиональной адаптации будущего инженера.

Немаловажным моментом в формировании готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации

на производстве стало использование современных информационно-коммуникационных средств. В качестве таких средств в ПензГТУ выступили образовательные Интернет-порталы на базе системы управления курсами (LMS) Moodle. Доступность учебных материалов из любой точки мира позволяет пользоваться ими и в любом месте, и в любое время суток. Особенно это важно для дистанционного обучения и поддержки всех форм обучения [156]. Так обучающиеся остаются «на связи» с преподавателем и скорость разрешения возникающих трудностей учебного процесса увеличивается.

Одновременно преподавателями в процессе профессиональной подготовки для организации интерактивной работы с обучающимися использовались такие цифровые сервисы и инструменты, как: Zoom, Google Forms, Microsoft Teams, Webinar Group, Mentimeter и др. В свою очередь для взаимодействия преподавателей и обучающихся использовались синхронные каналы для оперативной коммуникации (WhatsApp, Telegram и т.д.) и асинхронные для несрочных вопросов (электронная почта, форум, доска вопросов и ответов и т.д.).

Таким образом, совокупность использованных на мотивационно-адаптационном этапе формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата программ, форм, методов и средств аудиторной и внеаудиторной деятельности способствовало их вхождению в учебно-профессиональную деятельность и формированию позитивного опыта разрешения ситуации адаптации, как важной составляющей совершенствования их адаптационных механизмов и развития адаптационных способностей, а также выступило условием качественной профессиональной подготовки обучающихся.

Второй этап формирования готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве – практико-технологический, осуществлялся во время обучения на втором и третьем курсе. Целью данного этапа явились систематизация, обобщение и углубление у обучающихся технического профиля бакалавриата теоретических знаний, а также формирование

первичного опыта практической деятельности на производстве и профессионального взаимодействия в трудовом коллективе. Реализация цели включала в себя решение следующих задач, способствующих формированию компонентов готовности: формирование умений и навыков осуществления практической профессиональной деятельности на производстве; постановки её целей и задач, а также планирования, организации и осуществления; освоение навыков эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия; регулирования психоэмоционального состояния в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Как и на первом этапе, работа осуществлялась как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. В ходе аудиторной работы внедрялись элементы в содержание профильных учебных дисциплин, согласно учебному плану направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» профиля подготовки «Технология машиностроения». Их главное назначение в контексте решения задачи формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве – формирование элементов содержательно-когнитивного (знания в области будущей профессиональной деятельности, представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства), а также деятельностно-коммуникативного (профессиональные умения и навыки) компонентов готовности. Реализация этих задач осуществлялась посредством использования традиционных методов и методов активного и интерактивного обучения. Так, особую роль в формировании у обучающихся профессиональных умений и навыков, играл кейс-метод.

Кейс-метод – это техника обучения, основанная на методически организованном анализе описания реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций (М.А. Ерофеева, В.П. Жуковский, И.М. Колозина, М.М. Кутузов, А.В. Малышева, И.М. Панченко, С.В. Шанин, О.В. Шрамкова,

[54] и др.) Применение данного метода предполагает работу с кейсами. Кейс – это ситуационная задача, содержащая специально подготовленный учебный материал, основанный на реальной проблемной ситуации, требующей её решения. Под заданием «решить кейс», предполагается проведение анализа предложенной ситуационной задачи (кейса) и предложение различного рода вариантов её решения, затем – выбор наиболее оптимального варианта. При работе с кейсами учитывалось то, что: у кейса нет единого и правильного решения; материал, предоставленный для работы неполон, противоречив и часто меняется; решение кейса имеет строгие временные рамки. Кейс-метод отличают такими преимуществами, как: возможность соотнести изученную теорию с реальной жизнью, в ходе которого формируются навыки применения теории, методов и принципов, что дает более широкое представление о дисциплине; стремление найти новое нестандартное решение; совершенствование навыков реальной жизни. Среди навыков реальной жизни особое место занимают «мягкие навыки» (soft skills), т.е. навыки, способствующие профессиональной деятельности, (например, организации работы коллектива, грамотного высказывания и отстаивания своей точки зрения, нахождения компромиссов, улаживания конфликтов и т.д.). Последние являются важной составляющей деятельностно-коммуникативного компонента готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к социально-профессиональной адаптации.

Так, в рамках профильной дисциплины «Технологические процессы в машиностроении» раздела «Термическая обработка деталей машин. Нанесение покрытий на поверхности деталей» обучающимся была предложена работа с кейсом. В ходе работы решалась конкретная актуальная производственная задача, характерная для предприятий, связанных с восстановлением и упрочнением деталей машин, механизмов и оборудования. Задача обучающихся заключалась в подготовке решения кейса по имеющемуся плану «1) проанализировать исходные данные (материал детали, характерные дефекты, величина износа, величина предельно допустимого износа, условия

эксплуатации, вид доминирующего изнашивания и т. п.); 2) выбрать материал для нанесения защитного или износостойкого покрытия; 3) определить необходимую толщину покрытия; 4) выбрать метод нанесения покрытия; 5) составить план технологических операций; 6) рассчитать или выбрать по справочнику оптимальные параметры нанесения покрытия; 7) выбрать метод подготовки поверхности под нанесение покрытия; 8) выбрать метода контроля качества нанесенного покрытия; 9) выбрать метода последующей механической обработки и рассчитать параметры резания; 10) провести анализ необходимости проведения упрочняющей обработки для снятия остаточных напряжений или повышения износостойкости покрытия или предела выносливости детали (в зависимости от условий её нагружения и эксплуатации)». Обучающиеся были поделены на подгруппы, в рамках которых осуществлялось обсуждение содержания и поиск решения кейса, затем – представление решения, принятого в подгруппе с их последующим совместным обсуждением.

В рамках работы с кейс-методом отрабатывалась система знаний в области будущей профессиональной деятельности, профессиональных умений и навыков, готовность применять их в практической деятельности, что способствует формированию содержательно-когнитивного и деятельностно-коммуникативного компонента готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Практико-технологический этап формирования готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве включал в себя организацию сотрудничества с центром трудоустройства ПензГТУ, с выпускающими кафедрами и через них с предприятиями машиностроительной отрасли. В рамках такого сотрудничества были проведены различные мероприятия для обучающихся, деятельность которых будет связана с машиностроительной отраслью.

Так, обучающихся технического профиля бакалавриата привлекались к участию в карьерных нетворкингах, цель которых напрямую влияет на их будущую социально-профессиональную адаптацию – содействие трудоустройству и выстраиванию профессиональной траектории. В результате, таких мероприятий происходило знакомство с основными требованиями, предъявляемыми к инженерным кадрам непосредственного предприятия в рамках которого происходит нетворкинг, а также с условиями работы и актуальными вакансиями.

Наряду с нетворкингом, обучающиеся происходили ознакомительные экскурсии на заводы, в ходе которых обучающиеся имели возможность пройти по производственным цехам, увидеть оснащение заводов современными видами высокопроизводительного оборудования и новейшими технологиями, посетить конструкторский отдел, увидеть условия работы конструкторов. В рамках экскурсий проводились мастер-классы и викторины по теоретическим и практическим материалам, полученным в ходе мероприятий. Так, например, экскурсии осуществлялись на АО «Радиозавод» – одно из крупнейших промышленных предприятий России, а также на АО «ППО ЭВТ им. В.А. Ревунова» и ООО «СВАР», входящие в ОООР «Союз машиностроителей России».

Еще одним способом взаимодействия с машиностроительными предприятиями стали стажировки. Практически каждое машиностроительное предприятие имеет в своей деятельности направление по привлечению молодежи на предприятие, в рамках реализации различных проектов, что в свою очередь открывает перед будущими инженерами новые площадки для прохождения производственных практик. А успешное прохождение практики способствует дальнейшему трудоустройству на этих предприятиях.

Практико-технологический этап базируется на производственной практике, способствующей первичному погружению в профессиональную деятельность [7], [69], [120]. Производственная практика доступна бакалаврам второго и третьего курсов, так как именно в этот период обучения они её

проходят, согласно учебному плану. Её целью является обобщение, систематизация, конкретизация и закрепление теоретических знаний в профессиональной деятельности. Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач: приобретения опыта организационной работы для формирования навыков самостоятельного решения ставящихся профессиональных задач; изучение передового опыта; овладение технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия.

Производственная практика проводилась на профильных кафедрах вуза, машиностроительных предприятиях, научно-исследовательских организациях машиностроительного профиля. Основными из них являются: ФГБОУ ВО «ПензГТУ» кафедра «Технология машиностроения», ФГУП Федеральный научно-производственный центр «ПО «Старт» имени М.В. Проценко», ОАО «Радиозавод», АО «Пензтяжпромарматура», ОАО «Пензадизельмаш», ЗАО «Пензенский завод точный приборов».

Производственная практика предполагала плавное вхождение в профессиональную жизнь, а также возможность и готовность формулировать и ставить профессиональные цели, осуществлять планирование, осуществлять деятельность в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Для более эффективной профессиональной деятельности, возникает необходимость профессионального общения, а именно владение этой технологией и социально-профессионального взаимодействия. Во время прохождения практики обучающиеся перенимали опыт и учились у «будущих коллег по цеху», внося коррективы исходя из ранее полученных знаний, умений и навыков.

На практике обучающихся технического профиля бакалавриата выполняли задания, которые формируются исходя из содержания пройденных дисциплин. Так, выполнение заданий предполагало:

- участие в разработке плана работы технологического подразделения по решению производственных задач;

- участие в разработке технологического процесса изготовления определенных деталей с использованием современных информационных технологий и вычислительной техники;
- выполнение мероприятий по выбору оборудования, инструментов, средств автоматизации;
- выполнение определенных технологических расчётов;
- освоение методов и средств определения качества изделий.

В рамках производственной практики кроме заданий, формируемых содержанием пройденных дисциплин, были даны задания, целенаправленно способствующие формированию готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве. Среди них такие задания, как:

1. Изучить структуру организации, цели и миссию организации.
2. Ознакомиться с регламентом работы организации, описать функции и значение деятельности организации.
3. Провести анализ должностных инструкций, в соответствии с должностью практики, а также рабочих обязанностей. Освоить рабочий функционал.
4. Ознакомиться с основными внутренними правилами и традициями, а также корпоративными ценностями и этикой поведения в организации.
5. Наладить внутреннюю коммуникацию по средствам установления новых рабочих и межличностных связей.
6. Провести рефлексию пройденной практики: какие знания и навыки, полученные в процессе теоретической подготовки, понадобились для успешного прохождения учебной практики; какие знания и навыки понадобятся в дальнейшем для работы в этой организации, либо в других машиностроительных организациях.

Практика позволила обеспечить тесную связь между научно-теоретической и практической подготовкой обучающихся, дать им первоначальный опыт практической деятельности, создать условия для

формирования практических компетенций, а также получить незаменимый опыт социально-профессионального взаимодействия в трудовом коллективе. Для эффективной социально-профессиональной адаптации для обучающихся были составлены рекомендации, позволяющие облегчить адаптационный процесс. Среди них такие, как:

- детальное знакомство с деятельностью организации;
- перед непосредственным осуществлением работы стоит обратиться к «курирующему» вас и вашу работу лицу у которого уточнить информацию о порядке и условиях работы;
- ознакомиться со структурой управления в целом организации и цеха, в котором предстоит трудиться;
- уточнить условия трудовой деятельности (график рабочего процесса, продолжительность ежегодного отпуска, наличие испытательного срока);
- ознакомиться со своими функциональными обязанностями и особенностями работы цеха в целом;
- уточнить у мастера цеха вероятные тонкости и сложности производственного процесса;
- уточнить пути решения возникающих производственных проблем.

Таким образом, практико-технологический этап формирования готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве обучающихся технического профиля бакалавриата включал как аудиторную деятельность, так и работу непосредственно на производстве, создавая условия для знакомства с машиностроительными предприятиями «изнутри».

Обобщающе-рефлексивный этап формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве включал работу с четвертым курсом. Цель данного этапа – формирование способности построения профессиональной жизни с учётом

личностных интересов и социально-профессиональных требований современного рынка труда.

В рамках данного этапа решались следующие задачи:

- консультирования по осознанию перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда;
- сопровождение осмысления «Я-образа» как будущего профессионала;
- обучение самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации.

В формировании готовности к социально-профессиональной адаптации на обобщающе-рефлексивном этапе в качестве внеаудиторной деятельности выступал кружок «Я – будущий инженер» (Приложение 4). Работа кружка осуществлялась в рамках студенческого научного общества ПензГТУ «Студенческий научно-проектный кампус». Целью кружка являлось создание действенной работы с обучающимися, способствующей их профессиональному становлению и успешной социально-профессиональной адаптации к условиям будущей профессиональной деятельности.

В качестве решаемых для достижения поставленной цели задач выступили такие, как: рассмотрение обучающимися возможностей своего дальнейшего профессионально-личностного развития; соответствие их с требованиями будущей инженерной деятельности и рынка труда; знакомство с такими понятиями, как самоанализ, самооценка и коррекция деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации; подготовка проекта «Инженер будущего» для соотнесения себя с образом будущего профессионала своего дела.

План работы кружка «Я – будущий инженер» представлен в Таблице 8.

Таблица 8 – План работы кружка «Я – будущий инженер»

| № | Тема занятия | Кол-во часов |
|----|--|--------------|
| 1 | Диагностическое занятие. «Я и профессия» | 2 |
| 2 | Мои возможности: - Самооценка - Темперамент и профессия - Характер. - Воля. Волевые качества. - Чувства и эмоции - Стресс и тревожность - Память и внимание - Интересы и склонности - IQ. Эмоциональный интеллект. | 12 |
| 3 | Профессиональные качества востребованного инженера | 2 |
| 4 | Коллектив: Положение в коллективе; Психологический климат в коллективе. Трудовой коллектив Управленческие команды Стадии развития коллектива Пути повышения эффективности работы коллектива Социально-психологическая характеристика коллектива Ролевой репертуар коллектива | 8 |
| 5 | Деятельность и общение | 6 |
| 6 | Межличностные отношения. Межгрупповые отношения и взаимодействия. | 3 |
| 7 | Мотивационная сфера личности | 3 |
| 8 | Конфликты: - Что такое конфликт. - Причины возникновения конфликта - Определение «Конфликтного человека» - Способы разрешения конфликтов | 7 |
| 9 | Требования профессиональной деятельности и рынка труда к инженеру | 3 |
| 10 | Культура труда и профессиональная этика | 2 |
| 11 | Успех и трудности профессиональной деятельности современного инженера | 3 |
| 12 | Профессионально-личностное развитие инженера. Его перспективы | 2 |
| 13 | Предприятия машиностроения нашего региона. | 3 |
| 14 | Вакансии. Профессиональное резюме. Самопрезентация. | 4 |
| 15 | Самоанализ, самооценка и коррекция деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | 4 |
| 16 | Проект «Инженер будущего» | 6 |
| 17 | Итоговая диагностика | 2 |
| | Всего часов | 72 |

В основе занятий кружка была групповая и микрогрупповая работа с использованием эвристической беседы и учебной дискуссии, дополненных

творческими заданиями, кейс-методом и методом проектов. Так как занятия кружка были рассчитаны на обучающихся с разным уровнем сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве, то проводимая работа способствовала развитию, углублению и коррекции её отдельных показателей.

Так, например, в процессе освоения темы «Я и профессия» использовалась эвристическая беседа по вопросам: кем вижу себя после окончания вуза, каким хочу быть; ближние и дальние конкретные цели; пути и средства достижения ближних целей; внешние условия достижения целей; внутренние условия достижения целей (что зависит от меня); запасные варианты и пути их достижения. В свою очередь, выполнение задания «Представление» заключалось в том, что будущим инженерам предлагалось описать представление о себе и выбранной профессии по пунктам: требования рынка труда; получаемая квалификация; семейные обстоятельства; ограничения по здоровью; ограничения по знаниям и умениям. После окончания происходит групповое обсуждение.

В рамках изучения темы «Мои возможности» были рассмотрены, в том числе и вопросы, связанные со стрессом в жизни обучающихся, а также его преодолением. Упражнение «У меня стресс» позволило обучающимся разыграть ситуацию стресса. Обучающиеся получали листы бумаги, которые им необходимо подписать, то есть указать свою принадлежность для облегчения проверки. После чего группе предлагались вопросы по тематике кружка, на которые нужно было подготовить письменный ответ и для их оценки с последующим выставлением оценок. По прошествии, семи минут руководитель остановил письменную работу обучающихся, аргументируя это тем, что таким упражнением была продемонстрирована полноценная ситуация стресса. Затем происходило коллективное обсуждение того, что именно чувствовали и испытывали учащиеся во время упражнения? Почему именно такие отрицательные впечатления получили обучающиеся?

Упражнение «Я в напряжении» и «Выход из напряжения» позволили обучающимся обменяться опытом нахождения в ситуациях стресса и осознать пути выхода из него.

А для четкого понимания и планирования своей в том числе и профессиональной жизни обучающимся было предложено упражнение «Пара занятий». Обучающимся предстояло: первому повторять разного рода действия за руководителем, другим добровольцам во время действий первого необходимо было задавать ему вопросы, которые требуют незамедлительного ответа. После происходило коллективное обсуждение таких вопросов, как: Насколько оказалось трудно, выполнить упражнение? Что при этом мешало, а что способствовало его выполнению? Сталкивались ли вы с такого рода ситуациями в своей жизни?

На занятии по теме ««Профессиональные качества востребованного инженера» были разобраны такие вопросы как: Почему сфера деятельности технической направленности интересует меньший объем важных профессиональных качеств? Насколько важно многообразие рабочей силы и чем это обусловлено? Какую роль в профессиональной жизни людей играет место проживания, сезонность работ и почему такую роль? Что такое склонности, потребности? Почему у людей они разные и почему это важно? Что такое ценности? Почему у людей они разные и почему это важно? Кроме того, был рассмотрен и решен кейс, в котором был изложен опыт работы сотрудника в компании машиностроительного профиля.

На занятии по теме «Требования профессиональной деятельности и рынка труда к инженеру» обучающимся было предложено составить таблицу «Требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда» с обоснованием своей точки зрения. В качестве задания в этой теме использовалось упражнение «Объявление», задачей которого являлось написание объявления о приглашении на работу. Необходимо было написать его так, чтобы объявление получило максимальный отклик. Затем группа знакомилась со всеми объявлениями и выбирала наиболее привлекательные,

обсуждала характеристики объявлений, набравших большее количество откликов. Кроме того, в рамках темы были рассмотрены такие вопросы: Каковы качества, предъявляемые профессиональной деятельностью к инженеру? (знания, качество работы, надежность, инициатива, творческий подход, целеустремленность). Нужно ли непрерывное обучение? Проблема «старения кадров» отражается на рынке труда? Гибкие формы занятости хорошо это или плохо? Возраст трудящихся влияет на профессиональную деятельность и как?

В рамках темы «Успех и трудности профессиональной деятельности современного инженера» применялось задание «Трудности», направленное на осознание вероятных затруднений на пути к достижению поставленных профессиональных целей и путях их преодоления. Из группы выбирался доброволец, который придумывал образ человека, его профессиональные цели и планы. Далее остальные участники высказывали предположения о возможных трудностях, с которыми ему предстоит столкнуться на начальном этапе вхождения в профессию. Доброволец объяснял, как он будет справляться с возможными трудностями. Затем происходит обсуждение и поиск оптимального варианта решения.

В процессе освоения темы «Профессионально-личностное развитие инженера» обучающимся был предложен «кейс», связанный с такими характеристиками личности работника, как направленность на карьерный рост, ответственность и исполнительность. Обучающиеся получили описание ситуации. Её суть сводилась к тому, что работающий сотрудник принял решение о том, что «вырос» из занимаемой должности и обратился к руководителю с просьбой повышения, на что получил ответное предложение руководителя выполнять функционал по вышестоящей должности за прежний оклад в течение трёх месяцев. Обучающимся было необходимо оценить предложение руководителя и рассмотреть его с различных сторон, т.е. собрать и проанализировать недостающую информацию. После чего осуществлялось обсуждение возможных вариантов решения данной ситуации. Затем – выбор

оптимального решения «кейса». Решение рассматриваемого кейса позволило увидеть отношение обучающихся к готовности брать ответственность на себя и интерес к личностно-профессиональному развитию.

Освоение темы «Самоанализ, самооценка и коррекция деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве» сводилось к рассмотрению и решению кейсов. Так, работа с кейсом заключалась в разборе конкретной ситуации на машиностроительном предприятии «Скала», а именно социально-профессиональной адаптации сотрудника на новом месте. Второй кейс демонстрирует систему адаптации сотрудников предприятия машиностроения «Станок», с достаточно своеобразной подготовкой новых сотрудников.

Особое место в работе кружка заняли разработка и защита проекта «Инженер будущего». Обращение к методу проектов было связано с его высокими потенциальными возможностями. Как показывают многочисленные исследования (В.П. Жуковский [54] и др.), метод проектов направлен на формирование: критического мышления и его творческой составляющей; умения работать в команде; умения поиска и систематизации информации, постановки и формулирования цели; готовности применять знания, умения и навыки в различных ситуациях; умения представить и обосновать результаты работы.

Цель проекта «Инженер будущего» – стимулирование личностной и профессиональной рефлексии обучающихся, формирование у них осознанности восприятия себя как будущего бакалавра технического профиля. Для достижения цели проекта решались следующие задачи: систематизация и осознание обучающимися перспектив личностно-профессионального развития, умение соотнести их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; готовность к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности профессиональной деятельности. Обучающиеся были разбиты на группы для подготовки модели «будущего инженера», отражающую: требования, которым он должен соответствовать; обязанности какие

может/хочет/готов выполнять; опыт работы; график работы; место работы; должность; готовность/неготовность к обучению и др. После уточнения темы проекта, происходила оценка возможностей, необходимых для выполнения проекта. Далее происходил сбор информации и её обработка. Затем осуществлялась непосредственная работа над моделью будущего инженера. Задача состояла в том, чтобы представить разработанную модель таким образом, чтобы работодатель предпочёл именно модель вашей группы. В целом – это видение обучающихся себя в будущем. После представления проекта происходило коллективное обсуждение полученных результатов и дальнейших действий по становлению себя такими «инженерами будущего».

В целом, кружок, как форма внеаудиторной деятельности, осуществляемой на заключительном этапе профессиональной подготовки, выступила важным инструментом формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, выполняя обобщающе-рефлексивную функцию.

Таким образом, поэтапная реализация модели была направлена на формирование в образовательном процессе вуза интегративного личностного образования – готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, что и будет проверено в следующем параграфе.

2.3. Результаты реализации модели готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы была осуществлена повторная диагностика готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. Для решения задачи осуществления повторной диагностики применён инструментальный аналогичный тому, что использовался на

констатирующем этапе эксперимента.

Результаты повторной диагностики отношения к будущей профессиональной деятельности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах отражены на Рисунке 17.

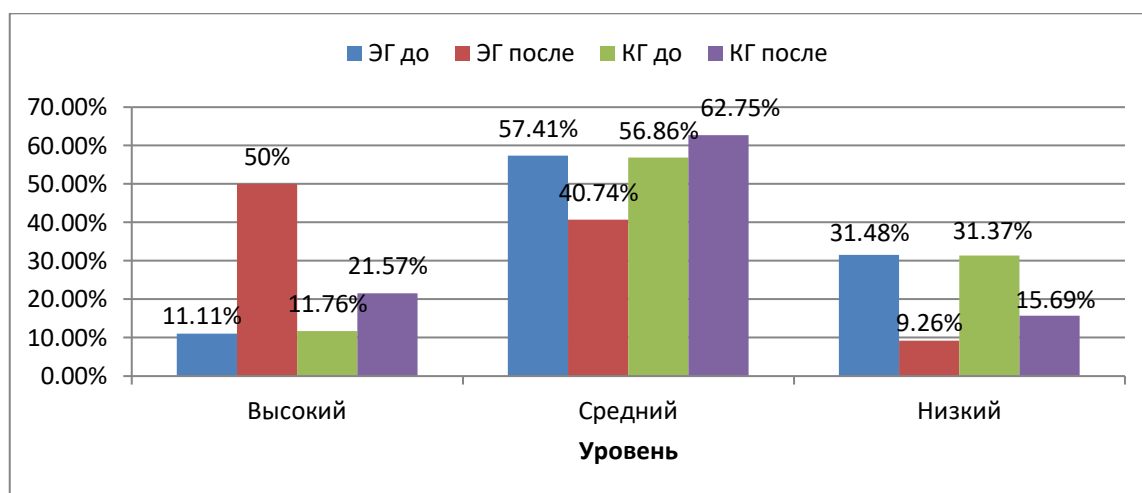


Рисунок 17 – Результаты диагностики отношения обучающихся к будущей профессиональной деятельности (контрольный этап эксперимента)

Проведенная повторная диагностика показала, что в экспериментальной группе значительно повысилась мотивация обучающихся в их будущей профессиональной деятельности. Так, в экспериментальной группе значительно снизилась доля низкомотивированных обучающихся (в ЭГ она снизилась с 31,48 % до 9,26 %, в КГ – с 31,37 % до 15,69 %) и среднемотивированных обучающихся (в ЭГ снизилась с 57,41 % до 40,74 %, в КГ – повысилась с 56,86 % до 62,75 %). В то же время наблюдалось повышение доли высокомотивированных обучающихся (в ЭГ – с 11,11 % до 50 %, в КГ – с 11,76 % до 21,57 %), более выраженное в экспериментальной группе, за счет перераспределения показателей с низкого и среднего уровней. Данные диагностики свидетельствуют о том, что обучающиеся экспериментальной группы имеют более оптимальные мотивационные комплексы; отличаются высокими показателями внутренней мотивации и/или соразмерностью с ними показателей внешней положительной мотивации. В контрольной же группе у

обучающихся наблюдается преобладание среднего уровня показателей мотивации – приоритет внешней положительной мотивации к профессиональной деятельности. При этом, в обеих группах к завершающему этапу эксперимента осталось несколько человек с преобладанием внешней отрицательной мотивации, что связывается с их изначально неверно совершенным профессиональным выбором, разочарованием в выбранной профессии и намерением трудоустроиться не по полученной специальности.

В ходе повторного определения уровня сформированности у обучающихся потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности были выявлены следующие результаты (Рисунок 18).

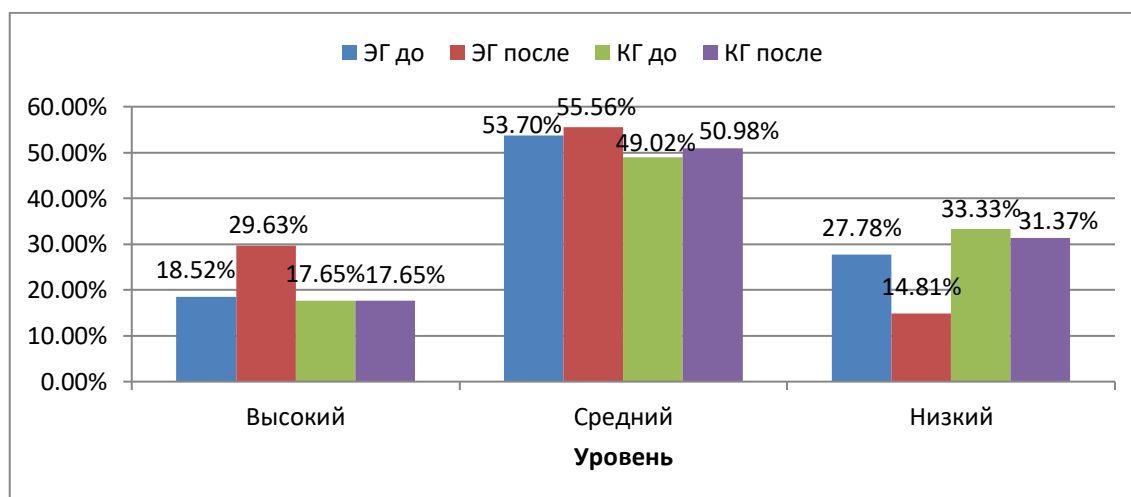


Рисунок 18 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности (контрольный этап эксперимента)

По итогу проведения формирующего эксперимента высокий уровень сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности отмечается у почти трети обучающихся ЭГ (в ЭГ он повысился с 18,52 % до 29,63 %, в КГ остался на прежнем уровне 17,65 %), что подтверждает положительную динамику сформированности обозначенной потребности у обучающихся экспериментальной группы. Обучающиеся с высоким уровнем, разделяя ценности самоактуализирующейся

личности, характеризуются способностью жить в актуальном моменте, не сравнивая его с прошлым и не обесценивая ожиданием будущих (в том числе профессиональных) побед. Им присущи гармоничные межличностные отношения, жажда нового, творческое отношение к личностно-профессиональному развитию, а также целенаправленная самостоятельная работа по самореализации личностного потенциала в профессиональной сфере.

Полученные в результате повторной диагностики результаты говорят о преобладающем среднем уровне сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной сфере, как в экспериментальной, так и в контрольной группах обучающихся, что осталось практически неизменным (ЭГ – с 53,70 % до 55,56 %; КГ – с 49,02 % до 50,98 %). Обучающиеся, показывающие потребность в самореализации среднего уровня, живут настоящим, не откладывают жизнь «на потом», уверенные в себе, способные к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, готовы к изучению нового и осознают значимость самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности.

Данные, полученные в ходе повторной диагностики, свидетельствуют о снижении в экспериментальной группе доли бакалавров с низким уровнем сформированности потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной деятельности (ЭГ – с 27,78 % до 14,81 %, КГ – с 33,33 % до 31,37 %). Низкий показатель стремления к самореализации обусловлен тем, что обучающиеся погружены в прошлые переживания, они мнительные и неуверенные в себе, ориентирующиеся на мнение окружающих. Кроме того, они не разделяют ценности, ведущие к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, у них отсутствует вера в людей и предрасположенность к взаимно полезным личным и профессиональным контактам с другими людьми.

Еще один инструмент для диагностики мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации – методика Т. Элерса –

повторно был использован для определения у обучающихся мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности.

Полученные в ходе диагностики результаты представлены на Рисунке 19.

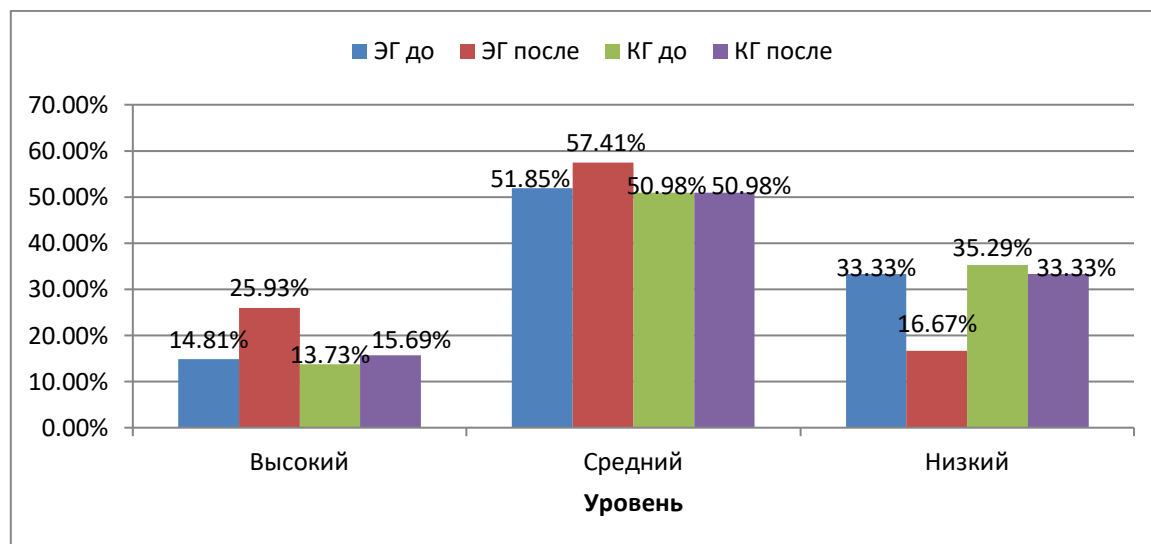


Рисунок 19 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся мотивации на достижение успеха в профессиональной деятельности (контрольный этап эксперимента)

Повторное диагностическое исследование показало увеличение доли испытуемых с высоким уровнем мотивации на достижение успеха в экспериментальной группе (ЭГ – с 14,81 % до 25,93 %; КГ – с 13,73 % до 15,69 %). Контрольная диагностика показала, что средний уровень мотивации к достижению успеха в обеих группах обучающихся являлся и является у них преобладающим (в ЭГ наблюдается некоторое повышение с 51,85 % до 57,41 %; в КГ результат остался прежним, на уровне 50,98 %). Стоит также отметить, что повышение доли бакалавров технического направления подготовки с высоким и средним показателем в экспериментальной группе произошло за счет снижения доли обучающихся с низким уровнем мотивации к успеху (снижение в ЭГ с 33,33 % до 16,67 %; в КГ – с 35,29 % до 33,33 %). Несмотря на то, что мотивация к успеху во многом формируется в детском возрасте и сложно поддается изменению, адекватная мотивация достижения

может формироваться и в более старшем возрасте за счет обучения и в ситуациях успеха, например, в трудовой деятельности (что и представляется возможным объяснить внедрением модели формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата к социально-профессиональной адаптации).

По итогам проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Полученные результаты диагностики отражены на Рисунке 20.

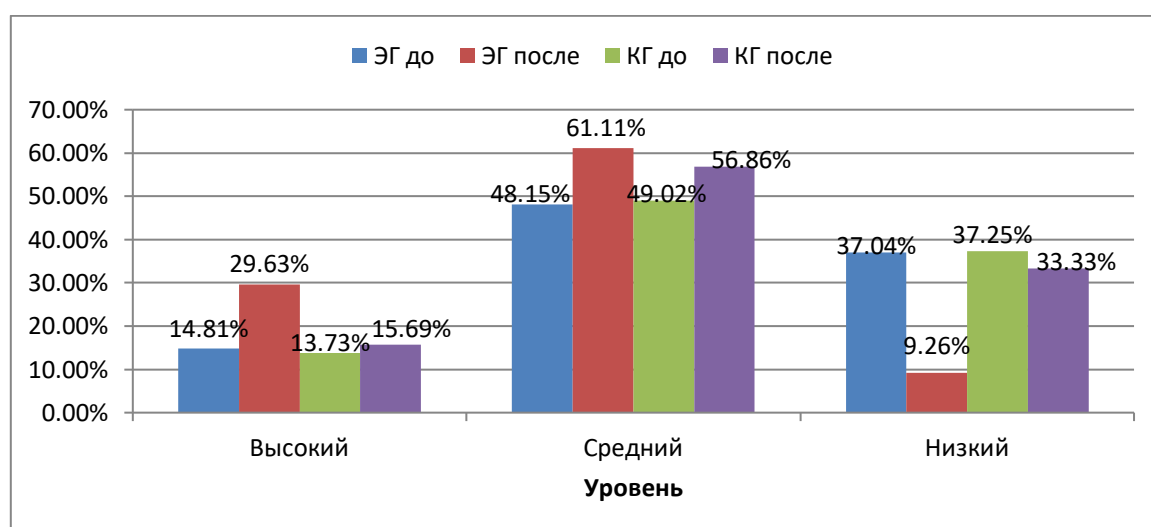


Рисунок 20 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Анализ полученных результатов говорит о более выраженном повышении сформированности установки на поисковые формы активности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве в экспериментальной группе обучающихся по сравнению с контрольной. Так, в первой группе вдвое увеличилась доля бакалавров с высоким уровнем сформированности установки

(в ЭГ – с 14,81 % до 29,63 %; в КГ – с 13,73 % до 15,69 %). Таким обучающимся свойственен отказ от пассивно-выжидательной позиции, так как она менее эффективна в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Наряду с поисковой формы активности у них встречается нейтральная с адаптивной точки зрения стереотипная активность. Гораздо реже – хаотическая активность (в ситуациях угрозы жизни).

Также наблюдается увеличение доли обучающихся с диагностируемым средним уровнем установки на поисковые формы активности (в ЭГ – с 48,15 % до 61,11 %; в КГ – с 49,02 % до 56,86 %). Для данной группы характерны чередование поисковой активности со стереотипной, а также сочетание хаотической активности с пассивно выжидательной позицией, что не позволяет выделить ведущую форму активности.

Также важно отметить значительное уменьшение обучающихся с низким уровнем сформированности установки на поисковые формы активности в экспериментальной группе (ЭГ – с 37,04 % до 9,26 %; в КГ – с 37,25 % до 27,45 %). Обучающиеся с низким уровнем показателя предпочитают наименее приемлемые формы поведения в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (отказ от поиска или хаотическую активность).

Как показала повторная диагностика, некоторые изменения в распределении результатов присутствуют как в экспериментальной, так и в контрольной группе, что может быть связано с освоением обучающимися гораздо более распространенных в вузе по сравнению со школой самостоятельных форм работы, с ситуациями, связанными с личной ответственностью обучающихся за свои учебные результаты, а также с приобретаемым помимо вуза жизненным опытом. Однако в экспериментальной группе данные изменения носят более выраженный характер, что позволяет предположить вклад реализованной модели формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В рамках диагностики уровня сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве результаты проведенных методик были подвергнуты дальнейшей обработке. При помощи использованной ранее, на констатирующем этапе эксперимента, формулы рассчитана общая усредненная характеристика уровня сформированности мотивационного компонента (и аналогично – остальных компонентов в структуре готовности к социальной-профессиональной адаптации на производстве и уровень данной готовности в целом). Результаты диагностики представлены на Рисунке 21.

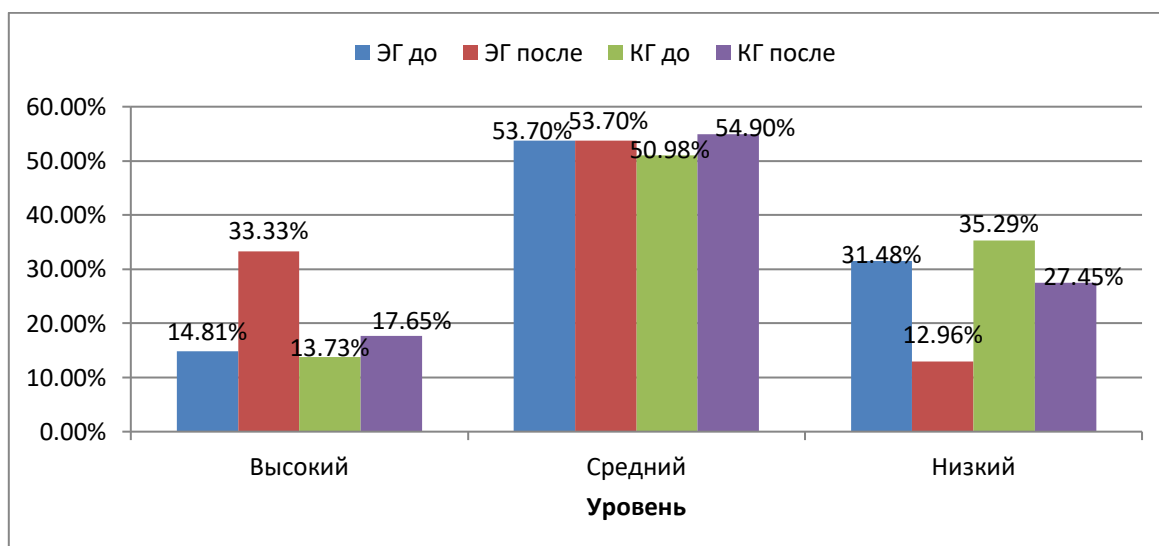


Рисунок 21 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся мотивационного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Таким образом, данные обобщенного подсчета сформированности у обучающихся мотивационного компонента показывают, что в экспериментальной группе произошел значительный рост показателей данного компонента. Более чем вдвое увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем развития мотивации к социально-профессиональной адаптации на производстве (в ЭГ – с 14,81 % до 33,33 %; в КГ – с 13,73 % до 17,65 %).

Половина бакалавров из обеих групп в исследовании проявляют средний уровень сформированности мотивационного компонента в структуре готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве. Также в экспериментальной группе наблюдается более выраженное снижение доли низкомотивированных обучающихся (в ЭГ – с 31,48 % до 12,96 %; в КГ – с 35,29 % до 27,45 %). Это позволяет спрогнозировать более успешную социально-профессиональную адаптацию на производстве у обучающихся в экспериментальной группе.

Для выявления динамики уровня сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата содержательно-когнитивного компонента готовности на контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. Её результаты представлены на Рисунке 22.

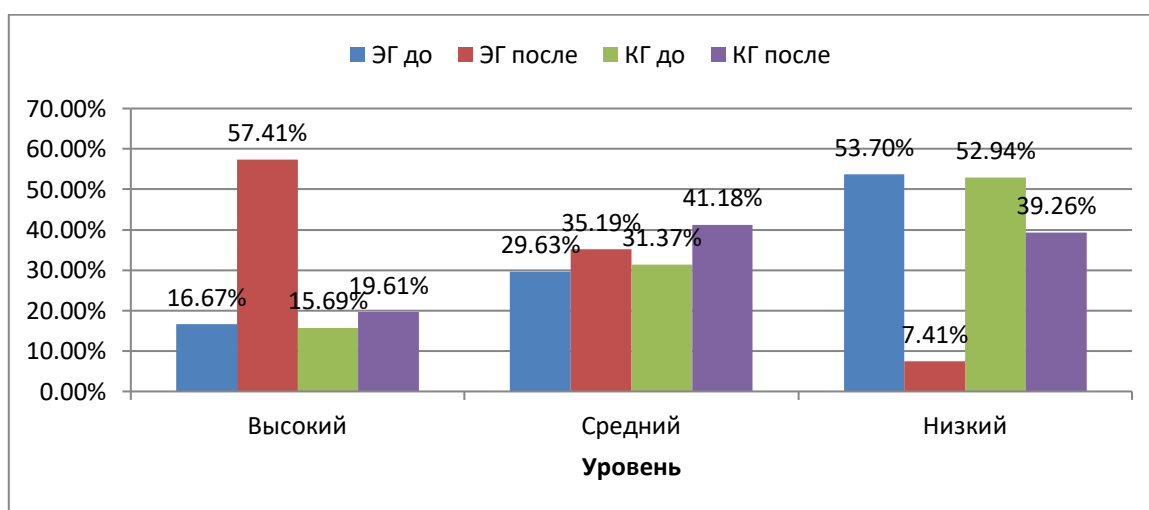


Рисунок 22 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся содержательно-когнитивного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Согласно полученным результатам повторной диагностики, у первокурсников в контрольной группе большинство составили лица со средним и низким уровнем сформированности содержательно-когнитивного

компонента готовности, в то время как в экспериментальной – лица с высоким и средним уровнем.

В экспериментальной группе наблюдается значительный рост доли обучающихся с высоким уровнем сформированности содержательно-когнитивного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (в ЭГ – с 16,67 % до 57,41 %; в то время как в КГ – лишь с 15,69 % до 19,61 %). У обучающихся этой группы имеются знания в области будущей профессии (на уровне, соответствующем этапу профессиональной подготовки), представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства. Кроме того, они смогли дать определение «социально-профессиональной адаптации» «социально-профессиональное взаимодействие», а также способов его осуществления.

В обеих группах за время проведения эксперимента повысилась доля средних значений сформированности содержательно-когнитивного компонента (в ЭГ с 29,63 % до 35,19 %; в КГ – с 31,37 % до 41,18 %). Они характеризуются наличием поверхностных представлений и фрагментарных знаний о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации и будущем специалисте, а также о сущности социально-профессиональной адаптации и способах социально-профессионального взаимодействия. Так, например, обучающиеся этой группы смогли перечислить качества, способствующие или затрудняющие адаптацию в новых условиях. Но, при этом, вопрос о социально-профессиональном взаимодействии и его способах, не был до конца раскрыт.

В результате проведения повторной диагностики также было выявлено, что в обеих группах произошло снижение числа обучающихся с низким уровнем сформированности содержательно-когнитивного компонента, при этом в экспериментальной группе снижение гораздо более выражено (ЭГ – с 53,7 % до 7,41 %; КГ – с 52,94 % до 39,26 %). У обучающихся с таким уровнем знания в области будущей профессиональной деятельности, о современном рынке труда и условиях трудоустройства, социально-профессиональной адаптации и способах продуктивного взаимодействия, а также о себе как

субъекте социально-профессиональной адаптации и будущем специалисте, отсутствуют или характеризуются поверхностностью.

То есть, по итогам проведения экспериментальной работы наблюдается рост сформированности у обучающихся содержательно-когнитивного компонента готовности гораздо более выраженный именно у обучающихся экспериментальной группы. В контрольной группе также произошли сдвиги в уровне сформированности данного компонента, что может быть связано с тем, что обучающиеся, приближаясь к окончанию вузовского обучения, все больше задумываются о своем профессиональном пути и могут стихийно формировать представления о себе как профессионале в ходе учебных занятий и производственной практики. Однако гораздо более выраженные и направленные изменения наблюдались у бакалавров экспериментальной группы.

Проводя анализ изменения уровня сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социальной-профессиональной адаптации на производстве, как и на констатирующем этапе эксперимента, были применены следующие диагностические методики: авторский опросник; методика «Цель – Средство – Результат» А.А. Карманова; методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко; методика экспресс-диагностики В.В. Бойко.

Повторное применение разработанного опросника позволило оценить у обучающихся технического профиля бакалавриата динамику сформированности профессиональных умений и навыков, а также готовности применять их в практической деятельности.

Результаты диагностики представлены на Рисунке 23.

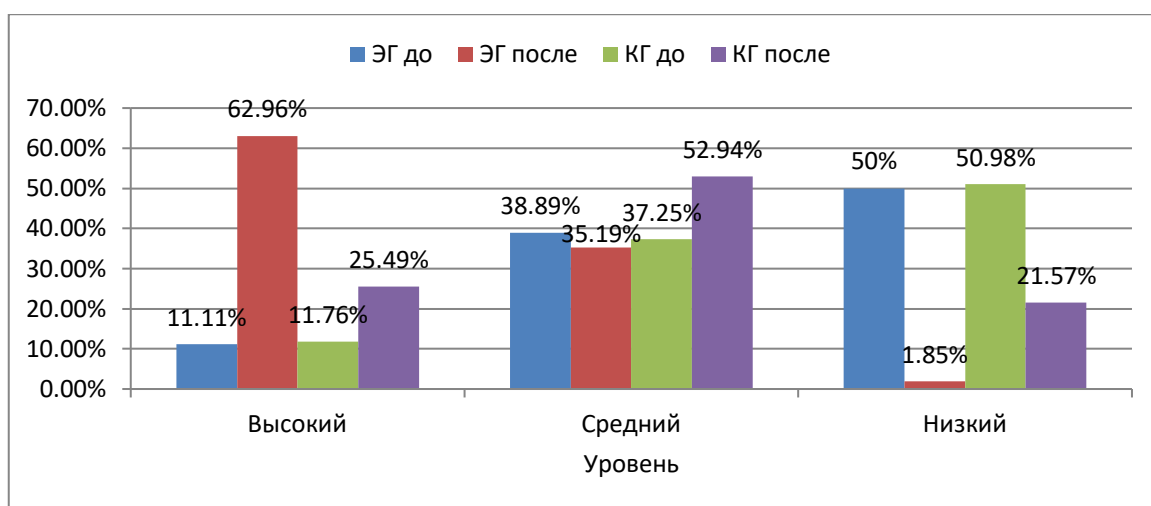


Рисунок 23 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности (контрольный этап эксперимента)

Повторное проведение опроса показало, что по окончании формирующего этапа эксперимента у обучающихся экспериментальной группы оптимизировались показатели профессиональных умений, навыков и готовности применять их в практической деятельности. По итогам эксперимента обучающиеся экспериментальной группы проявляют в основном высокий уровень сформированности профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности, и у них практически не отмечается низкий уровень. В контрольной же группе большинство обучающихся имеет средний уровень, в то же время значительное число обучающихся оценивают данный показатель у себя как низкоуровневый.

Так, большинство обучающихся экспериментальной группы, согласно результатам диагностики, вышло на высокий уровень сформированности данного признака (ЭГ – с 11,11 % до 62,96 %), в то время как этого же уровня достигла лишь четверть контрольной группы (КГ – с 11,76 % до 25,49 %). Согласно ответам обучающихся данной группы, они обладают умениями и навыками, необходимыми в практической деятельности: умением системно мыслить и структурировать информацию; работать с нормативно-технической документацией, связанной с профессиональной деятельностью; способны

решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий; способны представить результаты своей работы. Кроме того, обучающиеся с высоким уровнем развития данного компонента высказывают готовность к отстаиванию своей позиции в профессиональной области деятельности; поиску компромиссных и альтернативных решений профессиональных задач; осуществлению социально-профессионального взаимодействия.

Вместе с тем, опираясь на анализ динамики результатов по среднему уровню сформированности у обучающихся профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности, можно отметить незначительное снижение показателя в экспериментальной группе и значительное возрастание доли обучающихся в контрольной группе (в ЭГ – с 38,89 % до 35,19 %; в КГ – с 37,25 % до 52,94 %). Детальный анализ индивидуальных ответов бакалавров экспериментальной группы показал, что данную среднеуровневую группу теперь составили преимущественно те студенты, кто в начале эксперимента показывал низкоуровневые результаты. По мнению опрошенных обучающихся, они уже обладают некоторыми умениями и навыками, описанными ранее. Однако обозначенные умения и навыки они пока не готовы проявлять в профессиональной деятельности.

Относительно низкого уровня рассматриваемого признака необходимо заметить, что в обеих группах к четвертому курсу обучения произошло снижение доли обучающихся. Однако в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, снижение практически тотальное (в ЭГ – с 50 % до 1,85 %, в то время как в КГ – с 50,98 % до 21,57 %). Обучающиеся с данным уровнем, по их мнению, не обладают достаточными умениями и навыками, необходимыми в профессиональной деятельности, и, соответственно, не могут применить их на практике. Можно предположить, что у некоторых обучающихся данные умения все же присутствуют, однако ими в полной мере не осознаются в связи с недостаточным практическим опытом и саморефлексией.

Данные повторной диагностики сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве представлены на Рисунке 24.

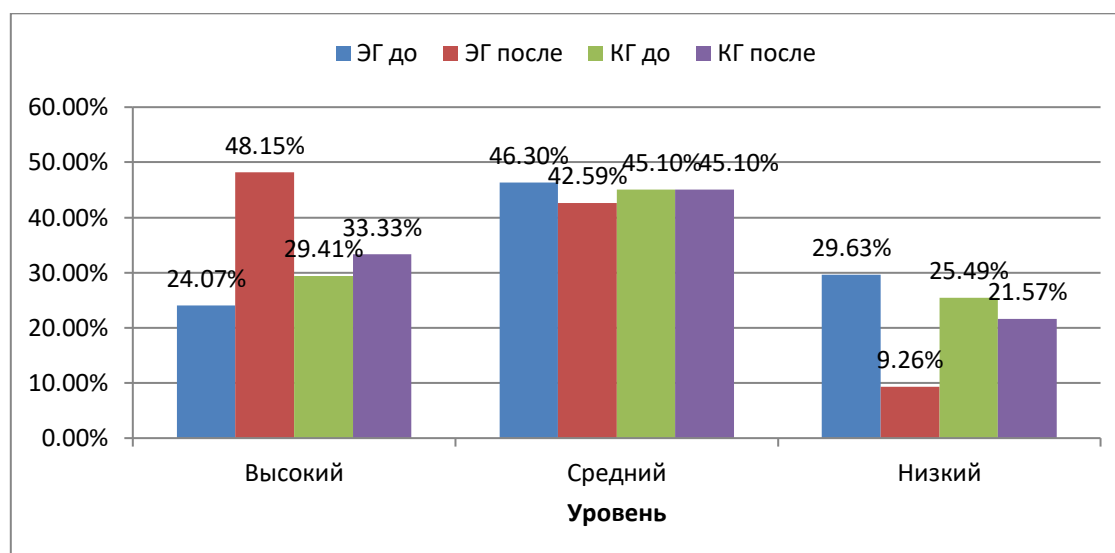


Рисунок 24 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Результаты проведенной повторно диагностики показали, что в экспериментальной группе обучающихся произошло возрастание сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. В контрольной же группе, где не проводилась целенаправленная работа по формированию данных навыков, изменения произошли незначительные.

Необходимо отметить, что в экспериментальной группе вдвое увеличилась доля обучающихся с навыками высокого уровня (в ЭГ – с 24,07 % до 48,15 %; в то время как в КГ – с 29,41 % до 33,33 %). Обучающиеся с данным уровнем признака обладают системным владением навыками постановки

профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Их деятельность в основном целесообразна, они ставят реальные цели и настроены на их достижение, выбирая для этого адекватные средства и объективно оценивая результаты.

Проявления у обучающихся среднего уровня сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве в обеих группах остались почти неизменными (в ЭГ изменились с 46,3 % до 42,59 %; в КГ составили 45,1 % до и после формирующего этапа эксперимента). Они проявляют отдельные навыки постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Могут испытывать трудности с постановкой цели, но готовы к целеприятию извне. Также могут испытывать некоторые колебания и трудности при выборе средств достижения цели и при оценке результатов.

В свою очередь, доля обучающихся с низким уровнем сформированности навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве в экспериментальной группе снизилась втрое; снижение же в контрольной группе гораздо менее явное (в ЭГ – с 29,63 % до 9,26 %; в КГ – с 25,49 % до 21,57 %). Такие обучающиеся характеризуются склонностью ставить не реалистичные, а «микроцели» или же глобальные, сложно реализуемые цели. Могут проявлять конформность, внушаемость, в том числе при выборе средств и оценке результатов. При оценке необъективны, склонны либо переоценивать, либо недооценивать результаты.

То есть по итогам проведенного формирующего эксперимента обучающиеся, составившие экспериментальную группу, проявляют более оптимальные характеристики навыков постановки профессиональных целей,

планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

В русле изучения динамики деятельностно-коммуникативного компонента готовности была проведена повторная диагностика уровня владения технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия.

Результаты диагностики отражены на Рисунке 25.

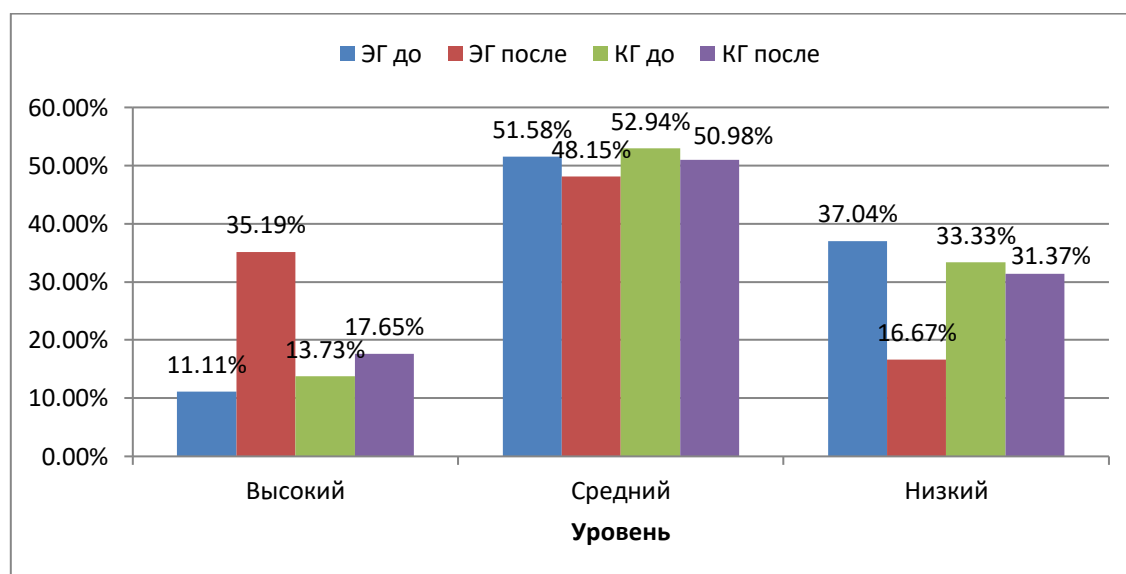


Рисунок 25 – Результаты диагностики уровня владения обучающимися технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия (контрольный этап эксперимента)

Повторная диагностика показала, что в экспериментальной группе произошли изменения распределения по уровням владения обучающимися технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия. Увеличилось число обучающихся с высоким уровнем владения технологией (в ЭГ – с 11,11 % до 35,19 %; в КГ – с 13,73 % до 17,65 %). Этот уровень характеризуется диалогической направленностью личности на общение, т.е. равноправным общением, взаимным уважением и доверием, соблюдением этических норм, нацеленностью на социально-профессиональное взаимодействие. Такой стиль

общения и взаимодействия считается самым эффективным. Согласно результату диагностики, более трети обучающихся в экспериментальной группе стали отдавать предпочтение диалогической направленности на общение, по крайней мере, признавая его ценность.

Доля обучающихся со средним уровнем владения данной технологией в обеих группах незначительно снизилась, что связано с перераспределением по другим уровням предпочитаемых обучающимися позиций в общении (в ЭГ снижение с 51,85 % до 48,15 %; в КГ – с 52,94 % до 50,98 %). Этот уровень отражает следующие виды направленности: манипулятивную (общение нацелено на удовлетворение своих целей за счет других, собеседник воспринимается как средство и объект манипуляций); конформную (неравноправное общение, подчинение авторитету собеседника); альтероцентристскую (во главу общения ставятся цели собеседника, в ущерб себе). То есть, хотя общение может оставаться относительно эффективным, однако происходит «перекос» в удовлетворении целей одной из сторон профессионально взаимодействия, что непродуктивно с точки зрения перспективы на длинных временных отрезках.

Необходимо отметить значительное снижение в экспериментальной группе доли обучающихся, с выявленным низким уровнем владения технологией эффективного профессионального общения и социально-профессионального взаимодействия (в ЭГ – с 37,04 % до 16,67 %; в КГ – с 33,33 % до 31,37 %). Для обучающихся, отнесённых к данной группе, характерны такие виды направленности личности на общение, как: авторитарную, которая предполагает доминирование в общении, агрессивную позицию в общении, желание подчинить собеседника себе в сочетании с нежеланием понять его и неуважением к чужой точке зрения; индифферентную, предполагающую избегание общения, либо общение на деловые темы. Социально-профессиональное взаимодействие обучающихся этой группы не является эффективным, желание взаимодействовать отсутствует.

В контрольной группе некоторые изменения могут быть объяснены приобретенным жизненным опытом обучающихся. В то же время большинство обучающихся сохранили ранее приобретенные особенности взаимодействия, проявляя и закрепляя их в коммуникативных ситуациях в ходе занятий и производственной практики. В отличие от них, обучающиеся из экспериментальной группы осваивали более продуктивные стили взаимодействия в ходе целенаправленного внедрения модели формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Для повторного определения умения регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве снова были применены методики экспресс-диагностики В.В. Бойко.

Результаты диагностики представлены на Рисунке 26.

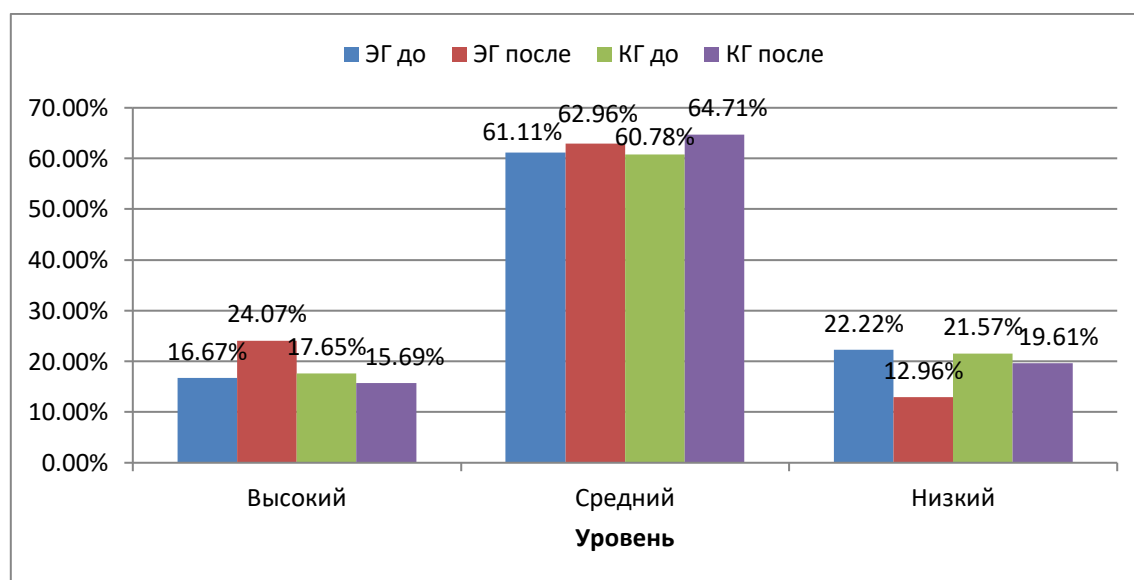


Рисунок 26 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Как следует из данных таблицы, в ходе опытно-экспериментальной работы произошли изменения в сформированности у обучающихся экспериментальной группы умений психоэмоциональной саморегуляции в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

В экспериментальной группе увеличилась численность обучающихся с высоким уровнем сформированности данных умений (в ЭГ – с 16,67 % до 24,07 %; в то время как в контрольной группе значение изменилось с 17,65 % до 15,69 %). Для обучающихся с таким уровнем характерны отсутствие склонностей к пониженному настроению, проявлениям импульсивности, а также дисфункциональных аффективных состояний.

Относительно среднего уровня сформированности умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве можно сделать вывод о незначительном увеличении доли обучающихся из обеих групп (в ЭГ – с 61,11 % до 62,96 %; в КГ – с 60,78 % до 64,71 %). У этих обучающихся наблюдается некоторая склонность к пониженному настроению, а также имеются признаки импульсивности и эпизодических проявлений аффективных состояний.

Заслуживает внимания тот факт, что, согласно результатам повторной диагностики, в экспериментальной группе снизилось число обучающихся с низким уровнем сформированности умений регулировать своё психоэмоциональное состояние в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (в ЭГ – с 22,22 % до 12,96 %; в КГ – с 21,57 % до 19,61 %). То есть для обучающихся экспериментальной группы стало менее характерно постоянно пониженное настроение; импульсивность; эмоциональная нестабильность, перерастающая в возбудимость; взрывной характер.

Хотя изменения по данному признаку не столь явные, т.к. эти умения во многом обусловлены особенностями эмоциональной сферы человека, однако в процессе педагогической работы возможно воздействовать на волевые компоненты личности и формировать навыки самоконтроля эмоциональных

состояний, таким образом повышая у обучающихся сформированность данного показателя.

По итогам диагностики уровня сформированности у обучающихся технического профиля бакалавриата отдельных составляющих в структуре деятельностно-коммуникативного компонента может быть рассчитана общая усредненная характеристика уровня сформированности деятельностно-коммуникативного компонента.

Результаты диагностики представлены на Рисунке 27.

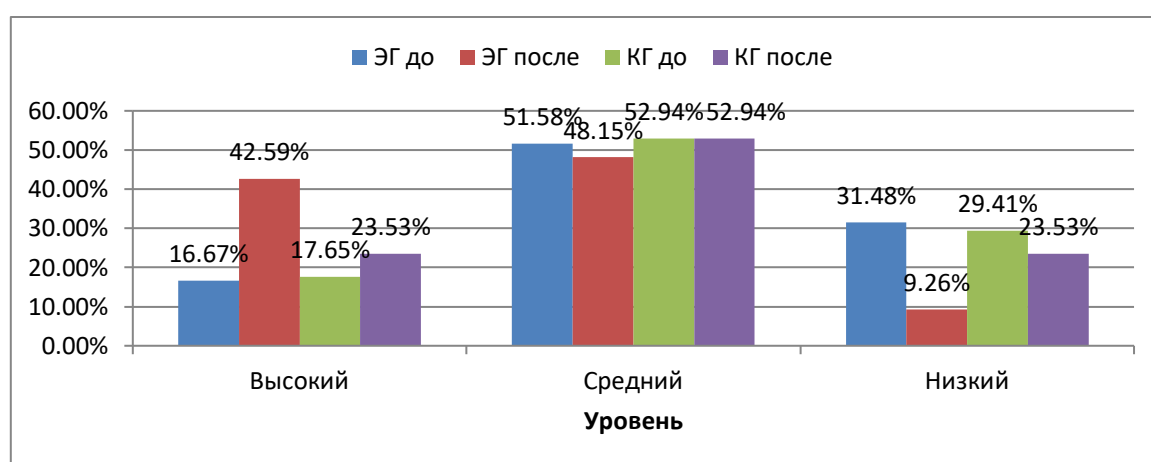


Рисунок 27 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Анализ обобщенных показателей уровня сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве свидетельствует о том, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень сформированности данного компонента. По окончании опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе более чем вдвое увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем сформированности компонента (в ЭГ – с 16,67 % до 42,59 %; в КГ – с 17,65 % до 23,53 %). Также в

экспериментальной группе, в отличие от контрольной, произошло некоторое снижение доли обучающихся со средним уровнем сформированности деятельностно-коммуникативного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (в ЭГ – с 51,85 % до 48,15 %; в КГ показатель остался на уровне 52,94 %). Необходимо особо отметить, что в экспериментальной группе значительно снизилась доля обучающихся с низкоуровневым показателем компонента (в ЭГ – с 31,48 % до 9,26 %; в КГ – с 29,41 % до 23,53 %), таким образом, в экспериментальной группе значительно сократилась группа риска, при том что в контрольной группе она все еще составила около четверти обучающихся.

Для определения итогового уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента социально-профессиональной адаптации на производстве использовались методики, аналогичные констатирующему этапу. Результаты определения осознания обучающимися перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, а также осмысления «Я-образа» как будущего профессионала, отражены на Рисунке 28.

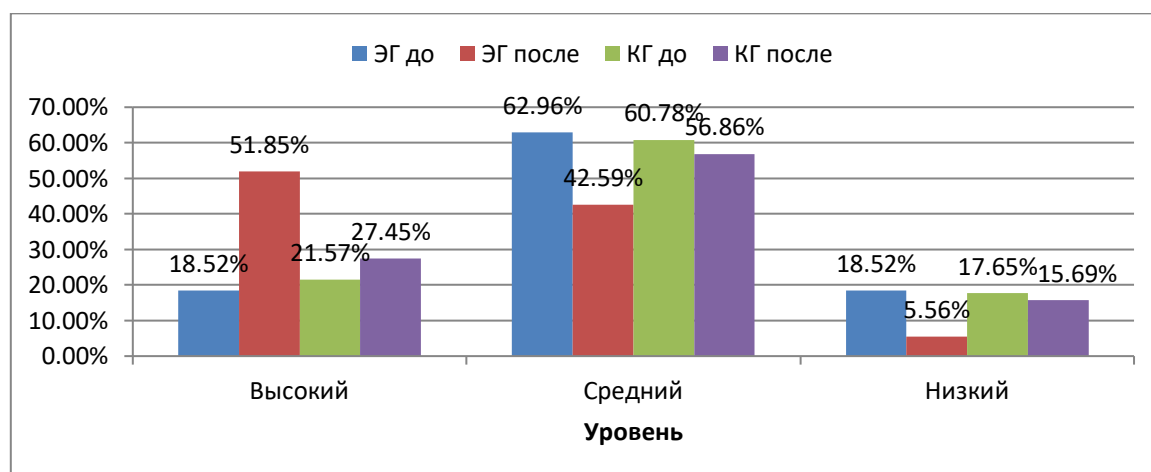


Рисунок 28 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, осмысления «Я-образа» как будущего профессионала (контрольный этап эксперимента)

Анализ результатов, полученных в ходе повторной диагностики, выявил у обучающихся экспериментальной группы рост сформированности осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, осмысления «Я-образа» как будущего профессионала. Так, в экспериментальной группе значительно возросла доля обучающихся с высокоуровневым показателем данного признака (в ЭГ – с 18,52 % до 51,85 %; в КГ – с 21,57 % до 27,45 %). В то же время в обеих группах произошло снижение доли обучающихся со средним уровнем показателей, более выраженное в экспериментальной группе (в ЭГ – с 62,96 % до 42,59 %; в КГ – с 60,78 % до 56,86 %). Также в экспериментальной группе значительно снизилась доля обучающихся, демонстрирующих низкое осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, низкое осмысление «Я-образа» как будущего профессионала (в ЭГ – с 18,52 % до 5,56 %; в КГ – с 17,65 % до 15,69 %).

Как видно из данной таблицы, более половины обучающихся экспериментальной группы по итогам проведения опытно-экспериментальной работы обладают высоким уровнем сформированности осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда, осмысления «Я-образа» как будущего профессионала, и практически не демонстрируют низкий его уровень.

Результаты повторной диагностика сформированности у обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве представлены на Рисунке 29.

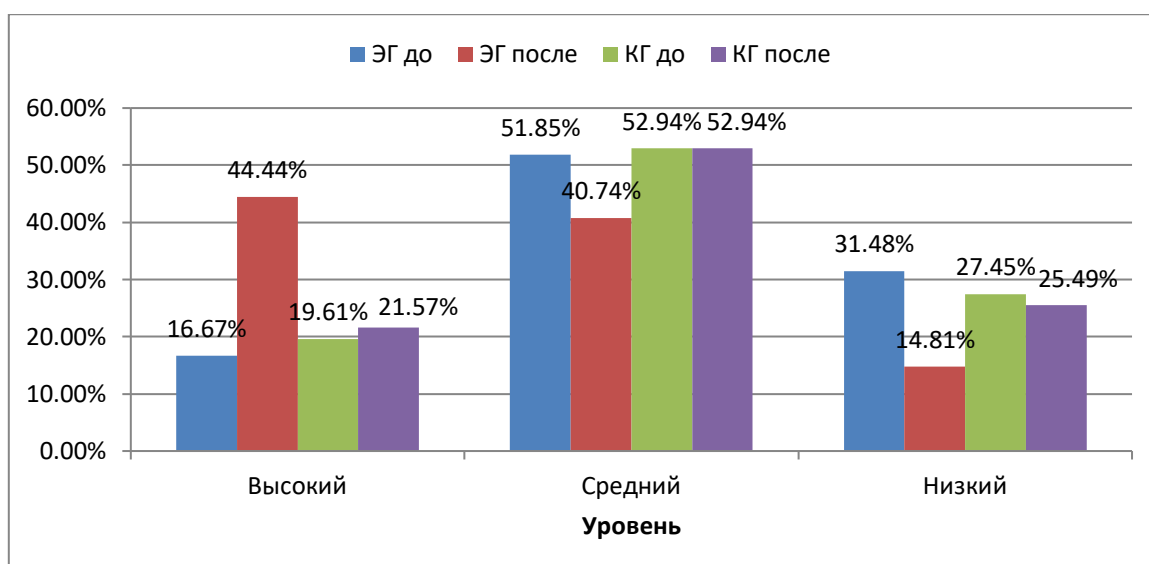


Рисунок 29 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

По результатам проведенной диагностики, в экспериментальной группе наблюдается перераспределение обучающихся по уровням выраженности показателя. Большинство стала составлять группа обучающихся с высоким уровнем его сформированности (в ЭГ доля увеличилась с 16,67 % до 44,44 %; в КГ – с 19,61 % до 21,57 %). В контрольной группе большинство все так же составляют обучающиеся со средним уровнем стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации, а в экспериментальной группе эта доля немного снизилась (в ЭГ – с 51,85 % до 40,74 %; в КГ осталась на уровне 52,94 %). В экспериментальной группе наблюдается значительное снижение доли обучающихся из группы риска – с низким уровнем сформированности данного показателя (в ЭГ – с 31,48 % до 14,81 %; в К – с 27,45 % до 25,9 %).

Полученные по итогам проведения повторной диагностики рефлексивно-оценочного компонента готовности обобщенные показатели отражены на Рисунке 30.

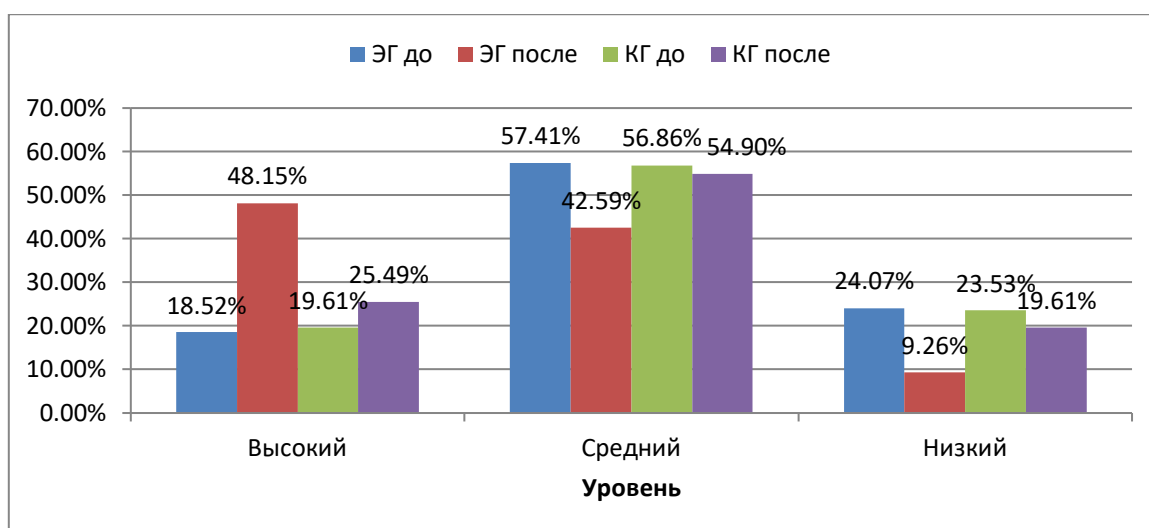


Рисунок 30 – Результаты диагностики сформированности у обучающихся рефлексивно-оценочного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

Данные позволяют заключить, что у большинства обучающихся экспериментальной группы по завершении формирующего эксперимента рефлексивно-оценочного компонент готовности сформирован на высоком уровне (в ЭГ доля обучающихся с высоким уровнем повысилась с 18,52 % до 48,15 %; в КГ – с 19,61 % до 25,49 %). Эти обучающиеся в достаточной мере осознают перспективы профессионально-личностного развития, способны соотносить их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; обладают устойчивым восприятием «Я-образа» как будущего профессионала; проявляют ярко выраженное стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

В контрольной группе также, как и на констатирующем этапе, преобладающим остался средний уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (изменился в ЭГ с 57,41 % до 42,59 %; в КГ – с 56,86 % до

54,90 %). Для обучающихся, имеющих этот уровень, проявления описанных выше характеристик являются частичными и неустойчивыми.

Определение уровня сформированности отдельных компонентов (мотивационного, содержательно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного, рефлексивно-оценочного) позволяет выявить конечный уровень готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в КГ и ЭГ.

Полученные данные отражены в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностики готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве (контрольный этап эксперимента)

| Уровни | Обучающиеся ЭГ, чел. (%) | | Обучающиеся КГ, чел. (%) | |
|-------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | до | после | до | после |
| Оптимальный | 9 (16,67) | 25 (46,30) | 9 (17,65) | 11 (21,57) |
| Базовый | 26 (48,15) | 24 (44,44) | 24 (47,06) | 26 (50,98) |
| Пороговый | 19 (35,19) | 5 (9,26) | 18 (35,29) | 14 (27,45) |

После проведения формирующего эксперимента у большинства членов экспериментальной группы наблюдается оптимальный уровень готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве (повысившись в ЭГ с 16,67 % до 46,30 %; в КГ – с 17,65 % до 21,57 %). Обучающиеся с таким уровнем готовности имеют такие признаки, как: ярко выраженное стремление проявить себя и самореализоваться в профессиональной деятельности; устойчивая мотивация на достижение успеха в ней в сочетании с установкой на использование в ситуации социально-профессиональной адаптации поисковой активности. Сформированность системы знаний в области будущей профессиональной деятельности (на уровне, соответствующем этапу профессиональной подготовки), как характерный признак данной группы обучающихся, способствует целенаправленному и самостоятельному

получению ими знаний о рынке труда и условиях трудоустройства. Такая информированность позволяет иметь представление о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия, а также воспринимать себя как субъекта социально-профессиональной адаптации и будущего специалиста. Владение профессиональными умениями и навыками и готовность применять их в практической деятельности способствуют более активной самостоятельной работе по постановке обучающимися профессиональных целей, организации и осуществлению деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Всё это приводит к эффективному регулированию своего психоэмоционального состояния в социально-профессиональной адаптации на производстве. Уже не настроение диктует им стиль профессиональной деятельности, а стиль профессиональной деятельности диктует настроение. На основании наличия вышеописанных характеристик, у обучающихся данной группы происходит осознание перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда. Это способствует формированию устойчивого «Я-образа» как будущего профессионала, а также потребности в самоанализе, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

На втором месте по частоте встречаемости в экспериментальной группе и доминирующий в контрольной группе – базовый уровень готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве. В экспериментальной группе в ходе проведенной работы он изменился с 48,15 % до 44,44 % (в КГ – с 47,06 % до 50,98 %). Обучающихся с таким уровнем готовности характеризует: понимание значимости будущей профессиональной деятельности и необходимости самореализации личностного потенциала в ней; неустойчивая мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности; а также неустойчивость установки на использование поисковых форм активности в

ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. Обучающихся с выявленным базовым уровнем готовности также характеризует: наличие представлений в области будущей профессиональной деятельности сочетающееся с общими представлениями о современном рынке труда и условиях трудоустройства. В свою очередь, общие представления о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия у них сочетаются с поверхностными представлениями о себе как субъекта социально-профессиональной адаптации и будущем специалисте. Обучающиеся данной группы демонстрируют наличие профессиональных умений и навыков (соответствующих этапу профессиональной подготовки) при неготовности применять их в практической деятельности. Наличие у обучающихся с таким уровнем признака навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности позволяет им регулировать своё психоэмоциональное состояние. Однако обучающимся с базовым уровнем готовности присущи: недостаточность осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; а также неустойчивость «Я-образа» как будущего профессионала.

В экспериментальной группе произошло резкое снижение доли обучающихся с пороговым уровнем готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве: с 35,19 % до 9,26 % (в КГ – с 35,29 % до 27,45 %), Обучающиеся с пороговым уровнем готовности отличаются отсутствием интереса к профессиональной деятельности, и, соответственно, отсутствием потребности в самореализации личностного потенциала в профессиональной сфере. Кроме того, они не мотивированы на достижение успеха в профессиональной деятельности, не понимают и не применяют поисковые формы активности. Обучающиеся данной группы также характеризуются: фрагментарными представлениями и минимальными знаниями в области будущей профессиональной деятельности; неадекватностью представлений о

рынке труда и условиях трудоустройства; отсутствием представлений о социально-профессиональной адаптации на производстве и способах социально-профессионального взаимодействия в сочетании с неадекватностью представления о себе как субъекте социально-профессиональной адаптации на производстве и будущем специалисте. Несформированность профессиональных умений и навыков, а также навыков постановки профессиональных целей, планирования, организации и осуществления деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве у данной группы обучающихся усугубляется неумение регулировать своё психоэмоциональное состояние, отсутствием «Я-образа» как будущего профессионала и стремления к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве. В целом, пороговый уровень готовности обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата является неблагоприятным прогностическим признаком с точки зрения успешности их будущей социально-профессиональной адаптации на производстве.

С целью определения эффективности проведённой работы была осуществлена проверка результатов на контрольном этапе эксперимента в КГ и ЭГ с помощью критерия χ^2 – Пирсона. Были сформулированы основные гипотезы:

H_0 : Распределения показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации обучающихся ЭГ и КГ на конечном этапе эксперимента не имеют достоверных различий;

H_1 : Распределения показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве обучающихся ЭГ и КГ на конечном этапе эксперимента достоверно различаются между собой.

Для расчёта эмпирического значения критерия χ^2 – Пирсона составлены Таблицы 10 и 11.

Таблица 10 – Эмпирические и теоретические частоты показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве у обучающихся ЭГ и КГ (контрольный этап эксперимента)

| Уровень готовности | Эмпирическая частота f_3 | | Σf_3 | Теоретическая частота f_T | |
|--------------------|----------------------------|-------------|--------------|-----------------------------|-------------|
| | студенты ЭГ | студенты КГ | | студенты ЭГ | студенты КГ |
| Оптимальный | 25 | 11 | 36 | 18,51 | 17,49 |
| Базовый | 24 | 26 | 50 | 25,71 | 24,29 |
| Пороговый | 5 | 14 | 19 | 9,77 | 9,23 |
| Σ | 54 | 51 | 105 | 54 | 51 |

Таблица 11 – Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений показателей сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве у обучающихся ЭГ и КГ (контрольный этап эксперимента)

| Разряды | f_3 | f_T | $f_3 - f_T$ | $(f_3 - f_T)^2$ | $\frac{(f_3 - f_T)^2}{f_T}$ |
|----------|-------|-------|-------------|-----------------|-----------------------------|
| 1 | 25 | 18,51 | 6,49 | 42,12 | 2,276 |
| 2 | 11 | 17,49 | -6,49 | 42,12 | 2,408 |
| 3 | 24 | 25,71 | -1,71 | 2,92 | 0,114 |
| 4 | 26 | 24,29 | 1,71 | 2,92 | 0,12 |
| 5 | 5 | 9,77 | -4,77 | 22,75 | 2,329 |
| 6 | 14 | 9,23 | 4,77 | 22,75 | 2,465 |
| Σ | 105 | 105 | | | 9,712 |

Ниже представлены расчёты количества степеней свободы:

$$v = (k - 1)(c - 1) = (3 - 1)(2 - 1) = 2$$

Далее приведены результаты определения критического значения критерия Пирсона для найденного количества степеней свободы [139].

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Из Таблицы 35 следует, что эмпирическое значение критерия $\chi_9^2=9,712$.

Сопоставляя эмпирическое значение χ_9^2 с его критическими значениями, получим неравенство $\chi_9^2 > \chi_{кр}^2$ (при $\rho \leq 0,01$), соответственно, нулевая гипотеза отклоняется. Полученные данные достоверно свидетельствуют о существовании статистически значимых различий в уровне сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве у обучающихся ЭГ и КГ по окончании опытно-экспериментальной работы. Этот результат говорит об эффективности разработанной и реализованной в образовательном процессе вуза модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Анализ полученных результатов позволил определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В педагогическом словаре условие определяется как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [115, с. 36].

В определении собственно понятия «педагогическое условие» мнения ученых разделились. Одни считают, что педагогические условия «это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды» [98], другие рассматривают педагогические условия как часть «педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов» [56]. Вслед за Н.М. Борытко, под педагогическим условием будем понимать «некое внешнее обстоятельство, оказывающее значимое влияние на протекание и эффективность педагогического процесса, сознательно спроектированного исследователем,

подразумевающего достижение искомого эффекта» [17, с. 22].

На основании проведенного анализа содержания процесса формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве по целевому назначению и выполняемым функциям, были выявлены три группы педагогических условий, определяющие эффективность данного процесса: организационные, психолого-педагогические, дидактические [151].

Организационные условия обеспечивают управление процессуальным аспектом формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, придавая ему целенаправленный и управляемый характер [10].

Организационные условия включают в себя:

- придание процессу формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве целенаправленного характера через постановку данной задачи в качестве самостоятельной;

- полисубъектность, преемственность и согласованность педагогической деятельности по организации и осуществлению формирования данной готовности;

- партнерское сотрудничество вуза и выпускающих кафедр с машиностроительными предприятиями и научно-исследовательскими организациями машиностроительного профиля.

Придание процессу формирования готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве целенаправленного характера является конкретизацией одного из традиционных педагогических принципов – принципа целенаправленности педагогического процесса. Он реализовывался через включение целенаправленной деятельности по формированию готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в процесс профессиональной подготовки, осуществляемой в высшей школе. В качестве механизма

практической реализации данного условия выступила разработанная и апробированная модель, включающая поэтапную деятельность по достижению цели – формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, позволяющей удовлетворить как потребность общества в инженере, способном к эффективной деятельности в условиях инновационного производства, так и потребность молодого инженера в успешной социально-профессиональной адаптации на производстве как условия личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

Сложность формирования готовности как интегративного личностного образования, длительность данного процесса, использование многообразия форм, методов и средств как аудиторной, так и внеаудиторной работы, определили полисубъектный характер процесса. На разных этапах к его реализации привлекались преподаватели учебных дисциплин, кураторы студенческих групп, тьюторы, практические психологи, представители администрации и работодатели. Полисубъектный характер процесса формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, в свою очередь, определил необходимость соблюдения преемственности и согласованности педагогической деятельности.

Немаловажным организационным условием успешности формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве стало партнерское сотрудничество вуза и выпускающих кафедр с машиностроительными предприятиями и научно-исследовательскими организациями машиностроительного профиля. В настоящее время ФГБОУ ВО «ПензГТУ», в частности кафедра «Технология машиностроения», сотрудничает в рамках проведения учебной, производственной и преддипломной практики с ФГУП Федеральный научно-производственный центр «ПО «Старт» имени М.В. Проценко», ОАО «Радиозавод», АО «Пензтяжпромарматура», ОАО

«Пензадизельмаш», ЗАО «Пензенский завод точных приборов». Партнерское сотрудничество позволило познакомить обучающихся с рынком труда в выбранном им направлении подготовки. Кроме того, будущие работодатели смогли подобрать подходящие кандидатуры на имеющиеся должности, а также принимать участие в их обучении. Различные формы партнерского сотрудничества способствовали росту интереса обучающихся к предстоящей профессиональной деятельности, создавая предпосылки для формирования мотивационного компонента готовности.

Психолого-педагогические условия связаны с воздействием на личностную составляющую педагогической системы с учётом особенностей субъекта формируемого личностного образования.

К психолого-педагогическим условиям относятся:

- формирование у обучающихся технического профиля бакалавриата позитивного опыта разрешения адаптационных ситуаций посредством психолого-педагогического сопровождения и поддержки;
- учёт особенностей обучающихся технического профиля бакалавриата как представителей современного поколения молодёжи;
- активизация субъектной позиции обучающихся в процессе включения их в образовательном процессе вуза в разнообразные виды деятельности.

Начало обучения в учреждении высшего образования, нацеленного на личностно-профессиональное становление обучающегося, представляет собой сложную ситуацию учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации. Рассмотрение формирования позитивного опыта проживания обучающимся первого года обучения ситуации адаптации к образовательному процессу вуза, как важной составляющей совершенствования его адаптационных механизмов и развития адаптационных способностей, определило необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения и поддержки. С этой целью осуществлялись: проведение кураторских часов адаптационной проблематики; микрогрупповое и

индивидуальное консультирование; оказание адресной помощи обучающимся, проявляющим признаки дезадаптации; проведение тренинговых занятий; включение обучающихся в разнообразные виды деятельности и т.д. [134].

Современное поколение молодёжи сильно отличается от прошлых поколений, что в свою очередь диктует изменения и в организации образовательного процесса [5]. Так, например, в процессе формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве учитывался тот факт, что вся жизнь нового поколения подчинена цифровым технологиям, живое общение в значительной степени заменено виртуальным, с размытыми границами дозволенного, а поиск нужной информации у них сводится к формированию запроса в сетях Интернета, полученная информация воспринимается в большей степени визуально, все традиционные технологии и способы обучения вызывают трудности [93]. В этой связи широко использовались образовательные возможности современных информационно-коммуникационных технологий в сочетании с включением обучающихся в реальный процесс общения через разнообразные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности, целенаправленное развитие их коммуникативных умений и навыков позитивного взаимодействия.

Согласно плану воспитательной работы по направлениям (коллективно-творческая деятельность, студенческое самоуправление, гражданско-патриотическое воспитание, профессиональное и трудовое воспитание, научная деятельность обучающихся) в ПензГТУ проводится множество мероприятий, участие в которых способствовало формированию социально важных качеств обучающихся и создавало условия для их личностно-профессиональной самореализации, а также способствовало активизации субъектной позиции, выступающей важным условием успешной социально-профессиональной адаптации на производстве.

Дидактические условия обеспечивают качество осуществляемого в вузе процесса обучения, как важнейшей составляющей профессиональной

подготовки, и, соответственно, успешности деятельности по формированию готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Дидактические условия включают в себя:

- осуществление межпредметной и внутрипредметной интеграции содержания учебных дисциплин;
- включение в содержание и организацию учебного процесса элементов, направленных на развитие у обучающихся навыков трудоустройства, управления карьерой и социально-профессиональной адаптации на рабочем месте;
- разработка и внедрение «производственных кейсов», встраиваемых в учебный процесс с дальнейшим привлечением обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата в рабочие группы по их выполнению.

Одним из дидактических условий, определивших эффективность формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, выступило осуществление межпредметной и внутрипредметной интеграции содержания учебных дисциплин. Межпредметная интеграция позволила использовать потенциал гуманитарных (например, «Технология обучения в вузе», «Основы профессиональной деятельности») и специальных (например, «Технологические процессы в машиностроении», «Процессы и операции формообразования») дисциплин для формирования у обучающихся общекультурных и профессиональные компетенций, как основы целостного осмысления содержания инженерной деятельности. В свою очередь внутрипредметная интеграция способствовала активизации познавательной деятельности обучающихся, их умению определять главное в изучаемом материале, устанавливать структурно-логические связи и закономерности. В совокупности межпредметная и внутрипредметная интеграция содержания учебных дисциплин способствовала как качеству профессиональной подготовки обучающихся, так и

формированию готовности как целостного интегративного личностного образования.

Важным условием формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве стало включение в содержание и организацию учебного процесса элементов, направленных на развитие у них навыков трудоустройства, управления карьерой и социально-профессиональной адаптации на рабочем месте. С этой целью были проанализированы: требования ФГОС ВО направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» профиля подготовки «Технология машиностроения» к формируемым компетенциям; программы учебных дисциплин «Технология обучения в вузе», «Основы профессиональной деятельности», «Философия», «Физическая культура и спорт» и др.; программы учебной, производственной и технологической практик. На основе результатов проведённого анализа, в содержании изучаемых дисциплин были усилены аспекты, направленные на формирование компонентов готовности к социально-профессиональной адаптации.

Разработка и внедрение «производственных кейсов», встраиваемых в учебный процесс с дальнейшим привлечением обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата в рабочие группы по их выполнению осуществлялось благодаря партнерскому сотрудничеству выпускающих кафедр с машиностроительными предприятиями и научно-исследовательскими организациями машиностроительного профиля. Это связано с тем, что разработка и внедрение «производственных кейсов», встраиваемых в учебный процесс зачастую требует «практического» опыта работы на современном оборудовании и предприятии. Поэтому их разработка велась кафедрой «Технология машиностроения» совместно с ФГУП Федеральный научно-производственный центр «ПО «Старт» имени М.В. Проценко», ОАО «Радиозавод», АО «Пензтяжпромарматура», ОАО «Пензадизельмаш», ЗАО «Пензенский завод точных приборов». Использование «производственных

кейсов» способствовало как мотивации обучающихся на профессиональную деятельность в выбранной сфере по окончании обучения в вузе, так и формированию опыта практического решения инженерных задач.

Таким образом, анализ результатов повторной диагностики уровня сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве подтвердил эффективность разработанной и апробированной в ходе опытно-экспериментальной работы модели, а также позволил выявить совокупность педагогических условий, обеспечивающих успешность формирования в образовательном процессе вуза данной готовности.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования представлено описание организации и осуществления опытно-экспериментальной работы, направленной на апробацию в образовательном процессе вуза разработанной модели формирования в готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

В качестве основного метода исследования выступил педагогический эксперимент, включавший в себя констатирующий, формирующий и контрольные этапы. На констатирующем этапе эксперимента, в соответствии с научно обоснованными критериями и показателями, был определён исходный уровень готовности обучающихся к социально-профессиональной адаптации на производстве в контрольной и экспериментальной группах. В качестве диагностического инструментария были использованы: методика мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); методика диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина); методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс); методика «Ситуаций» (Ю.М. Десятникова); методика «Цель – Средство – Результат»

(А.А. Карманов); методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко); методика экспресс-диагностики В.В. Бойко; «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская); «Методика диагностики уровня рефлексивности» (А.В. Карпов); авторский опросник; с также собственно педагогические методы. Полученные результаты подтвердили необходимость внедрения, модели формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в образовательный процесс вуза.

Непосредственная организация в образовательном процессе вуза деятельности по формированию данной готовности представляла собой последовательное прохождение мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов, составив содержание формирующего эксперимента.

Каждый из этапов характеризовался своими особенностями, отражающими динамику формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, определившими постановку на каждом из них целей и задач, отбор содержания образования, используемых для его реализации форм, методов и средств.

Мотивационно-адаптационный этап соответствовал периоду общей адаптации обучающихся первого года обучения к образовательному процессу вуза. Цель этапа заключалась в формировании позитивного опыта проживания ситуации адаптации как важной составляющей совершенствования адаптационных механизмов обучающихся, развития их адаптационных способностей путем первичного погружения в учебно-профессиональную деятельность.

Формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата осуществлялось: в ходе аудиторной деятельности посредством содержания учебных дисциплин «Технология обучения в вузе»; «Основы профессиональной деятельности»; «Физическая культура и спорт»; в процессе

внеаудиторной деятельности через занятия тренинговой группы по программе «Тренинг успешной адаптации», а также включение в научно-исследовательскую, физкультурно-оздоровительную, гражданско-патриотическую, культурно-досуговую и другие, соответствующие интересам и запросам обучающихся виды деятельности. В качестве методов широко использовались методы активного и интерактивного обучения.

Второй этап формирования готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве – практико-технологический, осуществлялся во время обучения второго и третьего курса. Целью данного этапа явились систематизация, обобщение и углубление у обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата теоретических знаний, а также формирование первичного опыта практической деятельности на производстве и профессионального взаимодействия в трудовом коллективе. Как и на первом этапе, работа осуществлялась в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности. В процессе аудиторной деятельности вносились дополнения в содержание учебных дисциплин (например, «Технологические процессы в машиностроении», «Процессы и операции формообразования»). Однако ведущее место на практико-технологическом этапе было отведено практике (производственной и технологической), создающей предпосылки к будущей социально-профессиональной адаптации на производстве посредством знакомства с машиностроительными предприятиями «изнутри».

Обобщающе-рефлексивный этап формирования готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве включал работу с четвертым курсом. Его целью стало формирование у обучающихся способности к построению профессиональной жизни с учётом личностных интересов и социально-профессиональных требований современного рынка труда. Формированию готовности к социально-профессиональной адаптации на обобщающе-рефлексивном этапе было заключалось во внеаудиторной деятельности в форме кружка «Я – будущий инженер».

Проведённая на контрольном этапе эксперимента повторная диагностика уровня сформированности готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве в контрольной и экспериментальной группах показала наличие статистически значимых различий между ними. С этой целью использовался метод критерия χ^2 – Пирсона. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что разработанная и внедрённая в образовательный процесс вуза модель формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве подтвердила свою эффективность.

Одновременно в ходе опытно-экспериментальной работы была выявлена совокупность педагогических условий (организационных, психологических и дидактических) обеспечивающих успешность формирования в образовательном процессе вуза вышеназванной готовности.

Заключение

Осуществлённое исследование направлено на поиск педагогических путей удовлетворения потребности общества в молодых технических кадрах, способных к успешной социально-профессиональной адаптации на производстве как условия их эффективной профессиональной деятельности. В работе предложен вариант решения проблемы посредством формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Проведённый анализ сущности социально-профессиональной адаптации, основных проблем адаптационного периода, этапов его прохождения и факторов, определяющих эффективность процесса социально-профессиональной адаптации на производстве бакалавров технического профиля, позволил определить его как многоаспектный поэтапный процесс взаимодействия молодого бакалавра технического профиля и профессиональной среды, направленный на разрешение противоречий между ними и обусловленный сочетанием личностных и средовых факторов, обеспечивающих достижение оптимального уровня адаптированности личности, выступающего условием её личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

В ходе исследования установлено, что эффективность социально-профессиональной адаптации на производстве молодых бакалавров технического профиля обуславливается формируемой в образовательном процессе вуза готовностью к ней обучающихся технического профиля бакалавриата. По результатам анализа научной литературы данная готовность определена как формируемое в образовательном процессе вуза динамично развивающееся интегративное личностное образование, способствующее вхождению молодого бакалавра технического профиля в социально-профессиональную деятельность и обеспечивающее ему достижение

оптимального уровня адаптированности на производстве, выступающего условием его личностно-профессиональной самореализации и карьерного роста.

На основе обобщения результатов анализа научных исследований, содержащих характеристики структурных компонентов готовности, определения проблем и факторов, обуславливающих успешность социально-профессиональной адаптации молодых бакалавров технического профиля, а также анализа требований ФГОС ВО направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» профиля подготовки «Технология машиностроения», выделены мотивационный, содержательно-когнитивный, деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве, а также представлена их содержательная характеристика.

В ходе проведённого исследования опытно-экспериментальным путём доказана целесообразность формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве на основе разработанной модели, представляющей собой целостную динамическую систему взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков), отражающую последовательность педагогической деятельности (мотивационно-адаптационного, практико-технологического и обобщающе-рефлексивного этапов) и позволяющую осуществлять на базе обоснованных критериев и показателей мониторинг изменений в формируемом в образовательном процессе вуза интегративном личностном образовании – готовности обучающегося технического профиля к социально-профессиональной адаптации на производстве, что определяет управляемость процессом формирования данной готовности.

Осуществлённое исследование позволило заключить, что для формирования в образовательном процессе вуза готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве целесообразно использование идей и положений системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов посредством реализации совокупности принципов целостности, всесторонности и комплексности, практико-ориентированности, интенсификации, субъектности, открытости.

Анализ результатов опытно-экспериментальной позволил определить совокупность педагогических условий эффективного формирования в образовательном процессе вуза вышеназванной готовности, включающую организационные, психолого-педагогические и дидактические условия.

Следующим этапом исследования проблемы успешной социально-профессиональной адаптации бакалавров технического профиля возможно в направлении разработки технологии педагогического обеспечения эффективности данного процесса посредством наставничества на производстве, а также актуализации потенциала сетевого взаимодействия работодателей и вуза.

Список литературы

1. Абрашкина, И.А. Пропедевтика профессиональной подготовки бакалавров технических направлений в условиях формирования личностно-ориентированной образовательной среды / И.А. Абрашкина // Казанская наука. – 2011. – № 5. – С. 2011.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Агаджанян, Н.А. Учение о здоровье и проблемы адаптации / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.А. Берсенева. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2000. – 203 с.
4. Акопова, М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Акопова М.А. – СПб., 2004. – 368 с.
5. Александрова, Е.А. Поколение «Y»: методология взаимодействия в образовательной среде / Е.А. Александрова // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Вольск, 26–27 февраля 2016 г.) / Под редакцией М.А. Сморгуновой, С.Л. Коротковой. – Саратов : ИЦ Наука, 2016. – С. 6–9.
6. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Антонов, С.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки будущих инженеров пожарной безопасности на основе интеграции учебной деятельности и производственной практики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антонов С.Ю. – Чебоксары, 2014. – 165 с.
8. Арендачук, И.В. Мотивационная готовность студентов-юристов к будущей профессиональной деятельности / И.В. Арендачук // Известия

Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 3 (19). – С. 195–203.

9. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.

10. Байгутлин, Р.Р. Комплекс организационно-педагогических условий процесса профессиональной подготовки студентов вузов / Р.Р. Байгутлин, М.М. Махмутов, Е.Н. Петров // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 33–42.

11. Беловолов, В.А. Модель формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих / В.А. Беловолов, В.А. Шадрин // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 90–92.

12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

13. Биболатова, Э.И. Наставничество как технология адаптации молодых специалистов на государственной гражданской службе / Э.И. Биболатова // Вестник экспертного совета. – 2020. – № 1 (20). – С. 18–22.

14. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

15. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

16. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учебное пособие / Н.М. Борытко. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.

17. Борытко, Н.М. Теория обучения : учебник для студ. пед. вузов / Н.М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 72 с.

18. Булыга, К.А. Проблемы и особенности адаптации молодых специалистов / К.А. Булыга, Т.С. Демченко // Материалы Ивановских чтений. – 2017. – № 2-2 (13). – С. 24–28.

19. Бурякова, О.Л. Диагностика готовности личности к профессиональной адаптации / О.Л. Бурякова, Е.А. Шибанова // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 1 (17). – С. 273–276.

20. Валиева, Ф.И. К вопросу о социально-профессиональной адаптации молодых специалистов / Ф.И. Валиева // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 3 (7). – С. 14.

21. Васильева, Т.Н. Социально-психологическая адаптация молодых специалистов-инженеров в проектной организации: проблемы и стратегия их преодоления / Т.Н. Васильева, В.В. Романов // Организационная психология. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 93–105.

22. Величко, Е.В. Психологическая готовность учащихся педагогических колледжей к профессиональной деятельности и ее диагностика / Е.В. Величко // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 203–207.

23. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2011. – 336 с.

24. Сафин, Р.С. Образовательная среда как фактор повышения эффективности высшего технического образования / И.Э. Вильданов, Р.С. Сафин, Р.Н. Абитов // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 2 (39). – С. 84–91.

25. Сафин, Р.С. Системная интеграция в процессе подготовки бакалавров в техническом вузе / И.Э. Вильданов, Р.С. Сафин // Инновации и качество профессионального образования : материалы 15-ой Международной научно-практической конференции (Казань, 21 мая 2021 г.). – Казань : Общество с ограниченной ответственностью «Редакционно-издательский центр «Школа», 2021. – С. 234–238.

26. Винокурова, С.А. Компетенции по управлению качеством как важная составляющая профессиональной квалификации выпускника инженерного образовательного направления / С.А. Винокурова, С.Б. Вениг // Инженерное образование. – 2017. – № 21. – С. 194–199.

27. Волков, А.В. Научные и прикладные основы метода моделирования в педагогике / А.В. Волков // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 124–126.

28. Воскресасенко, О.А. Педагогическое сопровождение адаптации обучающихся : монография / О.А. Воскресасенко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – 174 с.

29. Вяткина, И.В. Роль интеграции учебной и внеаудиторной деятельности в профессиональном воспитании студентов в техническом вузе / И.В. Вяткина // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 3. – С. 261–268.

30. Гаврилова, Н.В. Особенности адаптации молодых специалистов на рынке труда в современных условиях / Н.В. Гаврилова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 10-1. – С. 34–36.

31. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

32. Галактионов, О.Н. Междисциплинарные связи при реализации проектного подхода в подготовке бакалавров технических направлений обучения / О.Н. Галактионов, А.В. Кузнецов, О.В. Боришкевич, М.А. Кашука, Л.И. Галактионова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-1. – С. 122–126.

33. Галущинская, Ю.О. Влияние коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза на готовность к социально-профессиональной адаптации / Ю.О. Галущинская // Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Шадринск, 28 февраля 2019 г.). – Шадринск, 2019. – С. 80–89.

34. Георгиева, И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Георгиева И.А. – Ленинград, 1986. – 23 с.

35. Герасименко, П.В. Подготовка бакалавров по техническим направлениям в современных условиях / П.В. Герасименко, С.М. Вертешев, С.Н. Лехин // Перспективы развития высшей школы : материалы XII Междунар. науч.-метод. конф. (Гродно, 30–31 мая 2019 г.). – Гродно, 2019. – С. 319–323.

36. Гершкович, Т.Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Гершкович Т.Б. – Екатеринбург, 2002. – 252 с.

37. Глушкова, В.А. Применение технологии «Fishbone» в обучении химии / В.А. Глушкова // Вестник современных исследований. – 2019. – № 1.6 (28). – С. 55–57.

38. Голубев, С.Ю. Теоретические основы формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде / С.Ю. Голубев, К.Е. Романова // Пожарная и аварийная безопасность. – 2022. – № 1 (24). – С. 60–66.

39. Гребенщиков, И.А. Факторы адаптации молодых специалистов на производстве и их оценка в сельскохозяйственных организациях / И.А. Гребенщиков // Агропомышленная политика России. – 2012. – № 1. – С. 83–86.

40. Григорьева, М.В. Структура психологической готовности выпускников школ к взаимодействию с образовательной средой вуза / М.В. Григорьева, О.Н. Локаткова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 103–108.

41. Григорьева, М.В. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе / М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, Н.М. Голубева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 5. – С. 23–30.

42. Грязнова, Г.А. Взаимосвязь сформированности коммуникативных умений молодых специалистов с успешностью их профессиональной

адаптации / Г.А. Грязнова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 7. – С. 66–67.

43. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А.Н Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1 (3). – С. 11–20.

44. Десятникова, Ю.М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Десятникова Ю.М. – Москва, 1996. – 138 с.

45. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – Ч. 2. – 142 с.

46. Диагностика профессионального становления личности : учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – Ч. 3. – 144 с.

47. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва, 2002. – С. 426–433.

48. Дружинин, Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке / Н.Е. Дружинин. – Кемерово; Томск, 2003. – 112 с.

49. Дружинина, Е.Н. Особенности формирования готовности к рынку труда выпускников педагогического вуза / Е.Н. Дружинина, Ю.И. Биктуганов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2016. – № 1. – С. 204–207.

50. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Дурай-Новакова К. М. – Москва, 1983. – 24 с.

51. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности: учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск : Изд-во БГУ, 2001. – 383 с.

52. Евдокимов, Р.М. Проблемное обучение в высшей школе / Р.М. Евдокимов, П.А. Атоян, Е.Ю. Полковникова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 93–101.

53. Железовская, Г.И. Компетенции и навыки в системе высшего образования / Г.И. Железовская // Инновационное профессиональное образование: проблемы, поиски, решения : материалы XV Международной научно-методической конференции (Саратов, 13 марта 2019 г.). – Саратов, 2019. – С. 235–239.

54. Жуковский, В.П. Современные педагогические технологии в профессиональном образовании : учебно-методическое пособие / В.П. Жуковский, С.В. Шанин, М.А. Ерофеева, О.В. Шрамкова, А.В. Малышева, М.М. Кутузов, И.М. Панченко, И.М. Колозина – Саратов, 2018. – 84 с.

55. Завьялова, М.С. Личностно-ориентированный подход к организации модульно-рейтингового обучения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Завьялова М. С. – Саратов, 2011. – 189 с.

56. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – № 1. – С. 29–32.

57. Зеер, Э.Ф. Психология профессии : учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

58. Зимина, Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : методические рекомендации для студентов / Н.А. Зимина ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2015. – 42 с.

59. Казанцева, Е.С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казанцева Е.С. – Нижний Новгород, 2006. – 197 с.

60. Каримова, А.В. Внеаудиторная воспитательная работа как часть образования и досуга студентов / А.В. Каримова, Д.Р. Нигматуллина. – М., 2003. – 210 с.

61. Каско, Ж.А. Теория и практика формирования дидактической компетентности будущего педагога в процессе самостоятельной работы : монография / Ж.А. Каско, Т.И. Шукшина. – Саранск, 2020. – 175 с.
62. Кирпичев, В.А. Деловая игра как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций студентов / В.А. Кирпичев // Современное образование: традиции и инновации. – 2020. – № 2. – С. 42–47.
63. Климова, Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности / Т.Е. Климова. – Челябинск, 2011. – 212 с.
64. Ковалев, А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. – Москва : Политиздат, 1983. – 256 с.
65. Коптелова, В.Л. Особенности адаптации сотрудников инженерно-технических специальностей / В.Л. Коптелова // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1330–1332. – URL: <https://moluch.ru/archive/114/29582/> (дата обращения: 13.04.2022).
66. Корель, Л.В. Социология адаптации; вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. – Новосибирск : Наука, 2005. – 424 с.
67. Коростелев, А.А. Компетентностный подход: проблемы терминологии / А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 212–220.
68. Королев, Н.Н. Особенности адаптации в начале трудовой деятельности молодого специалиста в сфере здравоохранения / Н.Н. Королев, Д.О. Ермолаев, Ю.Н. Ермолаева, О.И. Петрашова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 3. – С. 135–136.
69. Костыгина, В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей в процессе учебно-производственных практик: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Костыгина В.В. – Пенза, 2010. – 172 с.

70. Косырев, В.П. Закрепляемость и адаптация кадров и молодых специалистов в АПК / В.П. Косырев, М.Д. Захарова // Известия Международной академии аграрного образования. – 2015. – № 23. – С. 185–187.

71. Красавина, Е.В. Методы и технологии адаптации молодых специалистов в современных российских компаниях / Е.В. Красавина, В.А. Сологуб, Е.З. Карпенко // Вестник Академии. – 2018. – № 2. – С. 48–53.

72. Кречетов, Г.А. Об особенностях адаптации и профессионального становления молодого педагога (в помощь начинающему специалисту) / Г.А. Кречетов // Вестник научных конференций. – 2016. – № 10-4 (14). – С. 50–53.

73. Кролевецкая, Е.Н. Профессиональное воспитание в вузе: личностно ориентированный подход / Е.Н. Кролевецкая // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 2 (10). – С. 326–328.

74. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1972. – 255 с.

75. Куваева, М.М. Содержательные компоненты инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений / М.М. Куваева, Ш.Р. Мусин, Г.Х. Валеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 210–213.

76. Куваева, М.М. Формирование профессионально-личностных компетенций будущих бакалавров технических направлений как педагогическая проблема / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, Е.Н. Петров // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования : материалы Международной научно-практической конференции (Курск, 24 мая 2021 г.). – Курск, 2021. – С. 297–300.

77. Кутырин, В.В. Пути решения проблемы адаптации и закрепления молодых специалистов в системе государственной службы / В.В. Кутырин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 12–4 (51). – С. 139–145.

78. Куцаковская, В.В. Проблемы адаптации молодых специалистов в организации / В.В. Куцаковская // Академическая публицистика. – 2021. – № 12 (1). – С. 99–102.
79. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
80. Левитов, Н. Д. Психология / Н.Д. Левитов. – М., 1964 – 256 с.
81. Леонова, Е.Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Леонова Е. Н. – Хабаровск, 2010. – 25 с.
82. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
83. Логвенчев, И.С. Современные проблемы адаптации молодых специалистов к условиям труда в организации / И.С. Логвенчев, А.В. Мельничук // Материалы Ивановских чтений. – 2016. – № 3 (7). – С. 123–128.
84. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 126–128.
85. Макарова, М.П. Профессиональная компетенция: проблемы сущности и структуры / М.П. Макарова, В.П. Косырев // Инновации в системе высшего образования : сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 23 октября 2019 г.). – Самара, 2019. – С. 61–64.
86. Маклаков, А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.03 / Маклаков А.Г. – Санкт-Петербург, 1996. – 392 с.
87. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика : справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 992 с.

88. Мартышкин, Р.В. Адаптация молодых специалистов в организации: факторы влияния, критерии и показатели / Р.В. Мартышкин // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2013. – № 3. – С. 15–18.

89. Маслов, Е.В. Управление персоналом предприятия : учебное пособие / Е.В. Маслов. – Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 2000. – 312 с.

90. Мельникова, Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учебное пособие / Н.Н. Мельникова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 59 с.

91. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск : Литера-принт, 2009. – 237 с. – (Серия: Библиотека актуальной психологии).

92. Мельниченко, Я.И. Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием Интернет-ресурсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мельниченко Я.И. – Казань, 2008. – 28 с.

93. Мешкова, Е.С. Теория поколений: особенности в подходах к адаптации молодых специалистов / Е.С. Мешкова // Общество. – 2019. – № 4 (15). – С. 31–35.

94. Митюшина, А.С. Наставничество как инструмент адаптации молодых специалистов / А.С. Митюшина // Аллея науки. – 2019. – Т. 3, № 1 (28). – С. 570–573.

95. Михайлова, А.Г. Социально-психологическая адаптация личности в рамках формирования коммуникативной готовности будущих инженеров / А.Г. Михайлова // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 66–89.

96. Мудрик, А.В. Личностный подход в воспитании / А.В. Мудрик // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 6–10.

97. Мусин, Ш.Р. Интегрированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических

направлений / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, И.А. Гайнуллин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28588> (дата обращения: 24.04.2022).

98. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Москва – Воронеж, 1995.

99. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

100. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с.

101. Нарыкова, Г.В. Инновационные технологии обучения в системе высшего образования / Г.В. Нарыкова // Январские педагогические чтения. – 2020. – № 6 (18). – С. 41–46.

102. Невструева, Т.Х. Коммуникативная компетенция как фактор адаптации молодого специалиста / Т.Х. Невструева, В.В. Спирина // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 7. – С. 23–26.

103. Нерсесян, Л.С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.

104. Никулина, Н.А. Тренинг как форма учебных занятий в вузовском преподавании блока дисциплин soft skills / Н.А. Никулина, В.С. Мордвинцева, А.В. Кучева // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 11. – С. 194–198.

105. Новиков, Д.В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новиков Д.В. – Тула, 2003. – 149 с.

106. Павлова, А.М. Психология труда / А.М. Павлова. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос.гос.проф. – пед.ун-т», 2008. – 156 с.

107. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – Москва : Академия, 2013. – 608 с.

108. Педагогический словарь : учебное пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
109. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.
110. Пинчук, А.Н. Социально-профессиональная адаптация: тезаурусный подход / А.Н. Пинчук // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – № 3. – С. 159–168.
111. Писаренко, В.И. Особенности и перспективы использования метода моделирования в современной педагогике / В.И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3 (36). – С. 1–14.
112. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 256 с.
113. Подымова, Л.С. Педагогика / Л.С. Подымова, В.А. Слостенин. – Москва : Юрайт, 2014. – 332 с.
114. Полицинская, Е.В. Социально-профессиональная адаптация выпускников вузов на рынке труда / Е.В. Полицинская, А.В. Сушко // Инженерное образование. – 2017. – № 21. – С. 25–34.
115. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
116. Пономарева, О.С. Использование принципов менеджмента качества при формировании готовности студентов технических вузов к профессиональной адаптации / О.С. Пономарева, Ю.Г. Терентьева, О.Г. Трубицына // Перспективы науки. – 2015. – № 5 (68). – С. 23–26.
117. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Посохова С.Т. – Москва, 2001. – 393 с.

118. Прангишвили, А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангишвили [АН Груз. ССР. Ин-т психологии им. Д. Н. Уznaдзе]. – Тбилиси : Мецниереба, 1967. – 340 с.
119. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – Москва : КогнитоЦентр, 2002. – 396 с.
120. Радионовская, Т.И. Производственная среда как условие формирования профессиональных компетенций будущих инженеров / Т.И. Радионовская // Инновационная наука. – 2016. – № 11-2. – С. 195–197.
121. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
122. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект : монография / М.В. Ромм. – Новосибирск : Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 173 с.
123. Ростовцева, М.В. Философский смысл понятия «социальная адаптация» / М.В. Ростовцева, А.А. Машанов // Вестник КрасГАУ. – 2012. – № 6. – С. 288–292.
124. Рубанова, Е.Ю. Психологическая готовность выпускников вуза к профессиональной деятельности / Е.Ю. Рубанова // Учёные заметки ТОГУ. – 2011. – № 1 (2). – С. 53–62.
125. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.
126. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Л.В. Бозрикова, В.В. Водзинская, Л.Д. Докторова [и др.] ; под ред. В.А. Ядова. – Ленинград : Наука, 1979. – 264 с.
127. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы / Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 3–12.

128. Саралинова, Д.С. Наставничество как форма обеспечения адаптации молодого специалиста / Д.С. Саралинова, Р.С.Э. Юшаева, Ф.Р. Магомедова // Вестник научной мысли. – 2021. – № 6. – С. 372–375.

129. Сахаров, С.Ю. Педагогическая технология формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках : дис. ...канд. пед. наук / Сахаров С. Ю. – Воронеж, 2021. – 180 с.

130. Сахаров, С.Ю. Этапы профессиональной адаптации молодых офицеров / С.Ю. Сахаров, Д.А. Тонких // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 5 (23). – С. 1227–1230.

131. Сахарчук, Е.И. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза / Е.И. Сахарчук, Е.А. Байкина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 83–91.

132. Северова, Л.А. Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия / Л.А. Северова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 4 (42). – С. 160–163.

133. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва, 1979. – 180 с.

134. Сергеева, С.В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза : учебно-методическое пособие / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2009. – 116 с.

135. Сергеева, С.В. Формирование готовности педагога высшей школы к педагогическому сопровождению адаптации обучающихся / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 65–70.

136. Сердюкова, Е.Ф. Формирование у будущего педагога-психолога навыков выбора поведенческих стратегий в условиях социально-профессиональной адаптации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сердюкова Е.Ф. – Махачкала, 2017.

137. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы : монография / В.В. Сериков. – Москва, 1998. – 180 с.
138. Серякова, С.Б. О компетентностном подходе в образовании / С.Б. Серякова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 3 (66). – С. 41–45.
139. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.
140. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Симонова Г.И. – Киров, 2006. – 425 с.
141. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
142. Скорохватова, Г.В. Профессиональная готовность бакалавров к выполнению трудовых функций / Г.В. Скорохватова, З.Ю. Ансимова, Д.Е. Коновалов // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Герценовские чтения» (г. Санкт-Петербург, 28 апреля 2022 г.). – Санкт-Петербург : ООО «Р-КОПИ», 2022. – С. 174–176.
143. Слостёнин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 13–23.
144. Сокольников, Ю.П. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности / Ю.П. Сокольников. – Чебоксары, 2001. – 32 с.
145. Сопоев, С.А. Адаптация молодых сотрудников в современных российских организациях : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Сопоев С.А. – Москва, 2013. – 26 с.

146. Степанова, О.Н. Мотивированная готовность сотрудников 1 года службы в уголовно-исполнительной системе как фактор их успешной адаптации / О.Н. Степанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 183–187.

147. Сумина, А.Г. Этапы профессиональной адаптации молодых специалистов централизованной библиотечной системы города Краснодара / А.Г. Сумина // Научная палитра. – 2019. – № 2 (24). – С. 23.

148. Тарасова, Л.Е. Адаптационная готовность: дефиниция термина / Л.Е. Тарасова // Перспективы науки. – 2015. – № 7 (70). – С. 26–29.

149. Туйсина, Г.Р. Теоретико-методологические аспекты профессиональной подготовки бакалавров технических направлений в вузе / Г.Р. Туйсина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 231–234.

150. Тюкина, А.В. Методологические основания и принципы формирования готовности будущих инженеров к социально-профессиональной адаптации / А.В. Тюкина // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 5-1. – С. 161–165.

151. Тюкина, А.В. Педагогические условия формирования в образовательном процессе вуза готовности будущих инженеров к социально-профессиональной адаптации / А.В. Тюкина // Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития : материалы III Международной научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 30 апреля 2022 г.) в 2-х ч. Ч.1. – Ростов-на-Дону: Изд-во : «ПАРАГРАФ», 2022. – С. 375–377.

152. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с. – (Серия «Психология-классика»).

153. Урманцев, Ю.А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Ю.А. Урманцев // Система, симметрия, гармония : сб. ст. – Москва : Мысль, 1988. – С. 38–124.

154. Ухтомский, А.А. Избранные труды / А.А. Ухтомский ; сост. и коммент. Э.Ш. Айрапетьянца [и др.] ; под ред. Е.М. Крепса. – Ленинград : Наука, Ленингр. отд-е, 1978. – 358 с.

155. Федотова, С.В. Педагогическое мастерство преподавателя в использовании методов активного обучения в вузе / С.В. Федотова // Культура и время перемен. – 2020. – № 1 (28). – С. 17.

156. Филипченко, С.Н. Активизация самостоятельной работы студентов университета в условиях дистанционного обучения / С.Н. Филипченко // Гуманизация образовательного пространства : Материалы международного форума (Саратов, 18–19 февраля 2021 г.). – Саратов, 2021. – С. 306–310.

157. Фрик, О.В. Тренинговые технологии в образовательном процессе высшей школы / О.В. Фрик, Е.А. Денисова // Двадцать пятые апрельские экономические чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 11 апреля 2019 г.) / под ред. В.А. Ковалева и А.И. Ковалева. – Омск, 2019 – С. 219–224.

158. Хаирова, И.В. Повышение готовности к социально-профессиональной адаптации будущих учителей начальных классов в процессе обучения методике преподавания русского языка / И.В. Хаирова // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного : коллективная монография. – Москва, 2016. – С. 708–714.

159. Хмель, О.С. Формирование готовности студентов технического вуза к эффективной профессиональной адаптации в системе менеджмента качества предприятия : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Хмель О.С. ; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2006. – 28 с.

160. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

161. Челнокова, Е.А. Формирование профессиональной готовности студентов высшей школы к будущей профессиональной деятельности /

Е.А. Челнокова, А.С. Челноков, Е.В. Новожилова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 1(51). – С. 51–54.

162. Черкасов, Д.О. Профессиональная адаптация молодого специалиста / Д.О. Черкасов, О.А. Лымарева // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2019. – № 11-3 (57). – С. 151–154.

163. Черникова, Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей / Е.Г. Черникова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 171–179.

164. Чернявская, А.П. Формирование готовности человека к социальной и профессиональной адаптации / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 1996. – № 2. – С. 12–15.

165. Шайденко, Н.А. Система непрерывного формирования готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности по образовательным программам СПО : монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев [и др.]. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2016. – 156 с.

166. Шакурова, М.В. Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя / М.В. Шакурова // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 362–374.

167. Шамионов Р.М. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева, Е.С. Гринина, А.В. Созонник // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 53–68.

168. Шилина, А.В. Готовность к социально-профессиональной адаптации в структуре профессиональной компетентности будущих бакалавров-инженеров [Электронный ресурс] / А.В. Шилина // Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 4. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13997> (дата обращения: 31.08.2022).

169. Шпак, Л.Л. Социокультурная адаптация: Сущность, направления, механизм реализации : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / Шпак Л.Л. – Кемерово, 1992. – 353 с.

170. Штанько, Е.С. Мозговой штурм как один из наиболее эффективных методов интерактивного обучения / Е.С. Штанько // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 25. – С. 110–114.

171. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Ленинград : Изд-во ГТУ, 1963. – 52 с.

172. Щенникова, Ю.В. Антропологический подход к формированию профессиональной адаптивности студентов технического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Щенникова Ю.В.; – Москва, 2020. – 222 с.

173. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.

174. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция : коллективная монография / В.А. Ядов [и др.]. – Москва : ЦСП, 2013. – 374 с.

175. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.

176. Яковлев, Б.П. Проблема психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / Б.П. Яковлев, Т.Б. Думова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8. – С. 179–185.

177. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

178. Khairutdinov R.R. The content of educational programs in technical universities: Quality of applying the modern professional standards / R.R. Khairutdinov, F.G. Mukhametzyanova, R.S. Safin [et al.] // International Journal of Instruction. – 2019. – Vol. 12. – No 1. – P. 357–360.

Анкета 1**«Содержательно-когнитивный компонент готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве»**

Уважаемые обучающиеся! Просим Вас принять участие в анкетировании. В вопросах с 1 по 4 выберите один правильный, с Вашей точки зрения, ответ. На вопросы с 5 по 12 дайте краткий ответ на свободных строчках.

1. Владеете ли вы достаточными знаниями для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности?

- 1) да
- 2) нет
- 3) не знаю

2. Считаете ли Вы целесообразным углубить свои профессиональные знания?

- 1) да
- 2) нет
- 3) не знаю

3. Имеются ли у Вас представления о современном рынке труда и условиях трудоустройства?

- 1) да
- 2) нет
- 3) не знаю

4. Адаптироваться в новых условиях для вас:

- 1) легко
- 2) с трудом
- 3) затрудняюсь ответить

5. Как Вы считаете, ваша профессия является востребованной на рынке труда? Почему? _____

6. Как Вы считаете, предпринимаются ли в Вашем вузе (регионе) действия для содействия в трудоустройстве молодежи? (Обоснуйте)

7. *Дайте определение:*

Социально-профессиональная адаптация – это _____

8. *Что Вам представляется наиболее сложным в освоении нового места работы?* _____

9. *Какие, на Ваш взгляд, личностные качества помогут Вам в будущем успешно адаптироваться к новым условиям трудовой деятельности на производства:* _____

10. *Какие, на Ваш взгляд, личностные качества будут мешать Вам успешно адаптироваться в новых условиях трудовой деятельности на производстве:* _____

11. Перечислите наиболее важные, с Вашей точки зрения, условия, способствующие успешной адаптации молодого инженера на производстве

12. Перечислите, какие приёмы Вы будете использовать для успешной социально-профессиональной адаптации

Благодарим за участие!

Анкета 2**«Профессиональные умения и навыки, готовность применять их в практической деятельности»**

Инструкция: Вам предлагается ряд вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет». В бланке ответов при ответе «да» ставьте «+», при ответе «нет» ставьте «-».

1. Вы понимаете смысл и можете ли сформулировать цель своей будущей профессиональной деятельности?
2. Профессиональные умения и навыки необходимы вам для достижения успеха в работе?
3. Вы обладаете профессиональными умениями и навыками, способствующими трудоустройству?
4. Вы способны осуществлять профессиональную деятельность?
5. Вы обладаете умением системно мыслить и структурировать информацию?
6. Вы способны представлять результаты своей работы?
7. Вы способны отстаивать свои позиции в профессиональной среде, находить компромиссные и альтернативные решения профессиональных задач?
8. Вы способны решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий?
9. Вы умеете работать с нормативно-технической документацией, связанной с профессиональной деятельностью?
10. Вы способны осуществлять эффективное устное и письменное общение?
11. Вы способны осуществлять социально-профессиональное взаимодействие в обществе и трудовом коллективе?
12. Вы способны к постоянному обучению и профессиональному совершенствованию?

Обработка и интерпретация результатов:

Результаты методики, равные или большие, чем 9 баллов, свидетельствуют о высоком уровне профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности.

Результаты в диапазоне от 5 до 8 баллов – средний уровень профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности.

Показатели от 1 до 4-х баллов – свидетельство низкого уровня профессиональных умений и навыков, готовности применять их в практической деятельности.

Программа занятий тренинговой группы «Тренинг успешной адаптации»

Цель тренинга – обеспечение адаптации обучающихся первых курсов к образовательному процессу вуза как условия эффективной профессиональной подготовки обучающихся и формирования у них позитивного опыта прохождения адаптационной ситуации.

Задачи тренинга:

- проведение диагностики обучающихся;
- оказание помощи в процессе адаптации к условиям обучения в вузе;
- развитие навыков работы в команде, принятие решений, групповой сплоченности, созданию благоприятного климата в коллективе;
- формирование представлений об особенностях и закономерностях процесса адаптации;
- формирование видения себя как личности адаптации и будущего специалиста;
- повышение мотивации на достижение успеха в учебно-профессиональной (профессиональной) деятельности и потребности в самореализации личностного потенциала в будущей профессиональной деятельности.

Этапы организации и проведения включают в себя реализацию трёх блоков деятельности:

- первичной диагностики;
- адаптационного взаимодействия;
- итоговой диагностики.

Занятия проводятся в соответствии с планом, который представлен в Таблице 1.

Таблица 1

План работы тренинговой группы

| № | Тема | Упражнения | Используемые методы, формы, технологии обучения | Кол-во часов |
|----|---|--|---|--------------|
| 1. | «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации» | Прохождение тестов, дискуссия на тему «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации» | Комплекс диагностических методик, дискуссия, групповое обсуждение | 3 |
| 2. | «Знакомство» | Знакомство с целями занятий и правилами работы группы, «Представь себя», «Требования работы группы», «Первое | Беседа, упражнения, проективный рисунок | 2 |

| | | | | |
|----|---|--|--|----|
| | | впечатление», «Ожидания от тренинга». | | |
| 3. | «Моя жизненная цель» | «Рубежи», «Ассоциации», блок теоретической информации по адаптации, «Цели обучения», «Волшебное зеркало». | Лекция-визуализация, беседа, упражнения, ментальные карты | 6 |
| 4. | «Коммуникация» | «Оценка коммуникативных способностей», «Эффективное общение», «Сломанный телефон», «Ситуации», «Дебаты», «Пойми меня», «Рынок», «Охрана». | Беседа, упражнения, ролевые игры, разъяснение | 4 |
| 5. | «План профессиональной жизни» | «Рабочий день», «Я на своем месте», «Как я тебя вижу», «Социальная значимость», «Мои цели», «Мои достижения», «Смени место». | Беседа, упражнения, творческая визуализация | 6 |
| 6. | «Мы – команда» | «Десять фактов о нас», «Башни», «Стимул», «Решение ситуаций», «Посчитаем вместе», «Где правда?», «Переправа», «Морское сражение», «Поработай на меня». | Беседа, упражнения, ролевые игры | 4 |
| 7. | «Моё психоэмоциональное состояние и приёмы саморегуляции» | «Антистресс», «Моё расположение духа», «Уходи усталость», «Дыши», «Хвальба». | Беседа, психогимнастика, упражнения, аутотренинг, музыкотерапия | 4 |
| 8. | Итоговая диагностика, Рефлексия | «Вспомни всё», «До встречи» «Спасибо за опыт» | Комплекс диагностических методик, беседа, упражнения, обсуждение | 3 |
| | Всего | | | 32 |

Содержание «Тренинга успешной адаптации»

Блок первичной диагностики

Задачи:

- определить уровень адаптированности к образовательному процессу вуза;
- определить исходный уровень сформированности готовности к социально-профессиональной адаптации.

«Комплекс диагностических методик»

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана);

Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина);

Методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс);

Методика «Ситуаций» (Ю.М. Десятникова)

Методика «Цель – Средство – Результат»;

Методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко);

Методика экспресс-диагностики В.В. Бойко

«Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская);

Методика диагностики уровня рефлексивности (А.В. Карпов)

Назначение:

– Осуществление диагностики исходного уровня готовности к социально-профессиональной адаптации обучающихся по техническому направлению подготовки бакалавриата.

Процедура:

Каждый участник получает бланк для заполнения и заполняет его в соответствии с инструкцией.

Дискуссия на тему «Личностные качества, способствующие и мешающие успешной адаптации»

Назначение:

Обсудить поднятую тему, аргументируя свою позицию.

Процедура:

Каждому участнику предоставляется возможность, высказаться по заявленной теме.

Блок адаптационного взаимодействия

Задачи:

- Расширить имеющиеся знания о себе как личности адаптации.
- Развитие у обучающихся умений контролировать своё психоэмоциональное состояние.
- Снятие напряжения, расслабление.
- Формирование положительных эмоций.
- Совершенствование коммуникативных способностей как вербальных, так и невербальных.
- Развитие способностей межличностного общения в различных ситуациях.
- Развитие способностей принимать участие в беседе и выходе из неё, при этом практикуя активное слушание собеседника.
- Развитие умений объективного оценивания своих действий и действий окружающих.
- Развитие способностей предупреждения конфликтных ситуаций, а также способностей выхода из них.

*«Представь себя»*Назначение:

- осознание своей уникальности на примере игрового имени;

Процедура:

Перед каждым участником стоит задача представить себя именем, по которому все участники тренинга будут к нему обращаться на протяжении всего тренинга.

*«Требования работы группы»*Назначение:

- организация работы для повышения результативности занятий;
- демонстрация участникам психологической безопасности работы в тренинговой группе.

Процедура:

Участники на обсуждают следующие принципы:

- активного участия;
- равенства;
- реального времени
- доброжелательности;
- конфиденциальности.

Согласованные и принятые правила становятся основой работы в группе. Рекомендуются зафиксировать их и обращаться к ним перед каждым занятием группы.

*«Первое впечатление»*Назначение:

- генерирование у участников курса на взаимопонимание и начальное видение каждого.

Процедура:

Каждого участника, просят изобразить рисунок «какой Я», при помощи бумаги, карандашей, фломастеров. Рисунки не подписывают. После того как все закончили, рисунки собираются и происходит их дальнейшее обсуждение и описание «предполагаемого хозяина» образа. Участники описывают чувства, вызванные рисунками образов. Далее описывают чувства от высказываний, про их образ с рисунков и делятся мнением, по поводу совпадения высказываний с видением самого себя.

*«Ожидания от тренинга»*Назначение:

- понимание своих ожиданий от участия в тренинге.

Процедура:

Участники по очереди отвечают на такие вопросы как:

Чего Вы хотите от проводимых занятий? Какую помощь могут оказать другие участники тренинга, для достижения ваших ожиданий от тренинга? Какую помощь может оказать ведущий для достижения ваших ожиданий от тренинга? Как вы думаете, что вам стоит делать, чтобы получить то, чего Вы хотите?

*«Рубежи»*Назначение:

- определить собственные достижения.

Процедура:

Каждый участник берет лист бумаги и цветные карандаши. На листе бумаги он схематически изображает линию жизни, делая разметку – о дно деление это пять лет жизни. После чего, участники пытаются определить наиболее важные достижения и события, оказавшие воздействие на их жизнь и развитие. На изображении достижения фиксируются цветными карандашами и подписываются, среди них могут быть такие: пошел в садик, пошел в школу, ездил на море и т.д. Далее, когда все достижения отмечены, берется карандаш другого цвета и рисуется кривая, отражающая развитие его достижений и ощущений, таким образом, что положительные моменты ведут кривую кверху, а отрицательные опускают вниз. В итоге участники увидят высшие и низшие точки своей жизни. Затем происходит деление участников на микрогруппы, в которых каждый представляет друг другу свой жизненный путь. Далее выбирается самый насыщенный жизненный путь и его представляют всей группе.

*«Ассоциации»*Назначение:

- прояснить для себя понятие «команда».

Процедура:

Предлагается каждому взять ручки и бумагу. Задача каждого — услышать вопрос ведущего и зафиксировать ассоциации, связанные с вопросом.

С какой постройкой ассоциируется у вас команда?

С каким цветом ассоциируется у вас команда?

С какой музыкой ассоциируется у вас команда?

С какой геометрической фигурой ассоциируется у вас команда?

С каким фильмом (название) ассоциируется у вас команда?

С каким настроением ассоциируется у вас команда?

После чего происходит обсуждение ассоциаций участников. Выделяются наиболее интересные ассоциации, а также те, которые удивили группу.

*«Цели обучения»*Назначение:

- сформулировать цели обучения в вузе

Процедура:

Участники делятся на микрогруппы до четырех человек в каждой. Совместными усилиями они пытаются сформулировать цели обучения в вузе и готовят перечень вопросов (не менее 10), ответы на которые хотели бы получить к окончанию обучения в вузе. Вопросы должны отражать важность и нужность получаемой специальности, например, смогу ли я трудоустроиться на

высокооплачиваемую должность по специальности? Нужно ли будет ещё проходить обучение?

После чего происходит коллективное обсуждение сформулированных целей и вопросов с точки зрения важности этих вопросов и фиксируются на бумаге.

«Волшебное зеркало»

Назначение:

- умение ставить жизненные цели.

Процедура:

Участникам предлагается подключить воображение и представить, что в их руках оказалось «волшебное зеркало», с помощью которого можно подсмотреть кусочек будущего. То есть каждый участник глядя в зеркало, видит уже взрослого себя, выполняющего определенную социальную роль. Волшебный предмет передается по кругу, сопровождаясь комментариями увиденного в нём.

В конце упражнения происходит бурное обсуждение «какого это представлять себя уже взрослым, выполняющем определенную социальную роль».

«Оценка коммуникативных способностей»

Назначение:

- побуждение процесса оценки и самооценивания коммуникативных способностей;
- формирование опыта независимого оценивания других.

Процедура:

Участникам предлагается определить свое место на «лестнице коммуникативного мастерства». Рисуются лестница, и каждый участник выбирает, на какой ступени он находится, после чего объясняет свою позицию. В завершение участникам предлагается оценить друг друга, расположив их на какой-либо ступени. После чего объясняет всей группе, почему он так считает.

«Эффективное общение»

Назначение:

- формулирование принципов эффективного общения.

Процедура:

Участникам предлагается поделиться на две группы. Перед каждой группой ставятся разные задачи. Одна группа должна определить и сформулировать действия и принципы, способствующие эффективному общению. Другая же наоборот, должна определить действия и принципы неэффективного общения. После чего происходит коллективное обсуждение, в ходе которого формулируются принципы эффективного общения.

«Сломанный телефон»

Назначение:

- осознание ответственности за восприятие информации других людей, ответственности за изменение информации;

Процедура:

Участникам предстоит передавать информацию друг другу, таким образом, чтобы другие не слышали их. При этом первому участнику сообщает информацию ведущий, а он уже передает эту информацию далее. Информация должна быть передана дословно. Когда информация передана всем участникам, начинается коллективное обсуждение кто и как передает информацию и получается ли информации от первоисточника дойти в первоначальном варианте до последнего участника.

*«Ситуации»*Назначение:

– рассмотрение ситуаций общения, вызывающих трудности.

Процедура:

Перед участниками стоит задача воспроизвести следующие ситуации:

- 1) обратиться с просьбой;
- 2) получить отказ в просьбе;
- 3) одобрить действия участника, сказать ему комплимент;
- 4) осудить участника, раскритиковать его;
- 5) поддержать позицию другого участника, но без её одобрения.

После чего коллективно обсудить воспроизводимые ситуации.

*«Дебаты»*Назначение:

– развитие умения аргументировать, отстаивать свою точку зрения.

Процедура:

Участникам для обсуждения даются противоположные высказывания. Такие как, «Машиностроительные заводы необходимо закрыть» – «Машиностроительные заводы нужно возродить».

Как и в любых дебатах, назначается председатель, роль которого следить за соблюдением правил дебатов. Основная цель – это заслушивание мнений всех участников дебатов по рассматриваемому вопросу.

В дебатах принимают участие четверо участников, другие выступают наблюдателями. Наблюдатели следят за поведением участников во время дебатов.

После завершения дебатов происходит их обсуждение с точки зрения поддержки высказываний, конфронтации, оскорблений и т.д.

*«Пойми меня»*Назначение:

– развитие умения находить общий язык без слов.

Процедура:

Задача участников определить кто готов к общению, а кто нет. Среди участников выбирается один, и его просят выйти из аудитории, как только он вновь зайдет в аудиторию, ему предстоит выявить, кто из участников готов к общению с ним, а кто нет. Пока первый участник вышел из аудитории остальные участники определяют того, кто будет показывать готовность к общению, а задача остальных наоборот показывать нежелание общаться.

Основное правило этого упражнения: нельзя пользоваться вербальными средствами общения.

После чего происходит смена ролей, выбираются другие участники, которые выходят и которые демонстрируют желание и настрой на общение.

Упражнение завершается обсуждением таких вопросов как:

Для вас было легко расположить к себе без слов?

Как вы определяли, готовы с вами общаться или нет?

Каким образом вы демонстрировали отказ от общения?

Какими чувствами вы можете охарактеризовать момент, осознания, что с вами не готовы общаться?

Перечислите, что вам помогло определить стремление в общении.

Перечислите трудности, с которыми вы столкнулись при выполнении упражнения.

«Рынок»

Назначение:

– развитие навыков беседы и убеждения.

Процедура:

Задача участников представить себя на рынке, описать свои ощущения, атмосферу рынка, количество людей, принцип работы рынка. После того, как была составлена общая картина рынка каждому участнику, раздается восемь небольших листов бумаги. Далее каждый участник на своих листах бумаги пишет своё имя и фамилию и затем складывает таким образом, чтобы не было видно написанного текста.

Ведущий собирает со всех участников сложенные записки в одно место, после чего перемешивает их.

Далее участники по одному идут и набирают себе восемь штук записок именно эти записки и будут выступать товаром на нашем рынке. После чего дается время, в течение которого участникам нужно купить восемь своих (со своим именем) записок. На нашем рынке действуют все те же правила, что и на обычном, то есть имеют место уговоры, предложения меняться, спорить, отказывать.

В этом упражнении предусмотрены победители, к ним относятся трое участников, которые первыми соберут и продемонстрируют все восемь записок со своим именем.

Для накала атмосферы упражнения, можно ввести обратный отсчет времени работы рынка.

«Охрана»

Назначение:

– развитие навыков невербального общения.

Процедура:

Участники делятся на пары, при этом кто-то один должен остаться без пары. По одному участнику пары садятся на стулья, выставленные в круг. Позади сидящих, встают вторые участники пар, при этом один из стульев должен быть пустым.

Участники, которые стоят, выполняют роли охраны. Таким образом, их задача не позволить встать и покинуть своё место, сидящих участников. В тоже время задача сидящих участников встать и занять свободное место. Однако сделать это достаточно трудно, так как для того чтобы сменить место, нужно аккуратно освободиться от своего охранника, чтобы он ничего не понял. Если же уловка со сменой места не удалась, и охранник вас раскусил, ему необходимо положить свои руки на ваши плечи, демонстрируя при этом необходимость остаться на своём месте. Имеется одно уточнение: охранник не может всё время удерживать сидящего на стуле. После того, как сценарий будет разыгран, происходит смена ролей.

«Рабочий день»

Назначение:

– осознание особенностей профессиональной деятельности различных специалистов.

Процедура:

Прежде чем приступить к упражнению, необходимо осуществить беседу о рабочем дне специалиста, по профилю которого учатся участники.

После чего задача участников составить небольшой рассказ, отражающий суть трудового дня специалиста, по профилю которого они учатся.

При составлении рассказа стоит придерживаться таких правил как:

- 1) рассказ строится только из существительных;
- 2) прежде, чем назвать слово, необходимо повторить рассказ с самого начала;
- 3) необходимо хорошенько подумать, прежде чем называть слово, так как одно неверное слово, может испортить весь рассказ.

Так, например рассказ о жизни инженера может быть таким: будильник – завтрак – автобус – проходная – ключ – совещание – задачи – бумаги – фотографии – обед – выезд – объект – бумаги – кабинет – ключ – автобус – дом – ужин – сон.

Участники определяют, про какую профессию они будут составлять рассказ. Далее участникам задается первое слово, и они по очереди называют свои существительные, повторяя сказанное ранее.

Данное упражнение демонстрирует информированность участников о трудовом дне работающего населения, что достаточно сложно выразить словами, поэтому упражнение можно повторить, но не более двух раз.

После завершения рассказа происходит обсуждение получившегося, с точки зрения его целостности, завершенности, отражения точного содержания дня, коллективности, пытался ли кто-то пустить рассказ не в то русло, интересен ли был процесс в целом.

«Я на своем месте»

Назначение:

– осуществление анализа положительных и негативных сторон социальных ролей.

Процедура:

Участников необходимо разделить пополам. За каждой группой участников закрепляется социальная роль. Одни выполняют роль обучающихся, другие уже работающих инженеров. Каждой группе предлагается нарисовать рисунок на тему «Я студент» и «Я инженер». Далее задача команд на своем рисунке отобразить и разместить 5 особенностей студенчества и 5 особенностей профессиональной жизни. Самую значимую особенность необходимо выделить среди остальных. После чего команды обмениваются рисунками и на обратной стороне изображают негативные стороны каждого возрастного периода. Самую значимую вновь выделяют.

После того, как рисунки закончены, происходит обсуждение каждой социальной роли, в том числе их положительные и негативные стороны, а также какая социальная роль наиболее привлекательна и в каком возрасте

«Как я тебя вижу»

Назначение:

- создание благоприятной рабочей атмосферы;
- развитие навыков самопрезентации и презентации другого

Процедура:

Упражнение в кругу. Участники объединяются друг с другом по двое и ведут беседу. Смысл беседы заключается в том, чтобы произвести впечатление на собеседника. В ходе беседы вы узнаете лучше друг друга, кроме того сможете представить собеседника всем участникам. А вот представить собеседника нужно необычно: сообщив его имя и образ с которым участник ассоциируется у вас.

«Социальная значимость»

Назначение:

- анализ социальной значимости каждого человека (положительные и отрицательные аспекты).

Процедура:

Участники делятся на микро группы, каждый участник получает лист, на котором указана социальная роль. После чего, участники по очереди высказывают свою позицию в отношении описанной роли, как в положительном направлении, так и в негативном. То есть, почему хорошо быть (роль) и почему плохо быть (роль).

В завершении происходит обсуждение, насколько сложно было выполнить упражнение и почему? Что больше всего вызвало трудности? И какую социальную роль хотелось бы примерить на себя?

«Мои цели»,

Назначение:

- развитие навыков целеполагания.

Процедура:

Перед участниками ставится задача сформулировать и написать цели, необходимые для того, чтобы стать тем, кого увидели в «волшебном зеркале» ранее. Формулировка цели должна быть позитивной, реальной и выполнимой участником.

Следующее задание предполагало, отобрать наиболее значимые цели подобрать для них допустимые пути их достижения.

После чего происходит обсуждение целей и путей их достижения.

«Мои достижения»

Назначение:

– развитие навыков самоанализа при достижении поставленных целей.

Процедура:

Участникам предлагается беседа про успехи и достижения каждого из них. В частности, каждый должен рассказать: чем он гордится, что ему хорошо удается, что он считает своим успехом.

После чего участники обсуждают что ещё будет способствовать достижению их личных и профессиональных целей.

«Смени место»

Назначение:

– разминка перед командной работой.

Процедура

Участники делятся на две команды. Команды расставляются параллельно друг другу, расстояние между ними не менее двух метров.

Выбирается по одному участнику из каждой команды, которые меняются местами. Перед каждой командой ставится задача сменить место в своей команде, на место в другой команде, путем броска мяча. Таким образом, выбранный участник начинает бросать мяч своей команде, стоящей напротив. Участник, поймавший мяч, перемещается в команду напротив. Если в процессе упражнения мяч оказался на полу, то бросок переходит другой команде. Победу одерживает та команда, которая первой переместиться на другую сторону.

«Десять фактов о нас»

Назначение:

– сплочение группы, по средствам выявления общих признаков

Процедура:

Задача участников разделиться на микро группы, сформулировать и записать десять фактов, которые свойственны каждой микро группе. Далее микрогруппы объединяются между собой по 2, и снова определяют десять фактов. Затем объединяется вся группа, и прописываются десять фактов касаяемо всей группы.

После чего происходит обсуждение, того что достаточно много общего у участников данной группы.

«Башни»

Назначение:

– упражнение для слаженной работы в группе.

Процедура:

Участники делятся на команды. Каждому участнику команд предоставляется конструктор и инструкции по сборке башни. Башню команда

должна построить общую, с учетом инструкций каждого, но строительство должно проходить в тишине и инструкции по строительству показывать другим участникам нельзя.

После строительства происходит обсуждение упражнения.

«Стимул»

Назначение:

– организация совместной работы и желание участвовать в ней.

Процедура:

Участникам предлагается схематично отобразить свои личностные особенности таким образом, что рисуется геометрическая фигура в центре листа, в которой описываются личностные особенности, нужные и способствующие плодотворной работе в команде. А за пределами геометрической фигуры описываются такие качества, которыми вы обладаете, но применить их для работы в группе не можете и считаете их не к месту.

После чего каждый из участников демонстрирует своё описание и объясняет место каждого качества и почему оно там. При этом другие участники могут задавать вопросы и делиться своими мыслями на этот счет.

Как только заканчивается выступление участников, происходит обсуждение таких вопросов как:

Какие личностные качества возможно перенести в профессиональную жизнь, зачем и почему?

Каким личностным качествам в профессиональной жизни не место? Почему?

«Решение ситуаций»

Процедура:

Участники делятся на группы. Далее зачитывается описание трудных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности инженеров. Задача участников за небольшой промежуток времени подобрать решение, каждой трудной ситуации. С последующим обсуждением каждой ситуации и подобранных её решений.

«Посчитаем вместе»

Назначение:

– организация совместной работы для достижения общей цели.

Процедура:

Задача участников посчитать до 25. Важным ограничением в этом упражнении является то, что после его начала нельзя разговаривать между собой, в том числе запрещается и невербальное общение.

- Далее участникам сообщаются правила проведения расчета до 25:
- Принять участие должны все участники.
- Никаких разговоров и договоренностей.
- Расчет сидящих по порядку, через одного запрещается.
- Каждый участник может озвучить только одно число, если в одно и то же время называет несколько человек, то расчет начинается сначала.

Как правило, участники начиная расчет достаточно много ошибаются.

*«Где правда?»*Назначение:

- умение отличить истинное о человеке от неправды о нем.

Процедура:

Задача участников сесть в круг, имея на руках карандаш и бумагу. После чего им предстоит отразить на бумаге три высказывания, содержащих информацию о них. Два высказывания должны содержать правдивую информацию, одно ложную. Далее каждый из участников по очереди озвучивает все высказывания о себе, остальные участники в это время стремятся определить, какое высказывание правдивое, а какое ложное. Определяя правдивость или ложность высказываний, ответы должны быть подтверждены фактами и размышлениями.

Участникам авторам стоит дать возможность всем желающим высказать свои догадки и размышления и только после этого давать пояснения о правдивости и ложности высказываний.

Само упражнение позволяет увидеть, восприятие участника другими участниками.

*«Переправа»*Назначение:

- организация совместной работы для достижения общей цели.

Процедура:

Каждый участник выбирает себе пару, после чего они каждая пара получает лист бумаги. В паре участники встают таким образом, что лист бумаги оказывается зажат их лбами, а руки отведены назад. После чего нужно было переместиться по определенному маршруту. При выполнении упражнения общаться словами запрещено. При падении листа, прохождение маршрута начинается вновь.

Упражнение предполагает внесение изменений как в сам маршрут, по которому осуществляется перемещение, так и добавлять возможность соперничества.

*«Морское сражение»*Назначение:

- развитие навыков командной работы.

Процедура:

Участникам ставится задача разделиться на две команды. Плавающие судна и стоящие на месте судна.

Первым необходимо преодолеть заданный маршрут, сопровождая движение звуками работающего судна.

Вторым предстоит закрыть глаза и стоять на месте, однако у них в руках имеются снаряды, которыми они стремятся потопить плывущие судна. При попадании снаряда в плывущее судно, оно тонет и уходит из упражнения.

Стоит уточнить, что расстановку суден, количество снарядов и вид снарядов заранее обговаривается с участниками.

«Поработай на меня»

Назначение:

– развитие навыков мотивирования других.

Процедура:

Участникам предстоит подключить фантазию. Нужно вспомнить сказку «Три поросенка». Правда волк теперь не хочет больше мяса, а полюбил овощи и стал их сам выращивать. А покушать волк очень любит. Но поросята не верят в исправление волка.

Насажал волк овощей: капуста, огурцы, лук, морковка, тыква, кабачки. За всем следить, ухаживать нужно. А силы волк не рассчитал. Готов заплатить, лишь бы кто-нибудь работал за него.

Поросята не сильно желают работать, а вот покушать овощей не прочь.

А теперь участникам предстоитделиться на тех, кто хочет быть волком и тех, кто хочет быть поросятами.

Первые выступают в качестве работодателя и их задача сделать так, чтобы поросята выполнили работы в огороде и выполнили её достаточно хорошо.

Вторые выступают в качестве наёмных рабочих и согласятся на предложение только в том случае, если их полностью устраивает предложение.

Упражнение возможно расширить путем изменения или добавления работодателей в качестве других лесных зверей, так как будут меняться формы воздействия и убеждения на наемных рабочих.

После того как сценарий будет разыгран несколько раз. Упражнение заканчивается его обсуждением. Вопросы для обсуждения:

Какие приемы для мотивации были применены?

С какими трудностями столкнулись при участии в этом упражнении?

Что было удачным в действиях волка?

Какие методы мотивации других людей, возможно применять в различных областях жизнедеятельности?

«Антистресс»

Назначение:

– гимнастика для поднятия настроения;

Процедура:

Участникам необходимо выполнить следующее:

1. Пародия зевка. Успокоиться и про себя сказать «у-у-у-у».
2. По-доброму улыбнуться. Погрузиться в хорошие воспоминания из детства и юности. При этом зафиксировав своё выражение лица.
3. Наслаждение. Продемонстрируйте свой восторг и радость, будто бы вы одержали победу в чем-то и заняли призовое место. Наслаждайтесь! Озвучьте своё наслаждение.
4. Солнечный свет. Свяжите всё проведенные действия: изобразите зевок, добрую улыбку и наслаждение. Ощутите, словно до вас дотянулся солнечный свет, который разошелся по всему телу. Попытайтесь зафиксировать и запомнить это ощущение.

«Моё расположение духа»,

Назначение:

– воспоминание позитивных эмоций, для создания дружеской атмосферы.

Процедура:

Вспомнить максимально подробно и детально историю из вашей жизни, которую вам бы хотелось повторить, либо место, в котором хотелось бы побывать. При желании можно поделиться воспоминанием с другими участниками и пояснить, почему именно эта история поднимает настроение и чем она дорога именно вам.

«Уходи усталость»

Назначение:

– снятие напряжения, расслабление.

Процедура:

Примите удобное положение, закройте глаза, глубоко вдохните и выдохните. Представьте, что каждый ваш вздох это живительная энергия. И с каждым глотком воздуха такой энергии в вас становится много. А каждый выдох помогает разойтись этой энергии по всему телу.

«Дыши»

Назначение:

– снятие напряжения, расслабление.

Процедура:

Примите удобное положение, закройте глаза, глубоко вдохните и выдохните. После чего участники вдыхают и представляют геометрическую фигуру, в которую не торопясь выдыхают. Совершить аналогичные действия четыре раза. Далее необходимо представить другую геометрическую фигуру, совершить те же действия, но уже три раза. В завершение выбирается новая геометрическая фигура и в неё совершаются те же действия, но уже два раза.

«Хвальба»

Участникам предлагается сесть по кругу, в середине которого расположен отдельно стоящий стул.

Выбранный стул является необычным, а стулом хвальбы. Таким образом, каждый, кто окажется на нем, может похвалиться. А вот чем он будет хвалиться, каждый сам выбирает, ограничений и запретов в этом плане нет. Хвалиться можно событием, достижением, принятым решением и т.д. Любой участник, садящийся на стул хвальбы начинает хвалиться со словами «Я хочу похвалиться...».

После каждой хвальбы на сидящего на стуле, обрушивается шквал аплодисментов и радостных комментариев.

Далее право сесть на стул передается следующему желающему, при этом сесть и похвалиться можно несколько раз. Эмоциональная поддержка участников является важной составляющей данного упражнения.

Блок итоговой диагностики

Задачи:

- размышления об изменениях, случившихся с участниками тренинга в период его проведения;
- построение планов личной и профессиональной жизни, включающих поведение участников в период адаптации.

«Вспомни всё»

Вопросы для обсуждения:

- Был ли полезен для вас тренинг?
- Узнали ли вы что-то новое о себе и о других участниках?
- Случились ли какие-то открытия для вас?
- Среди многообразия упражнений были ли такие, которые показались важными для вас?
- Хотели бы вы пользоваться полученной информацией в дальнейшей жизни?
- Понравилась ли вам форма проведения занятий?
- Хотелось ли вам что-то улучшить в тренинге?

«До встречи»

Участники, закрыв глаза, должны пофантазировать о том, что тренинговые занятия закончились. Все отправились отдыхать.

Поразмыслите над тем, чего вы не высказали участникам, но желание было велико сказать им это. После того как подумали, откройте глаза и выскажите всё, о чем подумали.

«Спасибо за опыт»

Каждому участнику дается время подумать и выбрать того человека из группы (только одного!), кого он хотел бы персонально поблагодарить. Можно высказаться, обращаясь к этому человеку и объяснив, почему хочется поблагодарить именно его.

Если кто-то остался без внимания, то ведущий сам произносит слова благодарности за опыт тому, кто, по его мнению, больше всего нуждается в поддержке.

Программа работы кружка «Я – будущий инженер»

Цель: сформировать у обучающихся представление о личностных особенностях, о выбранной профессии, а также готовности к социально-профессиональной адаптации на производстве.

Задачи:

- формирование системы знаний и представлений о личностных особенностях, о выбранной профессии, социально-профессиональной адаптации.
- формирование опыта применения знаний на практике в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.
- формирование готовности к самоанализу, самооценке, самокоррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

Принципы:

- целостности,
- всесторонности и комплексности,
- практикоориентированности,
- интенсификации,
- субъектности,
- открытости.

Методы работы:

- традиционные (рассказ, объяснение, эвристическая беседа, инструктаж, упражнения, иллюстрация, демонстрация и т.д.);
- активного и интерактивного обучения (метод проектов, кейс-метод, учебная дискуссия и др.)

Формы работы: групповая и микрогрупповая работа, включающая в себя такие занятия как:

- аудиторные (лекции, практические занятия);
- внеаудиторные (карьерный нетворкинг, мастер-классы, консультации и др.).

Средства работы:

- наглядные (рисунки, таблицы и др.);
- дидактические (основная профессиональная образовательная программа и др.);
- информационно-коммуникационные (ресурсы сети «Интернет», Zoom, Microsoft Teams, Webinar Group, WhatsApp, Telegram и др.).

Ожидаемые результаты:

- сформирована система знаний и представлений о личностных особенностях, о выбранной профессии, социально-профессиональной адаптации.

– получен опыт применения знаний на практике в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

– сформирована готовность к самоанализу, самооценке, самокоррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве.

План работы кружка «Я – будущий инженер»

| № | Тема занятия | Кол-во часов |
|----|---|--------------|
| 1 | Диагностическое занятие. «Я и профессия» | 2 |
| 2 | Мои возможности: - Самооценка - Темперамент и профессия - Характер. - Воля. Волевые качества. - Чувства и эмоции - Стресс и тревожность - Память и внимание - Интересы и склонности - IQ. Эмоциональный интеллект. | 12 |
| 3 | Профессиональные качества востребованного инженера | 2 |
| 4 | Коллектив: Положение в коллективе; Психологический климат в коллективе. Трудовой коллектив Управленческие команды Стадии развития коллектива Пути повышения эффективности работы коллектива Социально-психологическая характеристика коллектива Роль репертуар коллектива | 8 |
| 5 | Деятельность и общение | 6 |
| 6 | Межличностные отношения. Межгрупповые отношения и взаимодействия. | 3 |
| 7 | Мотивационная сфера личности | 3 |
| 8 | Конфликты: - Что такое конфликт. - Причины возникновения конфликта - Определение «Конфликтного человека» - Способы разрешения конфликтов | 7 |
| 9 | Требования профессиональной деятельности и рынка труда к инженеру | 3 |
| 10 | Культура труда и профессиональная этика | 2 |
| 11 | Успех и трудности профессиональной деятельности современного инженера | 3 |
| 12 | Профессионально-личностное развитие инженера. Его перспективы | 2 |
| 13 | Предприятия машиностроения нашего региона. | 3 |
| 14 | Вакансии. Профессиональное резюме. Самопрезентация. | 4 |
| 15 | Самоанализ, самооценка и коррекция деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве | 4 |
| 16 | Проект «Инженер будущего» | 6 |
| 17 | Итоговая диагностика | 2 |
| | Всего часов | 72 |

Содержание

Занятие 1. Диагностическое занятие. «Я и профессия» (4 часа)

Профессия. Профессиональная цель. Профессиональная мобильность. Профессиональная идентичность. Требования к уровню образования.

Виды деятельности: блок лекционного материала, эвристическая беседа по вопросам: каковы мои представления о себе после окончания вуза; каковы цели на ближайшую перспективу и дальнюю; каков путь достижения целей; Что влияет и от чего зависит достижение целей; альтернативные цели и способы их достижения.

Задание «Представление». Обучающимся предложено описать видение себя и получаемой профессии по пунктам: требования рынка труда; получаемая квалификация; семейные обстоятельства; требования к состоянию здоровья; необходимый минимум знаний и умений. После окончания происходит групповое обсуждение.

Занятие 2. Мои возможности (12 часов)

Самооценка и её влияние на успешность профессиональной деятельности. Темперамент и профессия. Темперамент – понятие и типы. Свойства. Характеристики темперамента и особенности профессиональной деятельности личности. Характер. Сущность понятия, основные черты характера. Воля. Понятие о воле. Функции воли. Виды волевых действий. Характеристика волевого действия. Свобода воли и личностная ответственность. Роль волевого усилия в успешной профессиональной деятельности. Чувства и эмоции. Общая характеристика эмоций. Формы проявления эмоций. Основные функции эмоций. Виды эмоциональных состояний. Саморегуляция психоэмоционального состояния и её роль в успешной адаптации и профессиональном взаимодействии. Особенности эмоций и чувств. Классификация чувств. Стресс и тревожность. Общая характеристика памяти. Классификация памяти. Внимание. Функции внимания. Физиологическая основа внимания. Классификация внимания. Основные свойства внимания. Упражнения на тренировку памяти и внимания. Мотивация. Сущность понятий мотив и мотивация. Мотивация и деятельность. Мотивация и личность. Роль мотивации в успешной профессиональной деятельности. Интересы и склонности. IQ. Эмоциональный интеллект. Развитие эмоционального интеллекта как условие социально-профессиональной успешности.

Виды деятельности: эвристическая беседа, работа в мини-группах, упражнения и задания. Работа с тестами и опросниками (Опросник Стефансона, Опросник оценки силы воли, Опросник Айзенка: определение типа темперамента, «Мотивация к успеху» Т. Элерса, Методика Мюнстерберга, Методика Н. Холла на определение уровня Эмоционального Интеллекта и др.).

Упражнение «У меня стресс». Задача участников согласно инструкции руководителя, разыграть ситуацию стресса. Обучающиеся получают лист бумаги, которые им необходимо подписать, то есть указать свою

принадлежность для облегчения проверки. После чего группе предлагаются вопросы по тематике кружка, на которые нужно подготовить письменный ответ, и они будут оценены с последующим выставлением оценок. Как только проходит семь минут руководитель останавливает письменную работу обучающихся, аргументируя это тем, что таким упражнением была продемонстрирована полноценная ситуация стресса. Затем происходит коллективное обсуждение того, что именно чувствовали и испытывали учащиеся во время упражнения? Почему именно такие отрицательные впечатления получили обучающиеся?

Упражнение «Я в напряжении». Задача обучающихся высказаться о том, как каждый из них ведет себя в ситуациях стресса и что именно ему помогает справиться в таких ситуациях. После чего происходит коллективное обсуждение полученных ответов.

Упражнение «Выход из напряжения». Обучающиеся делятся на микро группы для того, чтобы без слов продемонстрировать выход из напряжения. Остальным обучающимся во время показа нужно понять, что это за поведение, позволяющее выйти из стресса, после чего дать оценку насколько точно, оно было изображено.

Упражнение «Пара занятий». Для участия выбирается три добровольца. Первому участнику предстоит повторять разные действия за руководителем. Другим добровольцам во время действий первого необходимо задавать ему вопросы, которые требуют незамедлительного ответа. После происходит коллективное обсуждение таких вопросов, как: Насколько оказалось трудно, выполнить упражнение? Что при этом мешало, а что способствовало его выполнению? Сталкивались ли вы с такого рода ситуациями в своей жизни? Поделитесь опытом.

Задание:

1. Составьте регламент действий, способствующий минимизировать ситуации стресса. Например: рассчитывать не всё свое время, а только его часть; записывать намеченное либо в письменном, либо в электронном виде; менять виды деятельности между собой и т.д.

2. Перечислите то, на что вы тратите своё время? Соотнесите своих «похитителей времени» с составленным ранее регламентом. Каким образом, можно прибегая к регламенту действий, способствующих минимизировать ситуации стресса убрать похитителей времени из вашей жизни?

В рамках рассмотрения темы «Эмоциональный интеллект» предлагается ряд упражнений, направленных на его развитие.

1. Для оценки понимания своих чувств, ответьте на следующие вопросы:

Вы сейчас испытываете эмоцию, что это за эмоция?

В данный момент испытываемая эмоция является полезной для меня?

Сколько раз в день вы оказываетесь под властью этой эмоции?

Давая ответ на перечисленные вопросы, необходимо перечислять эмоции текущего момента. Отвечая на вопросы, запускается самоанализ. При

достаточно частом и многократном выполнении рассматриваемого упражнения, можно научиться уделять должное внимание своим чувствам.

2. «Опиши свой день». Задача заключается в описании всех эмоций за целый день, а также событий и причин их возникновения. Это необходимо для лучшего понимания себя. Для более интересного и наглядного отображения стоит применять цвет и указывать положительная это эмоция для вас или нет. Стремитесь к тому, чтобы положительных эмоций за день было больше отрицательных. Как правило, эмоции это наша обратная связь на события нашей жизни.

3. Управление эмоциями через тело. Для демонстрации возможностей нашего тела сделайте следующее:

- встаньте опустите взгляд и голову вниз, уныло произнесите фразу: Я способен на многое, я со всем справлюсь.

- следующее, что нужно сделать сменить позу. Поставьте руки на бока, поднимите голову и взгляд вверх и скажите: Я несчастный, всё идет не так, как я хочу, ничего не выходит.

Затем опишите свои чувства. Достаточно интересен тот факт, что не столько слова задают настроение и эмоции, сколько мимика и жесты. И мы испытываем те чувства, которые выражает наше тело.

4. Упражнение для восстановления эмоционального состояния.

Примите удобную позу и сконцентрируйтесь на вашем дыхании. Осуществите вдох на четыре счета, после чего задержите дыхание тоже на четыре счета и выдохните на четыре счета. С каждым новым вздохом увеличивая счет на один, доводя в конечном итоге до восьми. Нормализуя дыхание, вы успокоитесь и будете эмоционально стабильны.

5. Упражнение направлено на осознание своих мотивов. Вам необходимо задать вопрос «Почему?» с различной формулировкой исходя из первого вопроса пять раз. На каждый вопрос нужно дать свой ответ. Так, например, «Почему я хожу учиться? Для того, чтобы получить диплом. «Почему для меня является важным получение диплома?» Потому что хочу получить хорошую работу. «Почему мне нужна хорошая работа?» Потому что мне нужны деньги. «Почему мне нужны деньги?» Потому что хочу жить в достатке. «Почему мне нужно жить в достатке?» Чтобы заниматься тем, чем хочу и где хочу.

Формулируя вопросы и отвечая на них, можно проследить свои глубинные мотивы к действиям.

6. Упражнение направлено на формирование умения обращать внимание и давать адекватную оценку эмоций окружающих. Необходимо выбрать собеседника, определиться с темой беседы и порядком её обсуждения. Спустя какое-то время от начала беседы, представьте себя на месте собеседника, осознавая и чувствуя всё то, что он может сейчас испытывать. Спустя ещё какое-то время станьте наблюдателем. Представить это легче, если смоделировать позицию наблюдения в верхнем углу комнаты. При этом заметьте как меняется ваша реакция на беседу и насколько больше уделяется

внимания ей. Если прибегать к этому приему, то навык обращать внимание и давать адекватную оценку эмоций окружающих можно выработать.

7. Данное упражнение связано с коммуникацией. Задача обучающихся, представить, что им необходимо выступить на конференции. Однако временные рамки выступления составляют 40 секунд. Для подготовки к выступлению предлагается следующий алгоритм: представьте место, выступления и участников мероприятия; попробуйте представить их состояние, эмоции, желания; станьте уверенным в себе; выразите весь посыл своего выступления в одном предложении.

Для развития эмоционального интеллекта стоит делать упор на: умение определять, понимать и применять эмоции, мотивы, навыки эмпатии и коммуникации.

Занятие 3. «Профессиональные качества востребованного инженера» (2 часа)

Трудолюбие, понимание социальной значимости выбранной профессии, стремление к самопознанию, коммуникабельность, честность, умение грамотно выражать свои мысли, инициативность, умение самостоятельно принимать решения.

Виды деятельности: блок лекционного материала, эвристическая беседа и решение кейса.

Вопросы для обсуждения:

Почему сфера деятельности технической направленности интересует меньший объем важных профессиональных качеств?

Насколько важно многообразие рабочей силы и чем это обусловлено?

Какую роль в профессиональной жизни людей играет место проживания, сезонность работ и почему такую роль?

Что такое склонности, потребности? Почему у людей они разные и почему это важно?

Что такое ценности? Почему у людей они разные и почему это важно?

Кейс. Александр Васильев (25 лет, высшее техническое образование) поделился своим опытом работы, вот, что он сообщил: мне довелось поработать в компании «Деталь +» в должности управляющего производственного цеха. Начальник был достаточно суровым мужчиной и очень любил командовать. Всё, общение со мной было в приказном тоне и сводилось к выполнению его «команд». Мой руководитель всегда был уверен в своей правоте и том, что он сам может принимать решения, касаемо производственного процесса. Однако так как я являлся управляющим производственного цеха, то зачастую многие решения руководства должны были учитывать мои отчеты и доклады по текущей работе. Сама работа мне нравилась, и я постоянно проявлял инициативу, которая не находила поддержки в лице начальства. Совместная работа с начальником была достаточно быстрой и не качественной, что откладывало свой отпечаток на моей работе в целом. Такой рабочий процесс со временем меня перестал устраивать, и я уволился.

После чего потребовалось немало времени на поиск нового места работы. Среди всего многообразия вакансий были и достаточно привлекательные, несмотря на это, меня каждый раз не устраивали какие-нибудь нюансы, касаемо рабочего места или коллектива, в котором придется трудиться. После длительных поисков я устроился работать в компанию «Звезда». Рабочий процесс вызывал интерес и требовал от меня точности, сосредоточенности и внимательной проработки вопросов. Руководитель «Звезды» оказался знакомым с моим предыдущим начальником. Я точно не знаю, была ли у них беседа по поводу меня и моей работы, но новое руководство изначально стало предвзято относиться к моему активному участию в рабочем процессе. Отношение ко всем деловым предложениям от меня было несерьезным, и они не рассматривались как таковые. Тем не менее, сам рабочий процесс меня устраивал, и мне хотелось его улучшить не только для себя, но и для коллектива в целом. Поэтому я подготовил анализ объемов производства и качества продукции для обсуждения и принятия важных решений с руководителем, но он отложил в сторону подготовленный анализ, даже не взглянув на него. Чтобы окончательно понять, что мои профессиональные качества не ценят, потребовалось ещё какое-то время, после чего я уволился.

Вопросы для обсуждения:

Какими профессиональными качествами обладал А. Васильев? Каковы его реальные причины увольнения из компаний?

Давайте поразмышляем: представьте себя руководителем компании, относительно небольшой и что вы приняли на работу А. Васильева. Вам необходимо смоделировать модель вашего поведения в рамках рабочих отношений с новым сотрудником, принимая в расчет профессиональное образование.

Занятие 4. Коллектив (6 часа)

Понятие коллектива. Положение в коллективе. Психологический климат в коллективе. Трудовой коллектив. Управленческие команды. Стадии развития коллектива. Пути повышения эффективности работы коллектива. Социально-психологическая характеристика коллектива. Ролевой репертуар коллектива. Условия успешной адаптации в трудовом коллективе.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с эвристической беседой, выполнение упражнений на сплочение коллектива, понимание и прочувствование каждого участника. Прохождение теста для диагностики климата в коллективе (группе) с коллективным обсуждением полученных результатов.

Ряд упражнений, направленных на понимание коллектива и положения в нем, таких как:

«Ну ка все вместе». Задача участников из положения, стоя в кругу с закрытыми глазами, сначала одной, а затем и другой рукой сцепиться с партнером, после чего глаза открываются и необходимо распутаться не отпуская рук.

«Мы построим...». Задача участников из стоя в кругу с закрытыми глазами, перестроиться в квадрат, треугольник и т.д. как только участники будут уверены, что они построили заданную фигуру они открывают глаза.

Занятие 5. Деятельность и общение (5 часов).

Понятие деятельность. Основные характеристики деятельности человека. Виды деятельности. Особенности деятельности людей. Виды действий. Компоненты действий и их функции. Поведение и деятельность.

Понятие общение. Сущностные характеристики общения. Структура общения: коммуникативный, интерактивный, перцептивный аспекты. Виды общения. Вербальная и невербальная коммуникация. Структура и функции речевого общения. Профессиональное общение. Психологические аспекты ведения деловой беседы. Технология общения в различных деловых ситуациях.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с эвристической беседой, выполнение тестов «Приятный ли вы собеседник», «Потребность в общении», «Определение уровня общительности». Беседа о полученных результатах тестов, решение кейсов.

Кейс «Рабочее общение». На предприятии машиностроения новый управляющий производством был озадачен вопросами коммуникации с начальством. Ни один из подготовленных письменных документов не находил ответа в письменном виде руководителя, не смотря на всю важность ведения такого документооборота. Такое свое поведение руководитель оправдывал отсутствием рабочего времени на ведение письменных ответов. Однако управляющий производством имея за плечами опыт работы в подобной организации, понимал все прелести от такого документального сопровождения.

В беседах с коллегами по цеху, управляющий также находил подтверждение своей точки зрения. Кроме того, выяснилось, что большинство из трудового коллектива предпочитает письменное взаимодействие, касаясь решения производственных вопросов, чтобы минимизировать их личное присутствие. И коллектив был не в восторге от такой позиции руководителя в отношении использования документально зафиксированных поручений и указаний свыше. Немало важным является тот факт, что для получения указаний и поручений необходимо лично идти к руководителю и получать их, так ещё и ожидать время приема.

Основная причина волнений управляющего производственным цехом отражалась в том, что зачастую важные и срочные вопросы не находили своего решения так оперативно, как могли бы. Так как руководитель всегда занят приемом подчиненных и решением вопросов, с которыми те обратились.

В связи с этим у управляющего возникал логичный вопрос «Почему так?». Поразмыслив он выдвинул несколько причин такого ведения дел:

1) Не способность руководителя к ведению рабочей документации. Это обусловлено тем, что и устная речь порой не отражает всей сути своих указаний.

2) Присутствие страха. Боязнь того, что, о её некорректном и неграмотном что письменном, что устном изложении узнают окружающие.

3) Отсутствие навыков составления письменной документации и ведения делового общения.

4) Не желание, брать на себя ответственность за подписанные документы.

5) Отсутствие профессиональных знаний для самостоятельного решения вопроса. В связи с чем, предпочтение отдаётся личному взаимодействию, чтобы поддержать один из предложенных вариантов решения вопроса.

6) Отсутствуют навыки общения с компьютером, маленькая скорость набора текста, работа с текстом вызывает трудности: как в написании, так и в его наборе и представлении.

Вопросы для обсуждения:

Среди многообразия предложенных причин действий руководителя, какие по вашему мнению, являются наиболее подходящими и отражающими действительное положение дел?

Возможно ли, что настоящая причина такого поведения руководителя прячется в другом?

Существуют ли способы исправить имеющуюся ситуацию?

Занятие 6. Межличностные отношения. Межгрупповые отношения и взаимодействия (2 часа).

Сущность малой группы, ее отличительные признаки. Классификация малых групп. Характеристика социального взаимодействия. Межличностное взаимодействие. Межгрупповые отношения и взаимодействия. Феномен группового давления (конформности). Внешняя и внутренняя конформность. Подверженность личности групповому давлению. Групповая сплоченность.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с беседой.

Вопросы для обсуждения:

Сколько по времени занимает общение с людьми в Вашей жизни?

Вы отдаете предпочтение времени проведенного в одиночестве или времени проведенному с людьми?

Каково количество ваших друзей? Их много или мало?

Достаточно ли вы уделяете времени общению с друзьями?

Ваша жизнь насыщена общением с другими людьми?

Ваша жизнь предполагает общение с минимальным количеством людей?

Что для вас важнее: время, проведенное в небольшом коллективе, большой группе или вам достаточно одного человека для общения?

Ваши встречи с другими людьми всегда запланированы или носят спонтанный характер?

При общении с людьми, что для Вас считается важным?

Происходит ли ваш выбор людей для общения по принципу «я ведущий, а они ведомые»?

Для общения вы предпочитаете выбирать людей, которые за вас будут принимать решения и решать ваши проблемы?

Люди, с которыми вы общаетесь: похожи на вас, кардинально отличаются или же в чем-то есть схожие черты, а в чем-то не похожи?

Сообщаете ли вы другим, чего именно хотите от них? Говорите об этом напрямую или намекаете и ходите вокруг да около?

По какому сценарию развиваются отношения с друзьями и одногруппниками?

Доставляет ли вам удовольствие управление людьми? Устраивает ли вас, когда вами управляют другие? Уступаете ли вы другим людям?

Готовы ли вы к общению на равных с окружающими? Ваше желание быть на равне в общении с друзьями учитывается и исполняется?

С какими просьбами вы можете обратиться к друзьям? С какими просьбами ваши друзья могут обратиться к вам?

Чувствуете ли вы ответственность за общение другими людьми или не проявляете каких-либо чувств и пускаете всё на самотек?

Что для Вас является наиболее ценным в межличностном общении?

Вы принимаете людей, какие они есть?

Возможность быть самим собой в общении с другими людьми является для вас важной?

Допускаете ли вы внимательность и осторожность при общении? Чем вызвано их присутствие в общении?

Будете ли вы продолжать общение с людьми, чьи взгляды не совпадают с вашими?

Свою точку зрения вы подвергаете обсуждению с друзьями?

Влияют ли дружеские связи на различные вопросы и занятия?

Работа с кейсом ориентированным на умение строить межличностные отношения.

Кейс: На предприятии машиностроения работали инженерами двое мужчин Константин С. и Михаил П. Работать в компании они начали в одно, и тоже время, однако работали совершенно по-разному. Константин был добропорядочен, организован и исполнительен, чего требовал и от окружающих, был готов к сверхурочной работе и не отказывался от неё.

Михаил, при этом работал не так активно и инициативно, его работа была циклична, то работоспособен, то нет. Постоянно жаловался на ухудшение здоровья, однако больничные листы никогда не оформлял, объяснял это существенной разницей в заработной плате. Руководитель был не против такой работы, так как знал и понимал, что у него есть ещё один инженер, которому можно поручить выполнение работы. Так и происходило, когда Михаил в силу здоровья отказывался выполнять поручения начальника, тот перекладывал часть поручений на Константина.

Точкой невозврата в отношениях между инженерами стали допущенные ошибки в работе Михаила. Из-за того, что Константин выполнял большую часть работы за Михаила, то он стал просить вовремя и качественно выполнять свои обязанности. Разговор об этом состоялся между Константином и Михаилом наедине, но Михаил перенес это событие для обсуждения в

коллективе отдела, в котором они трудились. Что привело к конфликту между коллегами, а затем и к их неприязни друг к другу.

Непосредственный руководитель отдела, принял решение изменить и разделить их функциональные назначения и предложил Константину другое рабочее место в отделе по соседству. Однако, Константина такое решение не устроило и он отказался от смены своих должностных обязанностей в другом отделе, аргументировав тем, что именно Михаил не выполняет свою работу и это он виновник сложившейся ситуации.

Вопросы для решения кейса:

Определите, чье влияние на ситуацию имеет больший вес?

Действия руководителя являются правильными или ошибочными? Почему?

Что необходимо сделать для решения, возникшей ситуации? Каковы действия участников для решения, конфликтной ситуации?

Занятие 7. Мотивационная сфера личности (2 часа)

Мотивационная сфера личности. Мотивация и мотив. Мотив и потребность. Мотивационные состояния: установки, влечения, интересы, желания, стремления. Мотивация в профессиональной деятельности.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с беседой, выполнение тестов (Изучение мотивации успеха и боязни неудачи (А.А. Реан)), упражнений.

Упражнение. «Моя мотивация» Данное упражнение позволит определить ведущую мотивацию. Участникам нужно записать качество или характеристику, которыми они хотели бы обладать в идеале и которыми они обязаны обладать. Таких качеств или характеристик нужно написать более 10 как можно быстрее.

«Одобрение». Обсуждение вопроса «как Вы одобряете других людей?». Далее каждый из участников размышляет на тему одобрения себя, давая положительную оценку определенным своим действиям записывая варианты одобрений. После чего происходит обсуждение наиболее эффективных вариантов в достижении цели, и какие можно добавить для самомотивации.

Упражнение «Прошу себя». На удивительные вещи порой способен человек, в том числе и мотивировать на выполнение чего-либо не только окружающих, но и самого себя. Зачастую отсутствие желания выполнять определенную деятельность (при этом понимая ценность этой деятельности), можно перевести в нужное русло за счет общения, направленного на самого себя (просьба, убеждение) и таким образом организовать самого себя.

Это можно сделать, выполняя следующие действия:

– Обратившись к себе с просьбой выполнить, что-то значимое и важное для самого себя.

– Можно записать пару вариантов просьб и убеждений способствующих выполнению деятельности.

– Сформулируйте правила убеждения, действующие именно на вас.

Упражнение «Похвали меня». Возможность подбадривать и вдохновлять самого себя способствует выполнению разных задач и достижению целей. Эмоциональные воспоминания, произошедшего с нами ранее и сопровождающие успех способны вдохновить на будущие достижения.

Данное упражнение проводится следующим образом:

- Освежите воспоминание, недавнего успеха. Вспомните, какие эмоции при этом испытывали.

- Одобрите свои действия – похвалив себя.

- Проявите настойчивость и убедите начать работу по достижению поставленной цели.

Упражнение «Полезная вещь».

Есть такой прием называется идентификация. Вот если идентифицировать себя с предметом предстоящей деятельности, то предоставляется возможность рассмотреть все его достоинства. Так, например, если стоит цель – сформировать интерес к станкостроению, необходимо сопоставить себя с самой современной станочной машиной, описать все возможные действия, на которые она способна и другие её преимущества.

Для того, чтобы идентифицировать себя с предметом, нужно:

- Идентифицировать себя с предметом, который является вашей конечной целью. Стоит детально описать его выделить его многочисленные достоинства и преимущества, которые получит обладатель этого предмета. Этот шаг неразрывно связан с возможностями фантазии самого человека.

- Далее после окончания фантазий возвращаемся к себе и повторно рассматриваем конечную цель, но уже принимая в расчет всё то, что вы делали в пункте ранее. Затем необходимо отметить, изменилось ли что-то в рассматриваемом предмете.

- Следующий этап снова возвращает вас в мир фантазий и превращает в желанный предмет. Необходимо снова сопоставить себя с ним и осознанной выделить преимущества самого себя (предмета). Приписывая достоинства предмета себе, можно ими похвастаться перед другими людьми.

- После чего постараться убедить окружающих в полезности и необходимости себя (предмета), не забывая о его достоинствах

Во время выполнения упражнения, особенно если его выполнять несколько раз, можно обнаружить достаточно много нового и интересного в предмете, с которым осуществлялась идентификация.

В то время, когда вы пытаетесь привлечь внимание окружающих к предмету идентификации, вы и сами оказываетесь заинтересованным в этом предмете.

Успех выполнения рассматриваемого упражнения обусловлен не только воображением и фантазией, но и поиском новых достоинств и свойств, которые ранее не рассматривались и не привлекали.

В ходе выполнения упражнений в рассматриваемой теме. Были выделены способы мотивации себя к достижению цели:

Работу по достижению цели стоит начинать с малого. Для начала стоит определить минимальное время, которое реально сможете выделять на достижение цели, как только поймете, что привыкли к этому времени. После чего постепенно стоит увеличивать время, выделяемое для работы по достижению цели.

Разбейте свою глобальную цель на много маленьких. Так как зачастую люди пытаются достичь всего и сразу, тратя на это очень много времени и энергии. Поэтому намного эффективнее последовательно выполнять небольшие задачи по достижению финальной цели.

Немаловажным является мотивационная составляющая. А именно нужно определиться с мотивами и желаниями, а также располагаемыми возможностями достижения поставленной цели.

Должно присутствовать очень сильная заинтересованность в достижении цели. Если отсутствует желание, то достижение цели может быть не осуществлено.

Поделиться своими планами по достижению цели с окружающими. Публичное признание будет дополнительной мотивацией, чтобы не быть голословным.

Испытывать спектр различных чувств, при мысли о цели. Представляя момент достижения цели, как правило, испытывают положительные эмоции.

Определите срок достижения цели. Определите дату в календаре и повесьте календарь перед глазами, так цель будет казаться ещё ближе.

Для того, чтобы идти к достижению цели, её необходимо постоянно «видеть» перед глазами. То есть можно подобрать изображение максимально отражающее суть поставленной цели и постоянно видеть её вспоминая о цели.

Занятие 8. Конфликты (5 часов)

Понятие конфликт. Виды конфликтов. Причины возникновения конфликта. Особенности конфликтов в производственном коллективе. «Конфликтный человек». Стратегии поведения в конфликте. Способы разрешения конфликтов. Профилактика конфликтных ситуаций.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с эвристической беседой, выполнение тестов (Тест Томаса: Поведение в конфликте, Тест «Как вы действуете в условиях конфликта?»), выполнение упражнений. Разбор конфликтных ситуаций.

Упражнение «Узкая тропинка». Двое участников разыгрывают следующую ситуацию: вы идете по очень узкой тропинке навстречу друг другу. По середине тропинки вы встретились и вам нужно разойтись. После дождя всё кругом мокрое и если наступить мимо, то измажетесь. Нужно разойтись таким образом, чтобы не измазаться.

Участники выбирают по их желанию. Разыгрывается три ситуации: договориться в прохождении тропинки; не уступать и стоять на своём; уступить дорогу, вернувшись назад.

После чего происходит обсуждение каждой ситуации.

Анализ конфликтных ситуаций

В ООО «Завод плюс» приняли стажера. Опытный сотрудник, которому было поручено обучение и курирование новичка не хотел обучать коллегу. Он боялся, что тот со временем займет его место. Управляющий заметил это, установил первопричины, определил стадию конфликта, стиль поведения сторон, а после подобрал способы урегулирования проблемы. Каковы действия управляющего? (Ответ: в данном случае управляющий объяснил опытному сотруднику, что новичка «растят» для того, чтобы после расширения компании он перешел в подразделение. Конфликт был погашен.)

На завод пришел новый работник — друг руководителя. Другие сотрудники узнав об этом, объявили ему байкот. Они не только не разговаривали с новичком, но и постоянно обсуждали его за спиной. Всеми виной такого поведения коллектива был страх, что коллега будет жаловаться на них своему другу руководителю. Каков выход из сложившейся конфликтной ситуации?

Занятие 9. Требования профессиональной деятельности и рынка труда к инженеру (2 часа)

Рынок труда. Требования профессиональной деятельности инженера.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с эвристической беседой, выполнение упражнений, онлайн-встреча с представителем работодателя, работа с кейсом.

Вопросы для обсуждения: Каковы качества, предъявляемые профессиональной деятельностью к инженеру? (знания, качество работы, надежность, инициатива, творческий подход, целеустремленность). Нужно ли непрерывное обучение? Проблема «старения кадров» отражается на рынке труда? Гибкие формы занятости хорошо это или плохо? Возраст трудящихся влияет на профессиональную деятельность и как?

Упражнение «Объявление», задачей которого являлось написание объявления о приглашении на работу. Необходимо было написать его так, чтобы объявление получило максимальный отклик. Затем группа знакомилась со всеми объявлениями и выбирала наиболее привлекательные, обсуждала характеристики объявлений, набравших большее количество откликов.

Составить таблицу «Требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда» с обоснованием своей точки зрения.

Кейс. Завод «Зельмаш» по производству машиностроительных деталей решил повысить производительность труда отдела инженерно-конструкторских разработок. В своем составе отдел инженерно-конструкторских разработок имел восемь сотрудников. Непосредственной задачей этого отдела была подготовка полного пакета инженерно-конструкторских документов на выпускаемые машиностроительные детали. Причем документация должна была отражать всю информацию необходимую для производства машиностроительных деталей и четких указаний как должен происходить процесс их изготовления.

Вся производственная работа отдела инженерно-конструкторских разработок шла достаточно хорошо: пакеты документов сдавались в срок,

претензий к качеству выполненной работы не было, что не могло не радовать руководство. Однако руководством было принято решение: о увеличении заказов на производство, при этом большинство новых заказов было ориентировано на новые, ранее не производимые заводом машиностроительные детали.

Такие изменения сразу же внесли коррективы в работу отдела инженерно-конструкторских разработок, так как производство новых деталей требовало новых пакетов документов для их производства, а также обновления материально-технической базы, на которой будет осуществляться производство.

Стоит отметить, что дальнейшая работа отдела инженерно-конструкторских разработок была не на прежнем уровне. Руководство не понимало, что происходит, ведь штат отдела, был справлять с работой на прежнем уровне. Так как их квалификации и численность позволяли это делать. Но тем не менее, начались срывы сроков сдачи пакетов инженерно-конструкторской документации и в целом производство не могло осуществлять изготовление деталей, без сопроводительных документов.

Руководством была изучена работа отдела для выяснения причин падения качества его работы. Были получены такие выводы:

1. Неспособность штата сотрудников справляться с несколькими задачами одновременно. Неравное распределение нагрузки.
2. Неправильно организована работа всего отдела.
3. Недостаточное материальное вознаграждение за работу.
4. Отсутствие закрепленных функциональных задач как документально, так и на словах за конкретным сотрудником отдела.
5. Недостаточная квалификация сотрудников отдела и отсутствие возможности повышения квалификации.

Задания по кейсу. Ответьте на вопросы:

Полученные выводы, падения качества работы отдела инженерно-конструкторских разработок являются верными? Обоснуйте почему?

Возможно ли, изменить положение дел в отделе инженерно-конструкторских разработок?

Имеется ли связь между работой всего завода и недостаточно хорошей работой отдела инженерно-конструкторских разработок?

Занятие 10. Культура труда и профессиональная этика (2 часа)

Культура труда. Дисциплина. Виды дисциплины: трудовая, технологическая, договорная. Техника безопасности. Нормативно-правовое регулирование трудовой деятельности и профессиональная этика. Корпоративная культура на производстве. Деловой этикет. Рабочее место.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с эвристической беседой, выполнение заданий.

Задания:

1. Составьте план-схему своего «рабочего места».

2. Обоснуйте смысл и содержание этических норм своей профессиональной деятельности, а именно этики инженерно-технических работников.

Занятие 11. Успех и трудности профессиональной деятельности современного инженера (2 часа)

Понятие профессиональная деятельность инженера. Понятие успех в профессиональной деятельности. Трудности, возникающие в профессиональной деятельности современного инженера.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с беседой, выполнение заданий, работа с кейсом.

Задание «Трудности». Задание направлено на знакомство с предстоящими трудностями в профессиональной сфере жизни и возможными способами их решения. Процесс выполнения: из группы выбирается доброволец, который придумывает образ человека, его профессиональные цели и планы. Далее остальные участники высказывают предположения о возможных трудностях, с которыми ему предстоит столкнуться на начальном этапе вхождения в профессию. Доброволец объясняет, как он будет справляться с возможными трудностями. Затем происходит обсуждение и поиск оптимального варианта решения.

Кейс. Требуется инженер-конструктор.

Компания «Экожизнь» занимается разработкой и производством товаров делающих жизнь людей лучше. Их продукция ориентирована на людей, заботящихся о своём здоровье, которые любят отдыхать и творить.

Именно поэтому инженеры данной компании занимаются изобретением и производством особенных, неповторимых продуктов для мирового рынка.

Руководство компании решило расширить штат инженеров-конструкторов. Поэтому объявило конкурс на поиск специалиста интересующегося инженерной составляющей многих сфер и изделий, при этом с достаточным уровнем знаний и умений как в инженерной области, так и смежных с ней.

Функциональные задачи предполагали совершенствование уже имеющихся изделий, участие в уменьшении себестоимости производимых продуктов, кроме того в конструировании новых особенных изделий и их выпуске на производство. А также дальнейшей работе над выпущенным изделием, через работу с потенциальными и действующими клиентами.

Сфера деятельности компании достаточно необычна, но одновременно и достаточно интересна, тем не менее поиск нового сотрудника был не быстрым.

В связи с тем, что большинство откликнувшихся трудились на промышленных предприятиях, заводах, то они являлись узкими специалистами определенной направленности и не владели «гибкими» навыками.

Был и ещё один фактор играющий роль, при отборе кандидатов, это то, что компания «Экожизнь» - начинающая компания. А запрос основного потока кандидатов на должность постоянство, организованность, четкое руководство действиями и производственных процессов. Таким образом, стало понятно, что инженер-конструктор с завода компании не подходит. А подходит творческая

личность, способная неординарно мыслить и продвигать продукцию в массы не в ущерб себе и своим принципам.

Для того чтобы найти подходящего инженера-конструктора компания, перестала искать будущего сотрудника с заводов и промышленных предприятий, а сделала упор на кандидатов с небольших предприятий, которым присущи «гибкие» умения необходимые компании «Экожизнь».

Задание:

Почему инженеры с заводов и крупных предприятий не подошли компании «Экожизнь»?

«Гибким» навыкам возможно обучиться?

В чем состоит отличие инженеров с «гибкими» навыками от инженеров с «жесткими» профессиональными навыками?

Возможно ли сочетание «гибких» и «жестких» навыков одновременно?

Занятие 12. Профессионально-личностное развитие инженера (2 часа)

Профессиональная пригодность. Профессиональное становление. Профессиональная готовность. Профессионально-личностное развитие инженера. Карьерный рост.

Форма проведения: Работа с кейсом, связанного с такими характеристиками личности работника, как направленность на карьерный рост, ответственность и исполнительность. Обучающиеся получили описание ситуации.

Кейс: работающий сотрудник принял решение о том, что «вырос» из занимаемой должности и обратился к руководителю с просьбой повышения, на что получил ответное предложение руководителя выполнять функционал по вышестоящей должности за прежний оклад в течение трёх месяцев. Обучающимся было необходимо оценить предложение руководителя и рассмотреть его с различных сторон, т.е. собрать и проанализировать недостающую информацию. Что делать в сложившейся ситуации?

Решение рассматриваемого кейса позволяет увидеть отношение обучающихся к готовности брать ответственность на себя и интерес к личностно-профессиональному развитию.

Занятие 13. Предприятия машиностроения нашего региона (3 часа)

Знакомство с предприятиями Пензенской области.

Форма проведения: демонстрация презентаций, нетворкинги с представителями предприятий машиностроений.

Занятие 14. Вакансии. Профессиональное резюме. Самопрезентация (3 часа)

Понятие вакансии. Понятие резюме. Правила создания резюме, его структура. Понятие самопрезентации. Техники эффективной самопрезентации. Подводные камни при поиске работы.

Форма проведения: блок лекционного материала совместно с беседой, выполнение упражнений.

Упражнение «Пожми мне руку». Суть упражнения заключается в рукопожатии максимального количества человек с последующим обсуждением. Вопросы для обсуждения: Что чувствовали, выполняя рукопожатия? Что способствовало, что мешало рукопожатиям?

Данное упражнение демонстрирует поведение с точки зрения уверенности в себе и важности для тебя партнера.

Упражнение «Прошу тебя». Задача каждого обучающегося заключалась в том, что каждому необходимо обратиться с просьбой об одолжении. После чего происходит обсуждение: Удалось ли обратиться? Как строить обращение с просьбой, чтобы ее выполнили? Когда следует обращаться и с какими просьбами?

Занятие 15. Самоанализ, самооценка и коррекция деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации на производстве (3 часа)

Понятие самоанализ, самооценка. Самоанализ особенностей должностных функций. Самооценка профессиональных достижений. Адаптация. Социально-профессиональная адаптация.

Виды деятельности: блок лекционного материала совместно с беседой, прохождение тестов и опросников (Индивидуально-типологический опросник. Методика Собчик, Методика Будасси. Тест на самооценку личности, Опросник Стефансона, методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге) с последующим обсуждением результатов, решение кейсов.

Кейс 1. Директор машиностроительного предприятия «Скала» был в поиске человека по общению и привлечению инвесторов. Главным требованием к кандидату было наличие навыков общения с людьми, расположения их к себе для привлечения большего количества инвесторов. На предприятии для новых сотрудников установлен испытательный срок равный двум месяцам.

Выбранный кандидат прошел собеседование. В ходе которого, показал себя достаточно тактичным, способным вести деловую беседу, расположил к себе, внимательно слушал и слышал указания, а затем их выполнил в рамках собеседования.

Новый сотрудник блестяще справлялся с возложенной на него работой. Но уже через полтора месяца было видно, что ему стало тяжело. Он стал избегать общения с инвесторами, работа не доставляла ему удовольствия, становилась не интересной.

Встал вопрос о его увольнении, но этого не случилось. Директор не одобрил увольнение во время испытательного срока, объясняя это большим количеством времени для раскрытия всего имеющегося потенциала сотрудника.

Вопросы для решения:

1. Сформулируйте основные причины сложившейся ситуации на машиностроительном предприятии «Скала»? Имеют ли место быть организационные и личностные обстоятельства?

2. Каковы действия руководства машиностроительного предприятия в отношении нового сотрудника для оказания помощи в социально-профессиональной адаптации на новом месте?

3. Каким образом машиностроительное предприятие «Скала» может применить имеющийся потенциал нового сотрудника, не подвергая его увольнению.

Кейс 2. На предприятии машиностроения «Станок» достаточно своеобразная подготовка новых сотрудников. В самом начале их вновь отправляют учиться, но уже на базе предприятия, именно там они более детально рассматривают и учат особенности предстоящей работы. После чего сдают экзамен и отправляются на стажировку в один из отделов предприятия. И только потом им начинают выплачивать заработную плату. После стажировки сотрудникам снова приходится сдавать экзамен, по завершении которого сотрудники приступают к испытательному сроку. На этом этапе оплата работы становится выше.

Завершив испытательный срок, происходит полноценное зачисление в штат сотрудников, что тоже сопровождается повышением заработной платы.

На предприятии машиностроения приветствуются поощрения за стаж работы. Так в зависимости от количества лет проработавших на предприятии можно получить надбавку в размере от десяти до двадцати пяти процентов.

Также на предприятии машиностроения приветствуется карьерный рост среди «своих». Большинство сотрудников начинали работу в одной должности, но со временем росли и занимали вышестоящие должности. Такое в большей степени обусловлено наличием собственного учебного отдела. Через него проходят все новые сотрудники. Кроме того в дальнейшем все сотрудники вновь возвращаются в него, но уже для повышения квалификации. Такой подход позволяет сотрудникам быть в курсе всех инноваций в сфере работы, которые были разработаны со времен их учебы.

Своя система подготовки сотрудников открывает двери перед ними и за стенами предприятия «Станок», многие конкурирующие предприятия рады видеть у себя в штате таких сотрудников.

Вопросы для обсуждения:

1. Дайте свою оценку системы адаптации на предприятии машиностроения «Станок».

2. Что в системе адаптации вас привлекает? А что вызывает дополнительные вопросы?

3. Хотели бы вы работать на предприятии с такой системой адаптации?

Занятие 16. Проект «Инженер будущего» (4 часа)

Цель проекта «Инженер будущего» – стимулирование личностной и профессиональной рефлексии обучающихся, формирование у них понимания в восприятии себя как будущего бакалавра технического направления подготовки.

Задачи проекта «Инженер будущего»: систематизация и осознание обучающимися перспектив личностно-профессионального развития, умение

соотнести их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; готовность к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности профессиональной деятельности.

Обучающиеся были разбиты на группы для подготовки модели «будущего инженера», отражающую: требования, которым он должен соответствовать; обязанности какие может/хочет/готов выполнять; опыт работы; график работы; место работы; должность; готовность/неготовность к обучению и др. После уточнения темы проекта, происходила оценка возможностей, необходимых для выполнения проекта. Далее происходил сбор информации и её обработка. Затем осуществлялась непосредственная работа над моделью будущего инженера. Следующим шагом была задача представить разработанную модель таким образом, чтобы работодатель предпочёл именно модель вашей группы. В целом – это видение обучающихся себя в будущем. После представления проекта происходило коллективное обсуждение полученных результатов и дальнейших действий по становлению себя такими «инженерами будущего».

Занятие 17. Итоговая диагностика (2 часа)

Виды деятельности: применение методик («Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская); методика диагностики уровня рефлексивности (А.В. Карпов) направленных на оценку: осознания перспектив профессионально-личностного развития и соотнесение их с требованиями будущей профессиональной деятельности и рынка труда; осмысление «Я-образа» как будущего профессионала; стремление к самоанализу, самооценке и коррекции деятельности в ситуации социально-профессиональной адаптации.