

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи



Валитова Елена Юрьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор В.А. Стародубцев

Томск – 2017

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вузов.....	21
1.1 Психолого-педагогические основания профессионального самоопределения	21
1.2 Проблемы профессионального самоопределения студентов высшей школы..	32
1.3 Педагогическая поддержка профессионального самоопределения как способ формирования субъектной профессиональной позиции	50
Выводы по первой главе.....	60
Глава 2. Педагогическое проектирование организационно-педагогических условий формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза.....	62
2.1 Педагогическое проектирование условий развития субъектной профессиональной позиции в образовательном пространстве вуза.	62
2.2 Обоснование организационно-педагогических условий формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза.....	79
2.3 Структура и содержание модели педагогической поддержки профессионального самоопределения	93
Выводы по второй главе.....	104
Глава 3. Экспериментальное исследование эффективности модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза.....	106
3.1 Организация экспериментальной реализации модели педагогической поддержки профессионального самоопределения	106
3.2 Эффективность реализации модели педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза	132
Выводы по третьей главе.....	159
Заключение	161
Список литературы	163

Приложение А. Программа профориентационных мероприятий для школьников, проводимых на кафедре ТПМ.....	188
Приложение Б. Рабочая программа дисциплины «Технология карьеры»	189
Приложение В. Примеры профессионально-ориентированных индивидуальных образовательных маршрутов.....	202
Приложение Г. Программа неформальных образовательных событий, проведенных в рамках Дней карьеры 8.04.2014 г.....	204
Приложение Д. Информационный раздел справочника «Путеводитель по предприятиям» – «Резюме глазами работодателя»	205
Приложение Е. Информационный раздел справочника «Путеводитель по предприятиям» – «Формула успеха».....	211

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время большое внимание в развитии российского общества придается качеству и росту человеческого капитала страны. Ему отводится решающая роль в модернизации экономических и социальных структур общества. Накоплением и развитием человеческого капитала занимается государство и особую роль в этом развитии по праву занимает система образования.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что одним из основных факторов экономического развития страны должно стать возрастание роли человеческого капитала. В Концепции говорится о необходимости формирования такой системы профессионального образования, которая полностью отвечает потребностям инновационной экономики и требованиям рынка труда.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы приоритетной целью образования в РФ ставит формирование и развитие личности, как «важнейшего фактора поступательного развития российского общества, государства и экономики». В Концепции говорится о том, что личностно-ориентированная модель образования позволит существенно повысить конкурентоспособность, как отдельной личности, так и человеческого капитала страны в целом. В Концепции рассматриваются основные задачи, при реализации которых обеспечиваются условия для эффективного развития системы образования, нацеленного на формирование конкурентоспособного человеческого капитала.

В рамках задачи создания и распространения структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики и связь профессионального образования с

производственной сферой, предполагается создание условий для профессионального развития обучающихся. Предусмотрена модернизация основных образовательных программ (далее по тексту ООП) и программ дополнительного профессионального образования по запросам экономики, корректировка перечня направлений и специальностей подготовки вуза и совершенствование модели обучения по программам аспирантуры и магистратуры в соответствии с потребностями экономики региона и страны.

В последнее время вузами проделана огромная работа по установлению взаимодействия вузов с работодателями в отношении совместного планирования и организации учебного процесса (разработка основных образовательных программ, участие работодателей в проведении занятий, организация производственных практик и трудоустройства студентов). Но, тем не менее, и работодатели и сами выпускники говорят о недостаточной практической подготовке к производственной деятельности, о низком уровне знаний современных технологий производства, и, в целом, о недостаточной готовности к профессиональной деятельности. Это подтверждает необходимость поиска и внедрения новых форм и методов организации обучения в сфере профессионального образования, которые позволят готовить конкурентоспособных, востребованных экономикой молодых специалистов, готовых к построению профессиональной карьеры на предприятии.

При этом, говоря о модернизации системы образования, с особой значимостью отмечается необходимость реализации вариативных образовательных программ, нацеленных на реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и обеспечивающих личностное развитие с учетом индивидуальных качеств, интересов и потребностей. В системе профессионального образования индивидуальные образовательные маршруты должны быть ориентированы на развитие профессионально-личностных компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Решение фундаментальной задачи развития личностного потенциала требует признания человека в Доктрине образования Российской Федерации основ-

ной ценностью и адресатом системы образования страны. При этом самореализация каждого человека по отношению к себе и окружающему миру выступает в качестве основной цели системы образования (В.А. Садовничий, А.В. Хуторской и др.). Инфраструктура образования направлена на возможность индивидуального выбора профессии и образовательного учреждения, а также в создании определенных степеней свободы в выборе средств и условий обучения в вузе.

Таким образом, одним из вопросов формирования человеческого капитала, является нахождение баланса между потребностью инновационной экономики и запросами рынка труда с одной стороны и личностной составляющей человеческого капитала с другой. Иными словами, в формировании качественной составляющей человеческого капитала должны принимать участие и рынок труда с его запросами и потребностями, и сама личность со своими психологическими особенностями, интеллектуальными способностями и профессиональными интересами.

Большинство теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме профессионального самоопределения, выполнено при изучении обучающихся средних школ. Это оправдано тем, что данный этап имеет конкретный результат – профессиональную направленность в трудоустройстве и/или продолжение образования. В системе высшего профессионального образования профориентационные задачи, как правило, решаются при поступлении абитуриентов, как обоснование выбора вуза и направления обучения, а также при окончании обучения, когда перед выпускником стоит проблема выбора будущего места работы. Существующая в большинстве вузов система профориентации порождает ряд проблем: слабое представление студентов о характере будущей профессиональной деятельности, неготовность к самостоятельному поиску работы, отсутствие внутренней мотивации и ценностных установок к будущей профессиональной деятельности, что в целом характеризует низкий уровень развития профессионального самоопределения студентов. Становится очевидным, что процесс формирования и развития профессионального самоопределения студентов в уровне-

вом образовании должен носить системный характер и задействовать все компоненты образовательного пространства вуза. Результатом этого станут возрастание активности и ответственности студентов за свое образовательное и профессиональное становление, сформированная внутренняя мотивация и готовность к самореализации в образовательной и профессиональной деятельности. Педагогическое обеспечение этих процессов должно быть направлено на формирование субъектной позиции студентов относительно своего профессионального становления и развития.

В трудах отечественных и зарубежных педагогов проблемы обеспечения субъектности педагогических взаимодействий исследуются с позиций личностно-ориентированного (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.С. Кульневич, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман и др.), деятельностного (М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.К. Гастев, А.Н. Леонтьев, А.А. Ухтомский и др.), развивающего (Б.В. Гершунский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Э.Ф. Зеер, В.И. Эльконин и др.) и акмеологического (А.А. Бодалев, Е.П. Бочарова, В.Г. Деркач, А.А. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова и др.) подходов. Их общая цель состоит во включении учебной деятельности в процессы саморазвития и жизненного самоопределения личности обучающихся.

В том числе развита теория и методология педагогической поддержки личности в учебно-воспитательном процессе (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, В.А. Сластенин, С.М. Юсфин и др.), в основе которой лежат идеи гармонизации отношений социализации и индивидуализации, способствующие осознанию человеком своего отличия от других, самостоятельному и успешному продвижению в социальной и учебной сферах деятельности, личностному самоопределению и саморазвитию. Педагогическая поддержка развития личности и её воспитания воплощена преимущественно в образовании школьников, а в образовательном процессе высшей школы её применение исследовано в недостаточной мере.

Общие проблемы профессионального самоопределения исследованы в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.В. Богдановой, Ф.Э. Зеера, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, Д. Миллера, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжниковой, В.И. Ревякиной, К. Роджерса, Д. Сьюпера, Н.В. Тарасовой, Т.Ф. Туруниной, С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной, Д. Холланда и др. Период получения среднего и высшего профессионального образования отражен в работах О.А. Волковой, С.А. Кремень, Л.Ф. Мещеровой, Ф.В. Повshedной, Л.А. Пьянковой, Л.М. Стариковой, Г.Г. Солодовой, Ю.А. Федоровой, С.Ф. Шляпиной, М.Г. Угаровой и др. В них показано, что процесс профессионального самоопределения обучающихся зависит от осознанности ими выбора профессии, развития способностей принимать решения и планировать свой профессиональный путь, стремления стать профессионалом.

Одновременно, в работах В.А. Бодрова, Н.Ф. Лукьяновой, В.П. Ступницкого, В.Я. Орлова и др. исследуются проблемы профессиональной пригодности выпускников образовательных организаций, а в исследованиях С. Вудфилда, М.И. Дьяченко, Р. Меллор-Бурна, М.Г. Минина, А.С. Мироновой-Тихомировой, А. Науты, А.В. Новоклиновой, Е. Поларда и др. анализируются вопросы их трудоустраиваемости. Профессиональная пригодность включает профессиональное самоопределение, но не ограничивается им, захватывая также характеристики объекта труда (содержание, средства, условия, организация деятельности) с позиции их соответствия возможностям человека. Трудоустраиваемость является характеристикой отношений рынка труда и рабочей силы, обладающей профессиональной пригодностью. Профессиональное самоопределение включает в себя также ценностные отношения обобщающего характера (к жизни, к себе, к другому человеку, к обществу, к природе и др.), являющиеся предметом изучения в акмеологии (Т.В. Зонбина, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Паутов, С.Д. Пожарский и др.).

Анализ совокупности работ в указанных областях показал, что педагогическая поддержка профессионального самоопределения является многогранной, комплексной областью педагогических исследований, и должна быть направлена на выявление педагогических условий, необходимых для согласования индивиду-

альных профессионально-ориентированных запросов обучающихся высшей школы с потребностями рынка труда, и их реализацию в процессе получения студентами профессиональной подготовки в образовательном пространстве вуза.

Однако в педагогической теории и практике высшего профессионального образования недостаточно изучены возможности системного подхода к проблеме формирования профессионального самоопределения, не в полной мере раскрыта роль личности, как субъекта в построении собственной образовательной и профессиональной траектории, недостаточно рассмотрены возможности образовательного пространства вуза в плане профессионально-личностного развития будущих профессионалов.

Анализ теории и практики профессионального самоопределения студентов высшей профессиональной школы позволил выделить **противоречия**:

– между имеющимся потенциалом психолого-педагогических средств в обеспечении процессов профессионального самоопределения личности и недостаточным исследованием закономерностей педагогического обеспечения профессионального самоопределения в системе высшего профессионального образования;

– между необходимостью согласования требований работодателей и личностных характеристик студентов при планировании их профессионально-личностного развития и недостаточной разработанностью теории и практики педагогической поддержки этих процессов;

– между необходимостью обеспечения индивидуального профессионально-личностного развития студентов во время обучения в вузе и недостаточным исследованием актуальных возможностей образовательного пространства вуза в плане педагогического обеспечения этих процессов.

Выявленные противоречия обозначили **научную задачу исследования**: теоретическое обоснование организационно-педагогических условий педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов высшей школы.

Это позволило конкретизировать тему диссертационной работы: **«Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза».**

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия развития профессионального самоопределения студентов вуза, на их основе разработать модель педагогической поддержки студентов в образовательном пространстве вуза и проверить её результативность.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки студентов высшей школы.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия педагогической поддержки формирования и развития профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза.

Гипотеза исследования. Процесс профессионального самоопределения студентов вуза, обеспеченный педагогической поддержкой, будет эффективным, если:

– на теоретическом уровне будут актуализированы понятия «профессиональное самоопределение» и «педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов высшей школы», раскрыт их педагогический смысл и содержание на фоне существующих проблем профессионального самоопределения студентов вузов, определены критерии результативности;

– педагогическая поддержка профессионального самоопределения будет иметь теоретическое обоснование, носить системный непрерывный характер, отраженный последовательными этапами и обеспечиваемый образовательным пространством вуза в виде академического образования и неформальных образовательных инициатив;

– на методическом уровне будет определен и реализован комплекс организационно-педагогических условий педагогической поддержки профессионального самоопределения, направленных на актуализацию

индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов и обеспечение профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза;

– в систему профессиональной подготовки специалистов будет внедрена модель педагогической поддержки профессионального самоопределения, обеспечивающая формирование субъектной профессиональной позиции и стремления к профессионально-личностному саморазвитию в образовательном пространстве вуза и будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой определены **задачи** исследования:

1. Проанализировать проблемы профессионального самоопределения студентов высшей школы, существующие теоретико-методологические подходы к решению этих проблем в педагогике высшей школы и на основе обобщения существующего научно-педагогического опыта конкретизировать понятия «профессиональное самоопределение» и «педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов высшей школы», определить критерии результативности педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза.

2. Предложить теоретическое обоснование педагогической поддержки профессионального самоопределения, выделить этапы, определить соответствующие им возможности образовательного пространства вуза, как ресурса профессионально-личностного развития будущих специалистов.

3. Выделить организационно-педагогические условия, направленные на актуализацию профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов и обеспечивающие профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве вуза.

4. Разработать и экспериментально проверить модель педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза, включающую организационно-педагогические условия, этапы, средства и способы, показатели результативности.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- системный подход в образовании, представленный в работах В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, А.А. Богданова, В.С. Безруковой, Н.В. Кузьминой и др., позволяющий представить процесс формирования профессионального самоопределения студентов вуза как педагогическую систему, включающую и учитывающую взаимосвязи ее элементов (цель, идеи, субъекты, объекты, отношения между ними, среду, содержание, деятельность, ресурсы, результаты);
- работы К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Александровой, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Н.Э. Касаткиной, Н.Н. Михайловой, Ф.В. Повшедной, В.А. Сластенина, Т.И. Шалавиной, С.М. Юсфина и др., раскрывающие сущность педагогической поддержки учащихся образовательных организаций;
- труды Д. Миллера, К. Роджерса, Д. Сьюпера, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой и др. в области психологии самоопределения;
- исследования А.А. Бодалева, Е.П. Бочаровой, А.А. Зазыкина, Н.В. Кузьминой, Е.Л. Рудневой и др. в области акмеологии образования;
- работы В.А. Бодрова, Н.Ф. Лукьяновой, В.П. Ступницкого, В.Я. Орлова и др. в области профессиональной пригодности выпускников различных образовательных организаций;
- исследования Р. Меллор-Бурна, А. Науты, Е. Поларда, М.И. Дьяченко, М.Г. Минина, А.В. Новоклиновой и др., посвященные проблемам трудоустройства;
- труды А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, А.К. Гастева, А.Н. Леонтьева, Г.Н. Прокументовой, А.А. Ухтомского и др. в качестве основы для деятельностного подхода в педагогической поддержке;
- положения о развитии и становлении субъекта в образовательной деятельности (А.А. Вербицкий, О.Н. Калачикова, И.Ю. Малкова, Н.Н. Суртаева, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ теоретической и методической литературы по проблеме исследования; материалов диссертационных работ, нормативной и учебно-программной документации, связанных с проблемой исследования, метод педагогического моделирования), эмпирические (педагогический эксперимент, обобщение педагогического опыта, наблюдение, анализ личного опыта), диагностические (профдиагностическое тестирование), социологические (опрос, анкетирование, интервьюирование), статистические (методы математической статистики).

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследования были проведены на базе кафедры Инженерной педагогики Института стратегического партнерства и компетенций, в рамках деятельности Центра содействия трудоустройству и планированию карьеры (ЦСТК) Томского политехнического университета (ТПУ) и на базе кафедры теоретической и прикладной механики Института природных ресурсов ТПУ. На разных этапах работы в исследовании приняли участие студенты ТПУ в количестве 1917 человек.

Этапы исследования

Проблемно-постановочный (2011–2012 г. г.) – анализ проблем в области профессионального самоопределения студентов и изучение степени её разработанности в отечественной и зарубежной педагогической и профориентационной теории и практике; проведение констатирующего эксперимента; определение проблем профессионального самоопределения студентов технического университета.

Практико-внедренческий (2012–2014 г. г.) – обоснование теоретической модели педагогической поддержки профессионального самоопределения, разработка и апробация модели; реализация дисциплины «Технология карьеры» для студентов и программы повышения квалификации для преподавателей «Диагностика профессиональных предпочтений и карьерного развития студентов ТПУ»; реализация цикла профориентационных мероприятий для студентов (Ярмарки

вакансий, профориентационные мастер-классы и тренинги от работодателей и выпускников ТПУ, выпуск сборника «Путеводитель по предприятиям»).

Рефлексивно-обобщающий (2013–2016 г.г.) – проведение сопоставительного анализа результатов экспериментальной работы, систематизация и обобщение результатов исследования; оформление диссертационной работы и автореферата.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

1. на основании проведенных исследований, а также в результате обобщения научно-педагогического опыта в исследовании проблем профессионального самоопределения студентов вуза, *обосновано* выделение педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов, как способа педагогической деятельности, направленного на формирование субъектной профессиональной позиции студентов вуза посредством совместной со студентами актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов и организационно-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза;

2. *предложено* теоретическое обоснование педагогической поддержки профессионального самоопределения, на этой основе выделены этапы (пропедевтики, идентификации, индивидуализации, апробации) и *представлено* их содержание в образовательном пространстве вуза, являющегося ресурсом профессионально-личностного развития студентов;

3. *определены* организационно-педагогические условия педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов, позволяющие реализовать предложенные в модели этапы при обучении в вузе: диагностические, социально-профессиональные, академические, координационные;

4. *доказано*, что разработанная модель обеспечивает процесс формирования субъектной позиции студентов и стремления к профессионально-личностному саморазвитию в образовательном пространстве вуза.

Теоретическая значимость исследования. В диссертации решена научно-педагогическая проблема формирования профессионального самоопределения студентов вуза за счет:

– дополнения теоретических аспектов профессионального образования научно-педагогическим знанием, отражающим значение личностно-ориентированного, акмеологического и холистического подходов в развитии профессионального самоопределения студентов вуза;

– уточнения понятия «педагогическая поддержка профессионального самоопределения» в контексте его применения на вузовском этапе как способа педагогической деятельности, направленного на формирование субъектной профессиональной позиции студентов вуза посредством совместной со студентами актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов и организационно-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза;

– обоснования организационно-педагогических условий, определяющих образовательное пространство вуза ресурсом становления субъектной профессиональной позиции, обеспечивающим возможность профессионально-ориентированного выбора и профессионально-личностной самореализации студентов;

– выделения этапов профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза, позволяющих заполнить существовавший в теории самоопределения разрыв между описаниями стадий профессионального самоопределения в школе и в профессиональной деятельности после окончания вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– выявлены требования современного производства к профессионально-личностным качествам молодых специалистов на уровне вуза, региона и страны посредством сравнительного анализа результатов опросов работодателей;

- статистическими методами проведено исследование потребностей профессионального самоопределения студентов с позиции индивидуализации высшего образования;
- проведен анализ существующих способов диагностики личностных характеристик студентов и выбрана оптимальная для системы высшего профессионального образования методика профориентационной диагностики, выявляющая личностные особенности, профессиональные интересы, мотивацию и способности студентов;
- представлена модель педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза, системообразующим компонентом которой является этап идентификации, позволяющий выявить потенциально выгодные для студента области профессионального развития;
- разработан и апробирован курс «Технология карьеры», нацеленный на адаптацию студентов к рынку труда и планирование их индивидуального профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза;
- введена в образовательное пространство вуза система профориентационных мероприятий, нацеленных на развитие профессионального самоопределения студентов (ярмарки вакансий, мастер-классы и семинары с привлечением представителей предприятий-работодателей и выпускников ТПУ, психологические тренинги, направленные на развитие карьерных компетенций, выпуск сборника «Путеводитель по предприятиям», создание групп в социальной сети, блога и сайтов информационного сопровождения);
- результаты исследования внедрены в деятельность кафедры теоретической и прикладной механики в виде системы педагогической поддержки, которая реализуется в соответствии с представленными в модели этапами.

Полученные результаты исследования используются в образовательной деятельности Национального исследовательского Томского политехнического университета и могут быть использованы в образовательной практике других

профессиональных образовательных учреждений при разработке программ педагогической поддержки профессионального самоопределения.

Достоверность результатов исследования определяются исходными теоретическими основаниями и методологическими положениями, соответствием комплекса используемых методов гипотезе, задачам и логике диссертационной работы, количественным и качественным анализом результатов педагогического эксперимента с проверкой статистической значимости полученных данных, а также личным участие диссертанта в разработке и апробации организационно-педагогических условий педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы на базе Центра содействия трудоустройству и развитию карьеры (ЦСТК) Института стратегического партнерства и компетенций (ИСПК) Томского политехнического университета, кафедры инженерной педагогики ИСПК ТПУ и кафедры теоретической и прикладной механики Института природных ресурсов ТПУ. Результаты исследования обсуждались на заседании кафедры инженерной педагогики, научно-практических и научно-методических конференциях регионального, всероссийского и международного уровней. Основные результаты исследования нашли свое отражение в тезисах докладов и статьях, общее их количество составило 15 публикаций, в том числе 7 статей в научных изданиях, рекомендованных ВАК для публикации основных результатов диссертационных исследований.

Личный вклад диссертанта состоит в анализе и систематизации информации о требованиях современного производства к личностным качествам молодых специалистов, конкретизации понятия «педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза», обосновании организационно-педагогических условий, позволяющих разработать и реализовать модель педагогической поддержки профессионального самоопределения, выборе методики диагностики личностных особенностей и профессиональных интересов студентов,

в разработке и описании критериев результативности системы педагогической поддержки профессионального самоопределения, в организации опытно-экспериментальной работы по проверке результативности исследования.

На защиту выносятся следующие положения

1. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза становится необходимой организационно-педагогической деятельностью, направленной на актуализацию индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов и реализацию профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза, и реализуется в виде совместной со студентами, непрерывной поэтапной деятельности сотрудников образовательной организации и сторонних учреждений (включая работодателей).

2. Основной целью профессионального самоопределения студентов вуза является формирование субъектной профессиональной позиции, что подтверждается результатами формирующего эксперимента. Развитие субъектной профессиональной позиции требует выявления личностных особенностей и профессиональных интересов студентов и направленного согласования их с актуальными требованиями предприятий-работодателей. Диагностика личностных особенностей и профессиональных интересов студентов проводится на этапе «Идентификации», что позволяет студентам планировать последующее профессионально-личностное развитие в образовательном пространстве вуза.

3. Формирование субъектной позиции и развитие способности к профессионально-личностному саморазвитию студентов в образовательном пространстве вуза и в будущей профессиональной деятельности реализуют выделенные в модели организационно-педагогические условия: диагностические, позволяющие выявить личностные характеристики и профессиональные интересы студентов; социально-профессиональные, обеспечивающие профессионально-ориентированные социальные взаимодействия и создание диалогового пространства «студент – предприятие – образовательное пространство – препода-

ватели вуза», позволяющие выявить требования предприятий-работодателей к выпускникам вузов; академические, обеспечивающие процесс профессионального самоопределения комплексом академических дисциплин ООП, дополнительного образования и неформальных образовательных событий; координационные, способствующие согласованию индивидуальных образовательных профессионально-ориентированных запросов личности с возможностями образовательного пространства вуза.

4. Системная, непрерывная, поэтапная педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза, основанная на принципах холизма, последовательности, непрерывности, вариативности, человекообразности формирует востребованную рынком труда компетенцию стремления к саморазвитию в профессиональной деятельности, что отражено результатами формирующего эксперимента.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Основные положения работы проиллюстрированы 34 таблицами и рисунками. Список литературных источников включает 240 наименований, в том числе 18 иностранных источников. Основные идеи и научные результаты отражены в 16 публикациях.

Результаты исследования были представлены на конференциях: Всероссийская научно-методическая конференция «Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы» (г. Томск, 20-21 марта 2014 г.); научно-методическая конференция «Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования» (г. Томск, 26-30 марта 2013 г.); Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников высших учебных заведений» (г. Тюмень, 4-5 декабря 2013 г.); Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы профессионального образования в техническом вузе и пути их решения на современном этапе» (г. Пенза, 21 октября 2014 г.); Всероссийская очно-заочная научно-

практическая конференция с международным участием "Проблемы и перспективы развития дополнительного профессионального образования как части системы непрерывного образования взрослых» (г. Новосибирск, 16 октября 2015 г.), Международная конференция «Общемировые тренды развития образования и академических исследований» (15-18 июня 2015 г., г. София, Болгария).

Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вузов

В первой главе диссертационного исследования проведен анализ существующих подходов к трактовке понятия профессионального самоопределения, на основе изучения теоретической литературы и исследования результатов мониторинга результатов трудоустройства и опросов выпускников вуза выявлены основные проблемы профессионального самоопределения студентов вузов, обосновано выделение педагогической поддержки, как особого вида педагогической деятельности, обеспечивающего процессы профессионального самоопределения с позиции становления субъектной профессиональной позиции и формирования способности к профессионально-личностному саморазвитию.

1.1 Психолого-педагогические основания профессионального самоопределения

Для конкретизации понятия «профессионального самоопределения» рассмотрим существующие подходы к его определению. Анализ научной литературы по данной тематике показал, что однозначной трактовки этого понятия не существует. Зачастую профессиональное самоопределение рассматривается как часть личностного самоопределения, происходящего на протяжении всей жизнедеятельности человека. Тема самоопределения рассматривается во многих областях человекознания: социологии, психологии, педагогике, и определяет степень взросления личности, построение жизненных планов, профессионального выбора.

При этом, если социологов в контексте самоопределения интересуют результаты вхождения человека в определенную социальную общность или группу, то для педагогов и психологов важен сам процесс самоопределения, и влияние различных факторов, обуславливающих этот процесс (индивидуально-личностных, социальных, экономических). В словаре русского языка С.И. Ожегова (1987) «самоопределение» трактуется как процесс определения своего места в жизни, в обществе, осознания своих интересов. Для конкретизации понятия «самоопределение» рассмотрим примеры его описания в научной литературе. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает самоопределение как определение человеком жизненных целей и путей развития путем соотнесения личностных интересов, способностей, потребностей с условиями развития и требованиями общества [166]. При этом личность выступает как субъект жизнедеятельности. Являясь последователем учения С.Л. Рубинштейна и развивая социологическое направление изучения самоопределения, К.А. Альбуханова-Славская рассматривает самоопределение личности в системе отношений. И от того, как складывается эта система (отношение к субъекту коллектива, к самому коллективу, к себе, как члену коллектива) и зависит самоопределение и общественная активность личности [3]. Научные трактовки понятия «самоопределения» представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Основные трактовки понятия «самоопределение», представленные в научных исследованиях

Автор	Трактовки понятия «Самоопределение»
1	2
С.Л. Рубинштейн	«свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная детерминация. Механизмом самоопределения служит индивидуальная работа по рефлексии жизненной ситуации» [166]
К.А. Альбуханова-Славская	«осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений, отношение человека к самому себе, от которого зависит его отношение к окружающим и окружающих к нему» [2]
Э.Ф. Зеер	«нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» [70]

1	2
М.Р. Гинзбург	«как самодетерминация, представляет собой механизм социальной детерминации, которая действует, преломляясь через внутренние условия субъекта» [46].
Е.А. Климов	«проектирование и построение своего жизненного пути, важное проявление психического развития, активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-либо» [86].
А.Н. Леонтьев	«глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, и как следствие – избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими» [109]
А.К. Маркова	«в самоопределении человек сливает в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом, определяя смысл своего существования» [118]
С.В. Панина	«процесс, в котором индивид осуществляет выбор на основе осознания и соотнесения своих потребностей; возможностей и способностей с общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций. Это процесс и результат поиска человеком социального, профессионального, личностного статусов в жизни» [141, с. 8]
Н.С. Пряжников	«самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [157, с. 28]
В.Ф. Сафин	«самоопределение, как усвоение, принятие определенного мировоззрения, нахождение баланса между осознанием своих субъективных качеств и требованиями социума» [170, с. 18]
С.Н. Чистякова	«самостоятельное и осознанное принятие решения относительно какой-либо значимой проблемы, осознанный выбор своего места в системе социальных отношений» [194, с. 10]
П.А. Шавир	«приобретение определенного социального статуса, самореализация, самоутверждение» [202]
Г.П. Щедровицкий	«способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность» [211]

И все же, одним из основных направлений в рассмотрении проблемы самоопределения является самоопределение человека в профессиональном мире.

Так Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональное самоопределение как процесс, определяющий «отношение человека к миру профессий и своего места в этом мире». Он считает профессиональное самоопределение «важным фактором самореализации личности в конкретной профессии», полагая, что «постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной реализации, «выполнения» себя» [70, с. 136].

Согласно теории Е.А. Климова основным фактором и условием успешного профессионального самоопределения является учет индивидуальных особенностей личности в выборе будущей профессии. Им было предложено понятие индивидуального стиля трудовой деятельности, а также субъектно-деятельностный подход, обеспечивающий процессы успешного вхождения человека в профессию [86].

Н.С. Пряжников исследует эволюцию понятия «профессиональное самоопределение» в соответствии с историческим развитием системы профориентации, в которой за последнее время наметился уход от проблем трудоустройства и выбора профессии к проблемам профессионально-личностного развития [157]. В конечном итоге сущность профессионального самоопределения он видит в поиске и нахождении индивидуального личностного смысла, как в профессиональной деятельности, так и в самом процессе самоопределения.

Зарубежные психологи видят в профессиональном самоопределении мощный стимул личностного развития человека (А. Маслоу, Ф. Парсон, Д. Сьюпер, Д. Холланд и др.). В своих исследованиях они большое значение придают роли индивидуальных личностных особенностей в процессе профессионального самоопределения и саморазвития [119, 229, 233, 236]. Так А. Маслоу, в предложенной концепции профессионального самоопределения, в качестве основного понятия рассматривает самоактуализацию, как стремление человека самосовершенствоваться и «через увлеченность работой реализовать себя в значимом деле» [119]. Д. Холланд важнейшим условием успешности профессионального развития счи-

тает выбор профессиональной сферы, соответствующей индивидуальным свойствам личности [229].

Анализ литературы показал, что отношение к проблеме профессионального самоопределения носит неоднозначный характер, и представляет собой изначально рассмотрение этого процесса с социологической позиции. Социологи рассматривают профессиональное самоопределение в системе общественных отношений. С точки зрения социологии профессиональное самоопределение рассматривается как процесс социализации личности в профессиональной среде, что является частным случаем жизненного самоопределения, характеризуемого развитием личности в определенных социальных условиях.

И.С. Кон считает, что основное влияние на развитие профессионального самоопределения оказывает семья и связывает профессиональное самоопределение с изменением возрастных характеристик человека. Профессиональное самоопределение рассматривается им как многоступенчатый процесс, охватывающий большую часть жизни индивида [96, 97]. Со временем, когда система профориентации стала носить личностно-ориентированный характер и все чаще пыталась найти соответствие личностных особенностей выполняемой трудовой функции, пристальное внимание «профессиональному самоопределению» стали уделять ученые-психологи.

Проблемы профессионально-личностного развития рассматриваются в трудах зарубежных психологов (Э. Гинцберг, К. Левин, С. Липсет, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Сваластога, Д. Сьюпер, Л. Тайлер и др.). Э. Гинцберг представляет профессиональное развитие, как процесс принятия профессиональных жизненно-важных решений, в основе которых лежит компромисс между внешними факторами (престиж профессии, конъюнктура рынка) и внутренними (индивидуальные особенности). В его работах профессиональное развитие представлено, как последовательность определенных фаз, разделительным критерием которых являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания [93]. Являясь продолжателем теории Э. Гинцберга, Д. Сьюпер

рассматривает профессиональное самоопределение как последовательность профессиональных выборов, которые определенным образом связаны с личностной Я-Концепцией. Основным механизмом профессионального развития Д. Сьюпер считает развитие Я-Концепции с точки зрения соотнесения собственного опыта личностного развития с социальными условиями и требованиями [236 – 239].

В отечественной психологии профессиональное самоопределение в контексте профессионального развития личности исследовалось и представлено в трудах Е.М. Борисовой, М.Р. Гинзбурга, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, А.Т. Ростунова, С.Н. Чистяковой, П.Г. Щедровицкого и др. Согласно мнению психологов, основным фактором профессионального развития личности является внутренняя сфера личности, ее активность и готовность к полноценной самореализации. Ученые-психологи рассматривали профессиональное самоопределение не только как самостоятельный объект, но и как важный компонент в решении целого ряда прикладных задач. Сопоставление трактовок понятия «профессиональное самоопределение» представлено в Таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставление трактовок профессионального самоопределения

Автор	Трактовка понятия «профессиональное самоопределение»
1	2
Зеер Ф.Э.	«процесс, способствующий определению своего места в мире профессий, нахождению личностного смысла в выполняемой работе, внесению коррективов в «вектор» профессионального становления личности, отношение личности к своему месту в мире профессий» [71, с. 3]
Пряжников Н.С.	«поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой, уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [157, с. 10]
Шавир П. А.	«существенная сторона общего процесса развития личности, основными элементами которой выступают профессиональная направленность и профессиональное самосознание» [202]

1	2
Е.А.Климов	«важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов, направленное на формирование ценностей профессионального сознания и развитие самосознания человека как субъекта труда» [86, с. 39].
Л.М.Митина	«психологический механизм профессионального развития личности, обеспечивающий разрешение внутриличностных противоречий и переход на более высокий уровень профессионального самосознания» [129].
Т.В.Кудрявцев, Ю.В. Шегурова	«длительный, многоплановый, весьма подвижный, включающий несколько стадий, процесс, в котором формируются профессиональные намерения, происходит профессиональное обучение, проходит профессиональная адаптация, частичная или полная реализацию личности в профессиональном труде» [101].
С.Н. Чистякова	«процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласование индивидуальных и социально-профессиональных потребностей... система установок личности (когнитивных, оценочных, мотивационных) по отношению к конкретной профессиональной деятельности и самореализации в ней» [194, с. 10]
А. Маслоу	«стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле» [119]

Анализ представленных в таблице понятий, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, профессиональное самоопределение может рассматриваться как результат (профессионального выбора, принятия профессиональных решений) и как процесс, в котором происходит формирование мировоззрения и профессиональных установок и ценностей, соотнесение личностного и профессионального, коллективного, выбор и построение своего профессионального пути. Процесс профессионального самоопределения протекает на протяжении всей жизни, и разделен временными участками, по-разному представляющими роль, сущность и смысл этого процесса.

Во-вторых, по-разному рассматривается роль и влияние самой личности (личностных интересов, особенностей, ценностей и потребностей, её активности) на процессы самоопределения. Ведущую роль личности в процессах самоопределения, как субъекта построения своего профессионального и жизненного пути, отмечают в своих работах Е.А. Климов, С.В. Панина, Н.С. Пряжников, Г.П. Щедровицкий и др. Труд в общем понимании и профессиональная деятельность в частности представлены ими как ценность, которая дает возможность развитию личности [86, 141, 156, 211]. Так Е.А. Климов рассматривает ценностные представления, влияющие на профессиональное самоопределение личности, как ценности преобразования, связанные с «улучшением репродукции себе подобных по признакам их умонастроения, менталитета, отношения к миру, умелости, опыта» наряду с этим «улучшение предметного мира и среды обитания», а также уважение к индивидуальности личности, её «уникальности, неповторимости, творческой» [86].

Профессиональное самоопределение, как фактор профессионального и личностного развития исследовалось в работах отечественных и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.С. Выготский, Э.Гинзберг, Э.Ф. Зеер, Д. Сьюпер, Э. Шпангер, У. Джейд, Ю.П. Поваренков, Л.М. Митина и др.). Авторы отмечают, что в процессе профессионального самоопределения происходит планирование профессиональной перспективы, реализация которой является следствием профессионально-личностного развития. При этом, важное внимание уделяется активности самоопределяющейся личности, которая является основным условием самоактуализации и самореализации человека. Так Г. Олпорт возражал против того, что развитие – это адаптация, приспособление к окружающему миру. Он доказал, что в основе человеческой активности лежит потребность в достижении новых вершин, постоянном развитии и совершенствовании [136].

Рассмотрение понятия «профессиональное самоопределение» с учетом трех, выделенных аспектов представлено в Таблице 3.

Таблица 3 – Характеристики термина «Профессиональное самоопределение»

Аспект	Характеристики понятия «Профессиональное самоопределение»
Процесс-ный	<ul style="list-style-type: none"> – процесс, способствующий определению своего места в мире профессий, – процесс формирования профессиональной направленности и профессионального самосознания, – процесс, в котором формируются профессиональные намерения, происходит профессиональное обучение, реализация личности в профессиональном труде, – процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности через согласование индивидуальных и социально-профессиональных потребностей и самореализацию в профессии.
Результативный	<ul style="list-style-type: none"> – психологический механизм профессионального развития нацеленный на разрешение внутриличностных противоречий и переход на более высокий уровень профессионального самосознания, – нахождение личностного смысла в выполняемой работе, – нахождение личностного смысла в самом процессе самоопределения, – внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности, – самостоятельное и осознанное принятие решения относительно какой-либо значимой проблемы, выбор своего места в системе социальных отношений.
Акмеологический	<ul style="list-style-type: none"> – отношение личности к своему месту в мире профессий, – осознание себя как полноценного участника сообщества профессионалов, направленное на формирование ценностей профессионального сознания и развитие самосознания человека как субъекта труда, – система установок личности (когнитивных, оценочных, мотивационных) по отношению к профессиональной деятельности и самореализация в ней, – стремление человека самосовершенствоваться в значимом для него деле.

Развивающий подход в проблеме развития профессионализма развивали представители акмеологического научного направления (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова и др.). Ими была разработана и предложена акмеологическая концепция развития профессионала [56–59, 104]. Одной из составляющих акмеологической науки является поиск и определение условий и факторов профессионального развития личности, обуславливающих достижения ею акме-вершин профессионализма. В работах А.А. Деркач и В.Г. Зазыкина особо отмечено, что «профессионализм личности достигается в процессе и в результате развития способностей, профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, рефлексивной организации, рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, раскрытия творческого потенциала и наличия сильной и адекватной мотивации» (цитируем по О.А. Козыревой) [93, с. 376]. Авторами было предложено две плоскости рассмотрения понятия профессионального акме-развития: содержательную и процессуальную. Содержательно развитие профессионала рассматривалось ими как расширение субъектного пространства профессионального развития личности. При процессуальном рассмотрении, основные акценты делаются на развитии личностных качеств, способствующих профессиональному развитию, а именно «мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и раскрытии творческого потенциала личности» [57, с. 198]. Там же рассматривается акме-ориентированное отношение к современному пониманию карьеры, как пространства профессионально-личностного развития. Во-вторых, авторы акцентируют внимание на роли такой карьеры для общества, говоря о том, что карьера должна быть «ориентированной на создание социально-значимых ценностей». В рамках акме-развития авторы ориентируют читателя на выделение и развитие сильных сторон его личности, способных повлиять на успешное развитие карьеры, «анализируют сущностные

характеристики сильной личности, приводят личностно-профессиональные качества, способствующие, а не препятствующие успешной карьере» [58, с.110].

Большое внимание в своих исследованиях теме профессионального развития и самосовершенствования на пути к высшему проявлению профессионализма уделяли ученые: С.Н. Бегидова, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Козлова, А. К. Маркова, С.А. Хазова и др. Основным объектом их исследований является развивающаяся личность, самореализующаяся и стремящаяся к достижению вершин в своем развитии. Задачей акмеологии в профессиональном образовании является поиск способов и путей, активизирующих развитие потенциальных возможностей будущих специалистов, их стремление к достижению профессиональных вершин [15, 58, 90].

На основе исследования научных подходов в понимании профессионального самоопределения, данное понятие рассматривается нами как процесс и результат осознания личностью себя, как субъекта профессиональной деятельности, способного строить собственное профессиональное развитие. Процессуальный характер профессионального самоопределения говорит о необходимости рассматривать его с позиций непрерывности, которые обеспечивают постоянное развитие личности к вершинам профессионализма.

1.2 Проблемы профессионального самоопределения студентов высшей школы

1.2.1. Соотношение понятий «профессиональное самоопределение», «профессиональная пригодность» и «трудоустраиваемость» в педагогике высшей школы.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся высшей школы является комплексной областью исследований, в которой сопряжены проблемы *личностного самоопределения, профессиональной пригодности и трудоустраиваемости (employability)*.

Традиционно личностное и профессиональное самоопределение является областью исследований педагогов и психологов, изучающих изменения внутреннего плана обучающейся личности. Педагогический терминологический словарь дает определение профессионального самоопределения как «процесса формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, т.е. вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии» [142]. Там же отмечается, что в условиях рыночной экономики особое значение приобретают проблемы приоритетов и оснований выбора профессии и обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда. Это длительный процесс согласования внутриличностных запросов и профессиональных требований, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

Следует отметить, что большинство теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме профессионального самоопределения, выполне-

но при изучении учащихся средних школ в период оптации (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, О.В. Пушкина, В.И. Ревякина, Н.В. Тарасова, С.Н. Чистякова и др.). В работах этих ученых накоплен и представлен богатый опыт организации профориентационной работы в школах, а также направления методической работы по формированию профессионального самоопределения школьников [85, 128, 158, 160, 162, 180, 183, 185, 195–198]. Это объяснимо, т.к. данный этап имеет конкретный результат – профессиональную направленность в трудоустройстве или продолжение образования.

Профессиональное самоопределение студентов среднего и высшего профессионального образования исследовали Е.В. Каганкевич, Ф.В. Повshedная, С.И. Поздеева, Л.А. Пьянкова, Т.Н. Ретунская, Г.Г. Солодова, Л.М. Старикова, М.Г. Угарова, Ю.А. Федорова, Б.Е. Фишман, Т.И. Шалавина, С.Ф. Шляпина и др. В работах данных авторов установлено, что в период обучения в вузе профессиональное самоопределение студентов зависит от осознанности ими собственного выбора, стремления стать профессионалом, развития способностей принимать решения и планировать свой профессиональный путь [80, 147, 148, 161, 164, 167, 169, 174, 178, 180, 181, 186–188, 199, 205].

Ф.В. Повshedная указывает на то, что «профессиональное самоопределение студентов, осуществляемое в условиях высшего педагогического образования, необходимо рассматривать как целостный, длительный, динамический процесс вхождения в профессию и как результат выбора и проектирования будущей собственной профессиональной деятельности, требующий педагогической поддержки и помощи со стороны преподавателя вуза» [147].

В работах [9, 48, 55, 63, 156–158] рассматриваются педагогические технологии формирования профессионального самоопределения, а также научные направления и подходы к обеспечению этого процесса. В частности, О.П. Журавлева говорит о воспитании профессионально значимых качеств будущих педагогов [63], Л.С. Демина рассматривает профессиональные пробы как инструмент в решении задач формирования профессиональной компетентности

[55]. Во многих публикациях говорится о проблемах становления будущих профессионалов, в том числе об отсутствии ценностной мотивации к будущей профессиональной деятельности, и как следствие о несформированности общей направленности и установок к самореализации в профессии [9, 48]. Эти проблемы, несомненно, связаны с формированием субъектной позиции будущего профессионала во время обучения в вузе.

Для понимания специфики и проблем профессионального самоопределения студентов высшей школы рассмотрим понятия, которые неразрывно связаны с ним и оказывают влияние на становление будущих профессионалов. Основным из них является «профессиональная пригодность», которая согласно В.А. Бодрову, включает профессиональное самоопределение, но не ограничивается им, «захватывая также характеристики объекта труда (содержания, средств, условий, организации деятельности) с точки зрения их соответствия возможностям человека» [22].

Согласно В.А. Бодрову понятие «профессиональная пригодность по своей сути отражает как различные индивидуальные особенности человека, необходимые для успешного выполнения трудовой (учебной) деятельности, его пригодность для конкретной деятельности, так и характеристики объекта труда (содержания, средств, условий, организации деятельности) с точки зрения их соответствия возможностям человека (или профессиональной совокупности лиц), то есть пригодности труда для человека». Понятие «профессиональной пригодности» по В.А. Бодрову отражает «выбор рода деятельности (профессии), наиболее полно соответствующей склонностям и способностям конкретного человека; удовлетворение интереса к выбранной профессии и удовлетворенность процессом и результатами конкретного труда; меру оценки эффективности, надежности, безопасности выполнения трудовых функций, индивидуальную меру результативности труда; одно из проявлений социального (профессионального) самоопределения личности, ее самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в труде; развитие «Я-концепции», зарождение и становление образа «Я – профессионал» и

стремление субъекта деятельности к достижению эталонной модели профессионала [21, с. 5]».

Профессиональная пригодность определяется составом индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения и выполнения какого-либо вида трудовой деятельности. Она проявляет действительный уровень развития профессионально важных качеств необходимых для конкретного вида деятельности, которые развиваются и проявляются на разных этапах профессионального пути. К их числу относятся качества, отражающие уровень профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, развития профессиональной мотивации, состояния физиологических функций, физического развития и здоровья, которые определяются требованиями профессии.

Не смотря на то, что профессиональное самоопределение является составляющей более широкого понятия профпригодности, поскольку оно в явном виде не включает в себя характеристики объектов трудовой деятельности, определение целей педагогической поддержки профессионального самоопределения тесно связано с учетом потребностей заказчиков системы образования, в качестве которых выступают работодатели. В этой связи необходимо рассмотреть требования современного рынка труда к выпускникам, прежде всего ведущих вузов, поскольку работодатели ориентируются на них, как наиболее подготовленных к профессиональной деятельности специалистов.

Ниже приведен анализ результатов исследований, направленных на выявление требований предприятий-работодателей к молодым специалистам и ожиданий выпускников вузов относительно будущей профессиональной деятельности с целью выявления основных проблем их профессионального самоопределения.

1.2.2. Требования работодателей к профессиональным и личностным характеристикам выпускников ведущих вузов.

Подготовка квалифицированных кадров и развитие человеческих ресурсов имеют огромное значение для развития национальной экономики и укрепление позиций в мировом экономическом пространстве. Рыночная экономика сегодня

предъявляет высокие требования к качеству профессионального образования, которое оценивается по степени готовности к профессиональной деятельности молодых специалистов-выпускников вузов, стараясь отбирать лучших выпускников и предлагая им лучшие условия профессиональной реализации на предприятиях.

В условиях конкурентной ситуации работодатели вынуждены предлагать дополнительные условия трудоустройства, привлекательные для выпускников, и в то же время, повышать требования к профессионализму и личностным характеристикам выпускников. Еще несколько лет назад основным критерием для оценки выпускника служил средний балл в соответствии с дипломом об образовании. Сейчас работодателей интересуют уровень профессиональных знаний и практических навыков, личностные компетенции молодых специалистов, опыт прохождения производственной практики, наличие удостоверений по рабочим профессиям, уровень владения иностранным языком и др. В последние годы увеличилось количество заявок, в которых говорится о возможности трудоустройства в компанию после прохождения целого ряда отборочных мероприятий (рассмотрение резюме и анкет, тестирование, собеседование). В ходе этих мероприятий представители предприятий оценивают выпускников по необходимым для предприятия критериям. Изменения характера взаимодействия между вузом и предприятиями, направленного на трудоустройство выпускников, диктуют необходимость проведения ряда исследований, целью которых будет изучение требований работодателей к молодым специалистам – выпускникам вузов и составление портрета выпускника, построенного на основании ожиданий работодателей.

Работа, направленная на исследование рынка труда, мира профессий и возможностей профессионального развития проводится в различных организациях. Данные по этим направлениям можно получить в открытых источниках и публикациях. Организации, занимающиеся профориентацией молодежи, определяют, какими качествами должен обладать выпускник для успешного трудоустройства и профессионального развития в компании, какие направления под-

готовки наиболее востребованы. Остановимся на исследованиях, отражающих требования работодателей к профессиональным и личностным качествам молодых специалистов.

Работой в данном направлении занимались Н. А. Абдуллина, О. В. Бондаренко, Е. Е. Глотова, Е. С. Исакова, Т. К. Клименко, С. Б. Коваль, Е. А. Лапа, Т. И. Лейман, А. А. Малышева, И. В. Невраева, М. Н. Перевалова, Н. В. Хлабыстова, Е. В. Чистякова, О.Р. Шайхутдинова и др. По оценке работодателей среди профессионально-ориентированных личностных компетенций выделяются «умение работать в команде», «коммуникабельность», «способность ставить и достигать цели», «умение планировать деятельность», «решать инновационные задачи» [25, 34, 77, 78, 83, 103, 117, 165, 167, 168]. Практически все востребованные работодателями личностные компетенции выпускников нашли свое отражение в основных образовательных программах по направлениям подготовки вузов, и представлены как универсальные компетенции. Основной особенностью Федерального государственного образовательного стандарта является его ориентация на компетенции, как результат обучения. Требования к компетенциям выпускников по инженерным направлениям подготовки вузов разработаны Ассоциацией инженерного образования России (АИОР) с учетом отечественных и мировых тенденций и отражены в работах А.А. Криушовой, Е.С. Кузнецовой, М.Г. Минина, А.И. Чучалина, и др. Большое внимание в них уделяется развитию опыта комплексной инженерной деятельности в рамках реализации основных образовательных программ, а среди универсальных компетенций выделены проектный и финансовый менеджмент, опыт осуществления профессиональных коммуникаций (в том числе на иностранном языке), опыт работы в команде, профессиональная этика, социальная ответственность, стремление к самообучению и профессиональному совершенствованию на протяжении всей жизни [103, 200, 201].

Очевидно, что для реализации и достижению результатов основных образовательных программ, необходимо системное взаимодействие представителей вузов и рынка труда. Так в работах А.И. Чучалина, О. В. Бондаренко, О. Р. Шай-

хутдиновой, Е.А. Опфер говорится о необходимости развития системы сотрудничества с промышленными предприятиями на этапах разработки, реализации и оценки достижения результатов основных образовательных программ, реализуемых в вузе [25, 139, 201].

Приведем некоторые результаты зарубежных исследований, посвященных анализу востребованных работодателями профессиональных и личностных качеств молодых специалистов за рубежом. В последние годы исследования в этой области вели как специалисты, занимающиеся проблемами профориентации молодежи (Archer W., Davison J., Bremer D., Crossman J., Clarke M., Gardner P., Gross L., Steglitz I., Jones E., Mangan K., Wheeler D.), так и общественные организации, осуществляющие исследование проблем взаимодействия образовательных заведений и представителей бизнес-сообществ (Council for Industry and Higher Education (CIHE), London; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Institute of International Education, U.S.).

В этих работах представлен опыт исследования профессиональных и личностных качеств, востребованных со стороны работодателей. Среди них выделяются наиболее значимые: коммуникабельность и навыки работы в команде, интеллектуальные, аналитические и организаторские способности, навыки планирования и принятия решений, «глобальные знания», межкультурные навыки, способность к принятию решений и др. [221 - 224, 226 - 232, 237]. По мнению работодателей, у выпускников недостаточно развиты такие качества, как «отношение к работе», «навыки самоуправления», «бизнес-осознание» и «владение иностранными языками» [221, 223, 231]. Также представлены рекомендации по развитию этих компетенций, основная идея которых состоит в участии представителей работодателей в учебном процессе, проведении практических занятий, предоставлении учебных бизнес-кейсов, развитии международного образования [222, 225, 229, 231, 237].

В исследованиях также подчеркивается факт глобализации трудовых отношений и, как следствие этого, необходимости развития международного обра-

зования, позволяющего повысить уровень владения иностранными языками, развить способность к интернациональным коммуникациям в профессиональной сфере, этику делового общения и корпоративной культуры в международных компаниях [219-223, 230, 233].

Приведем результаты исследований, целью которых была оценка работодателями качества подготовки молодых специалистов в указанном вузе. Отделом организации практик и трудоустройства ТПУ в 2012 г. было проведено исследование, в котором приняли участие 98 представителей предприятий – работодателей.

По результатам опроса в ходе оценки отдельных сторон подготовки молодых специалистов, наряду с хорошими знаниями теоретических основ профессии и владение современной техникой (соответственно 84 % и 90 % работодателей оценили на «хорошо» и «отлично»), недостаточными оказались «знания современных технологий производства» (лишь 63% работодателей дали положительную оценку).

Приведем данные ещё одного исследования, проведенного нами в 2015 году на Ярмарке вакансий в рамках «Дней карьеры ТПУ». В опросе приняли участие 48 представителей предприятий-работодателей. Целью исследования было выявление профессиональных и личностных компетенций выпускников, которые обеспечивают ему конкурентоспособность на рынке труда. По результатам исследования выявлено, что работодатели отдают предпочтение выпускникам, получившим во время учебы в вузе опыт «обеспечения технологических процессов», «участия в научно-исследовательской работе» и умению «выстраивать профессиональные коммуникации».

Результаты исследования подтверждают запрос рынка труда на квалифицированных инженеров с инновационным мышлением, способных обеспечить производственные технологические процессы и участвовать в разработке новых ресурсоэффективных технологий производства при создании конкурентоспособной продукции. Целью исследования также было определение личностных харак-

теристик выпускников, на которые обращают внимание работодатели при приеме на работу молодых специалистов – выпускников вузов. По оценке работодателей, наиболее важными для них являются «уровень и качество профессионального образования» и «личностные компетенции и деловые качества кандидатов». Личностные качества выпускников являются важными и значимыми для успешного трудоустройства выпускников на предприятия и дальнейшего профессионального развития. Поэтому, третий вопрос был направлен на то, что бы конкретизировать, какие именно личностные компетенции способствуют успешной адаптации и профессиональному развитию на предприятии. На диаграмме представлены средние оценки работодателями перечисленных личностных компетенций выпускников (по 10-бальной шкале оценивания) (см. Рисунок 1).

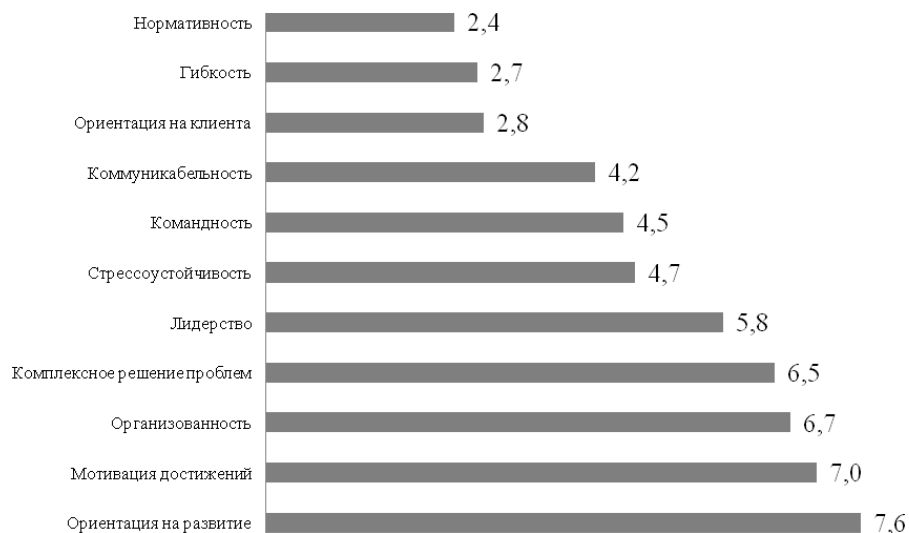


Рисунок 1 – Какие личностные компетенции выпускников обуславливают успешность построения их карьеры на Вашем предприятии?

Среди предприятий, принимавших участие в опросе, представители различных отраслей экономики: энергетического комплекса, атомной, машиностроительной, химической, электротехнической, нефтяной и газовой отраслей промышленности, финансовой деятельности, сферы услуг, туризма, коммуникаций и

др. При этом востребованными для предприятий финансовой деятельности и сферы услуг оказались такие компетенции, как «ориентация на клиента», «стрессоустойчивость» и «коммуникабельность», тогда как представителей производства в первую очередь интересует «способность выпускников к комплексному решению проблем», «умение работать в команде» и «организованность». Но, что особенно важно, для всех работодателей одинаково значимой оказалась «мотивация достижений и ориентация на развитие».

В современных исследованиях выявлено большое внимание развитию «способность к самообучению студентов» со стороны предприятий-работодателей. Так, в работе Д.А. Савчук отмечается, что «современный рынок труда молодых специалистов, развивающийся в условиях перехода промышленности на постиндустриальную стадию, предъявляет к подготовке специалистов требование гибкости, обеспечивающей интеграцию базового и узкоспециального образования» [168]. По мнению автора, обеспечением конкурентоспособности современных молодых специалистов, выступит их готовность к самообучению в течение всей профессиональной жизни.

Наряду с этим важно заметить о динамичности и неустойчивости современного рынка труда. Так, по мнению А.А. Московской, на первый план должны выйти не запросы рынка труда по определенным направлениям подготовки и развития отдельных компетенций, востребованных работодателями, которые необходимо косвенно учитывать, а вопросы «развития личности в профессиональной сфере» [133]. В связи с этим развитие компетенций важно рассматривать как средство формирования способности к саморазвитию в образовательной и профессиональной деятельности.

В стандарте ООП ТПУ одним из результатов образовательной деятельности является подготовка выпускников к самообучению и непрерывному самосовершенствованию. Если сравнить динамику отношения работодателей к формированию универсальных компетенций выпускников ТПУ в течение последних лет, можно отметить, что на первый план выступают компетенции самообразова-

ния и саморазвития. Образовательное пространство вуза должно выступить основным ресурсом, обеспечивающим развитие этой компетенции, предоставляя студентам возможность проходить все ступени профессионально-личностного развития, начиная с самопознания, необходимого для выделения профессионально-личностного интересов, затем переходя к саморазвитию, выбирая приоритетные для себя направления профессионально-личностного развития и заканчивая самореализацией, когда студенты делают первые шаги в профессии (научно-исследовательские работы по темам предприятий-работодателей, производственные практики на предприятиях, выступления на отраслевых конференциях и т.д) и получают первый профессиональный опыт.

Обозначенные выше проблемы, выявленные в ходе исследования востребованных личностных компетенций выпускников, еще раз подчеркивают необходимость реализации акмеологического подхода в современном инженерном образовании, нацеленного на формирование ценностного образа будущего профессионала, обеспечивающего развитие индивидуальных профессионально-ориентированных личностных качеств и развивающего способность к профессиональному и личностному саморазвитию студентов.

1.2.3. Несоответствие ожиданий студентов требованиям работодателей

Работа по изучению положения молодых специалистов на рынке труда, как особой группы экономически активного населения, особенно активно ведется в последние годы. Эта тема волнует представителей различных служб и ведомств, исследующих проблемы профессионального образования и трудоустройства выпускников вузов.

Трудоустраиваемость является характеристикой отношений рынка труда и рабочей силы, обладающей профессиональной пригодностью. По результатам трудоустройства выпускников вузов можно провести исследование проблем профессионального самоопределения, существующих в высшей школе.

Начиная с 2015 года *мониторинг трудоустройства* выпускников профессиональных образовательных организаций РФ, как одного из показателей эффек-

тивности деятельности образовательных организаций высшего профессионального образования, проводился совместно с Пенсионным фондом Российской Федерации и Рособнадзором [132]. Показателем эффективности трудоустройства выпускников считается доля трудоустроенных выпускников вуза в течение 1 года после окончания вуза. По результатам мониторинга 95 % выпускников ТПУ 2013 г. были трудоустроены в 53 регионах РФ (в среднем по России этот показатель составил 80%), 3% являются индивидуальными предпринимателями [132]. Хотя данные коррелируют с результатами распределения по ТПУ (в 2013 г. доля распределенных составила 94% выпускников), результаты прибытия распределенных вузом выпускников показывают, что лишь 44 % из них прибыли к месту работы. Это показатель того, что далеко не все студенты к моменту выпуска знают, где они будут работать. Также есть вероятность того, что далеко не все из них трудоустроены в соответствии с полученной в вузе специальностью. В 2010-2013 г.г. Центр бюджетного мониторинга, автор методики комплексного мониторинга трудоустройства выпускников и прогнозирования потребностей экономики в кадрах с высшим профессиональным образованием, провел мониторинг трудоустройства выпускников вузов [42]. Особенностью представленной методологии является методическое обеспечение для определения такого важного показателя, как «удельный вес трудоустройства выпускников по полученной специальности». По результатам мониторинга «доля выпускников, трудоустроившихся по полученной специальности в течение первого года после окончания образовательного учреждения, составляет от 30 до 40% от общего числа выпускников в зависимости от региона, уровня профессионального образования и укрупненной группы специальности, в рамках которой выпускник получил профессиональное образование» [42].

Данные проведенных исследований показывают, что в целом результаты трудоустройства выпускников ТПУ на достаточно высоком уровне в соотношении с другими вузами. Одним из критериев конкурентоспособности в ряду общих показателей трудоустройства является уровень востребованности выпускников.

Если проанализировать динамику востребованности выпускников ТПУ за последние 5 лет, то важно заметить, что в целом этот показатель находится на достаточно высоком уровне, что свидетельствует о высоком качестве подготовки выпускников в Томском политехническом университете. Как видно из приведенных данных, на протяжении последних пяти лет количество заявок на выпускников ТПУ более чем в 1,5 раза превышает количество выпускников, заканчивающих обучение. Таким образом, существующая в настоящее время потребность в инженерных кадрах приводит к дисбалансу между количеством выпускников технических вузов и спросу на них на рынке труда.

Наряду с этим результаты распределения выпускников показывают, что при распределении более чем 90 % выпускников, к месту работы за 2012-2014 г.г. прибыло соответственно – 42 %, 44 % и 53 % распределенных выпускников. В итоге больше половины вакансий от предприятий-работодателей остаются невостребованными. Зачастую это связано с недостаточным уровнем заработной платы и несоответствующими ожиданиям выпускников условиями труда. И все же основной проблемой остается низкая информированность студентов о предприятиях-работодателях других регионов РФ и неготовность к переезду, так как большая часть вакансий поступает из других регионов РФ.

Рассмотрим, что думают сами выпускники относительно своего профессионального будущего. Ежегодно Центром мониторинговых исследований ТПУ совместно с Центром содействия трудоустройству и планированию карьеры ТПУ проводится опрос выпускников «Мнение выпускников ТПУ о качестве образовательного процесса и перспективах дальнейшего трудоустройства». В 2014 г. исследованием были охвачены выпускники ТПУ в количестве 964 человек. Студентам было предложено оценить отдельные стороны организации учебного процесса. Результаты опроса позволяют констатировать в целом по университету высокий уровень оценок выпускниками инфраструктуры и организации учебного процесса. В то же время, такой первостепенно значимый параметр как направленность учебного процесса на овладение будущей специальностью получил более

низкие оценки, чем другие показатели (в среднем – 3,9 балла). При оценке выпускниками уровня знаний и навыков, приобретенных за время обучения в ТПУ, были отмечены относительно низкие субъективные оценки таких параметров, как знание технологий современного производства, практических навыков и способности к инновационной деятельности.

При оценке своих знаний о содержании будущей профессиональной деятельности лишь половина выпускников имеет полное представление о характере, особенностях и содержании своей будущей работы. Данные в виде диаграммы представлены на Рисунке 2.

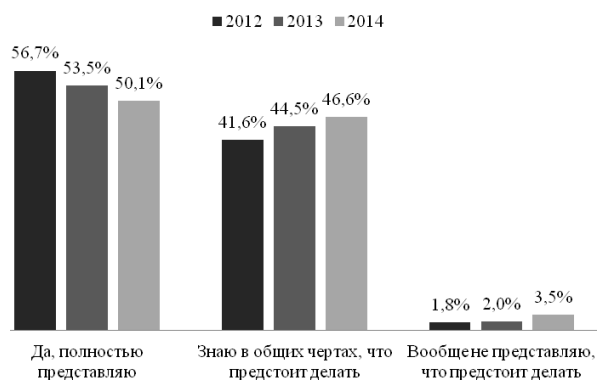


Рисунок 2 – Представляете ли Вы себе характер, содержание и условия Вашей будущей профессиональной деятельности? (в %)

Недостаточное представление об особенностях будущей профессиональной деятельности со стороны выпускников вузов и как следствие непонимание дальнейших профессиональных перспектив свидетельствуют в целом о низком уровне профессионального самоопределения выпускников, что также было отмечено в работах и других исследователей [165, 167–169].

На констатирующем этапе эксперимента для выявления проблем профессионального самоопределения студентов было проведено исследование [31]. Студентам предлагалось выбрать вид профессиональной деятельности, в котором они склонны себя реализовать после окончания вуза (см. Рисунок 3).

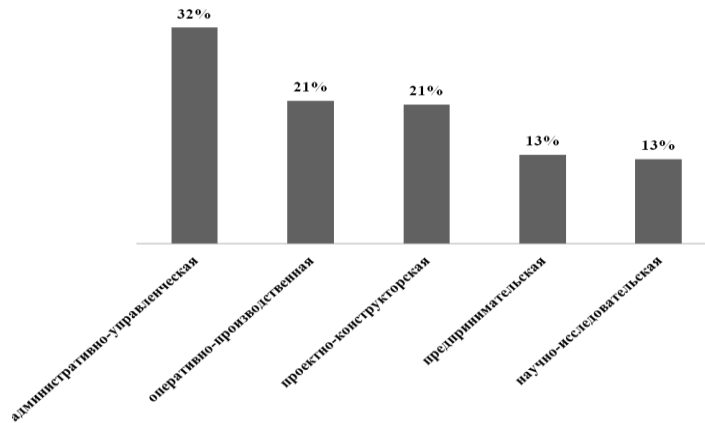


Рисунок 3 – Выбор вида профессиональной деятельности, в котором студенты склонны реализовать себя после окончания вуза (в % от общего числа опрошенных)

Как видно, практически третья часть студентов выбрали административно-управленческий вид профессиональной деятельности, в то время как предприятия–работодатели лишь в редких случаях предлагают выпускникам вакансии на руководящие должности [31]. Проектно-конструкторская и оперативно-производственная виды деятельности были выбраны лишь половиной опрошенных выпускников, тогда как по итогам распределения основная часть поступающих в ТПУ заявок от предприятий предлагает трудоустройство именно по этим направлениям профессиональной деятельности.

После окончания обучения в вузе перед студентами стоит проблема трудоустройства и реализации своих профессиональных планов. На данном этапе определяющим фактором профессионального самоопределения выступает рынок труда и профессий: в отличие от первого курса пятикурсники осмысливают свой выбор не с точки зрения соответствия своим личным интересам и склонностям, а в большей мере с позиции востребованности специальности и условий, которые предлагают выпускникам предприятия–работодатели. В ходе проведения исследования было отмечено, что наиболее значимыми для выпускников являются такие факторы как «Уровень заработной платы» и «Возможность карьерного

роста», что подтверждает проявление внешней мотивации в отношении выбора профессии.

В целом, результаты данного опроса показали недостаточный уровень профессионального самоопределения многих студентов, который был проявлен в перечисленных ниже аспектах.

- Студенты затрудняются соотнести свои профессиональные интересы и намерения с видами профессиональной деятельности, отраженными в заявках предприятий–работодателей и выбрать наиболее приоритетное направление для своего профессионального развития.

- Низкий уровень внутренней мотивации при выборе видов профессиональной деятельности и будущего места работы, вследствие чего отсутствие стремления к саморазвитию в профессии в плане приобретения профессионального опыта, новых знаний и т.д.

- Низкая активность в отношении планирования и реализации собственного профессионального развития и неготовность брать на себя ответственность за свое будущее трудоустройство и профессиональную судьбу.

Результаты данного исследования коррелируют с результатами других современных исследований, где среди социальных факторов, которые влияют на профессиональное самоопределение молодежи, выделяются востребованность специалистов той или иной профессии на рынке труда, уровень заработной платы, престиж избранной профессии или предприятия, возможность карьерного роста, наличие «соцпакета», условия адаптации для молодых специалистов, условия труда, особенности профессиональной деятельности и др. Наряду с социальными условиями, исследователи выделяют необходимость учета и поиска соответствий индивидуальных особенностей самоопределяющейся личности тем требованиям, которые предъявляет человеку профессия и тем условиям, которые предлагает рынок труда (М.В. Батырева, Е.В. Касьян, И.А. Левицкая, А.А. Русанова, А.-М. Н. Саппа и другие). Так И.А. Левицкая рассматривает процесс профессионального самоопределения на субъективном и объективном уровнях, опре-

деляя взаимосвязь профессионального и личного самоопределения [107]. М.В. Батырева в своем исследовании говорит о том, что «представления молодежи о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности, процесс принятия решений о выборе профессии у выпускников школ часто бывает продиктован приоритетом внешних ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей» [14].

В целом важно отметить, что проблемы связанные с трудоустройством и закреплением на предприятиях выпускников напрямую связаны с низким уровнем профессионального самоопределения студентов, и диктуют необходимость выделения организационно-педагогических условий, нацеленных на выявление личностных запросов студентов относительно своего профессионального развития, согласование их с требованиями предприятий-работодателей с целью формирования личностного образа будущего профессионала и дальнейшего его развития в ходе получения профессионального образования. «В этой связи важно обеспечить будущих профессионалов специальной подготовкой по профессиональному самоопределению, создать условия, в которых у студентов была бы возможность определить направленность своего профессионального будущего. Этап профессионального обучения должен способствовать активному освоению выбранной сферы профессиональной деятельности» [31]. Очень важна здесь роль самого студента, т.к. через формирование и реализацию индивидуального образовательного запроса студента происходит формирование активной субъектной позиции относительно собственного профессионального становления и развития.

В данном контексте педагогическая поддержка профессионального самоопределения опирается на результаты исследований в названных областях, но является, по нашему мнению, самостоятельной областью педагогических исследований, направленных на анализ педагогических условий, необходимых для согласования персональных профессионально-ориентированных запросов учащихся высшей школы с потребностями общественного производства и государства, их реализацию в процессе получения обучающимися профессиональной

подготовки в образовательном пространстве вуза. Это пространство включает не только компонент академического (формального) образования, регулируемого Федеральным государственным образовательным стандартом (далее по тексту ФГОС) и профессиональными стандартами, но и неформальные педагогические взаимодействия, осуществляемые в рамках дополнительных образовательных программ и других профессионально-ориентированных мероприятий, включая коммуникации в социальных сетях, деятельность волонтерских организаций и другие активности.

Целью создания системы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов ставилось повышение субъектности обучающихся высшей школы, приоритетно бакалавров, в процессе профессиональной подготовки, обеспечивающей конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда.

1.3 Педагогическая поддержка профессионального самоопределения как способ формирования субъектной профессиональной позиции

1.3.1. Профессиональное самоопределение как проблема субъективизации.

В 2015 году Государственная Дума РФ приняла в первом чтении законопроект о Доктрине образования человека в Российской Федерации. В основу законопроекта вошли предложения доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, директора Института образования человека А.В. Хуторского, которые он представил в Российской академии образования [193]. В соответствии с Доктриной заказчиками образования должны стать сам получатель образовательных услуг, образовательные учреждения, представители общественности, экономики и государство.

Стандарт образования формируется с учётом потребностей всех групп заказчиков. Основным принципом образования становится человекообразность – соответствие образовательного процесса миссии человека, направленное на выявление и реализацию возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру. В системе образования актуальными становятся процессы формирования субъектной позиции обучающегося в плане определения и реализации собственных целей обучения и развития, а также создание системы педагогической поддержки этих процессов.

В соответствии с новой Доктриной образования в системе высшего профессионального образования необходимо развитие новых условий и подходов к формированию профессионального самоопределения студентов. Система поддержки профессионального самоопределения студентов должна быть направлена на определение личностных ресурсов (возможностей), профессиональных интересов, уровня профессиональной мотивации для того, чтобы планировать образова-

тельную траекторию студента и реализовывать профессиональное развитие уже на этапе получения профессионального образования. Вновь подтверждается актуальность развития субъектной позиции обучающихся – будущих профессионалов.

Субъектная позиция как категория психологии исследована в работах Г.И. Аксеновой, А.В. Белошицкого, И.Ф. Бережной, Н.М. Борытко, А.В. Быковой, A. Gillespie, J. Martin, J. Sugarman и др. [5, 17, 26, 30, 231, 236]. В связи с задачами нашего исследования рассмотрим трактовки субъектности различными исследователями более подробно. Г.И. Аксёнова выделяет несколько пересекающихся планов в развитии субъектности учащихся, подчеркивая, во-первых, необходимость развития индивидуальности и универсальности личности, далее подчеркивает, что именно субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность студентов, и в-третьих, выделяет необходимым условием развитие субъектной позиции студентов – наличие субъектной, творческой позиции педагога [5]. Г.И. Аксенова определяет субъектную позицию как «сложную интегративную *характеристику личности* профессионала, отражающую его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом» (там же).

Зарубежные исследователи J. Martin и J. Sugarman определяют субъектность, как витальное условие индивидуальности и способность человека делать свой выбор и действовать сообразно своему выбору [232]. В этой связи важно отметить отношение к процессу профессионального образования, целью которого является понимание собственных личностных и профессиональных целей и осмысление способов реализации этих целей. Так, профессор социальных исследований Колумбийского университета Эндрю Дельбанко показал, насколько важно помочь студентам «раскрыть свои таланты и пристрастия, научиться разбираться так с собственной жизнью, чтобы оставаться верным себе и ответственно относиться к другим» [227].

Н.М. Борытко и О.А. Мацкайлова субъектную позицию определяют через «систему доминирующих избирательных *отношений*, определяющих после-

дующую профессиональную активность человека и активный характер его профессионально-личностного саморазвития в процессе профессиональной подготовки» [26, 27].

Можно привести ряд схожих определений, в которых субъектность рассматривается как *характеристика* личности, как система *отношений*, как *способность* к преобразованию себя. В целом, следуя работе Н.В. Богданович, можно отметить современную тенденцию преобразования содержания понятия субъектности в профессиональном образовании от описания качеств человека (индивидуальности и универсальности, активности, автономности, творческой и др.) к выявлению процессуальных характеристик (самопознания, самоопределения, саморегуляции и др.). Она также отмечает, что в современной психологии за понятием «субъектность» закрепляется значение «особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями» [20].

Проблема субъективизации профессионального самоопределения в значительной степени определяется необходимостью изучения человека с позиций субъекта деятельности. Согласно В.А. Бодрову необходимость использования этого подхода продиктована тем, что только «включение личности в систему общественных и производственных отношений и превращение ее в субъект деятельности обеспечивает синтез психологических требований деятельности и возможностей, стремлений, способностей и активности личности» [21]. В контексте включения личности в деятельность изучение субъекта В.А. Бодров предусматривает развитие необходимых для осуществления деятельности качеств личности в процессе профессионального обучения (там же). Субъектная профессиональная позиция рассмотрена в работах А.В. Быковой, Э.Ф. Зеера, И.А. Меньшиковой, О.П. Чозгиян и др., которые исследовали процессы её формирования в плане становления будущего профессионала, и механизмы формирования и развития её в контексте выделения педагогических условий и определяющих факторов [30, 70, 124, 199]. В целом, в этих работах понятие «субъектная профессиональная позиция» представлено как «интегративная характеристика личности», отражаю-

щая систему её отношений к своей будущей профессии, к себе как к будущему профессионалу и способность планировать и реализовывать собственное профессиональное развитие [70]. На основании этого определения и с учетом работы [174] субъектная профессиональная позиция студентов вуза представляется нами как интегративная характеристика личности, включающая в себя систему *личностно-значимых отношений* к выбранной профессии, к себе как к будущему профессионалу, к *процессу получения профессионального образования, в котором реализуется профессионально-личностное развитие будущих специалистов.*

В исследованиях Е.В. Бондаренко, Н.В. Ивановой, Л.Ю. Ковалевой, Н.В. Козловой, И.Ю. Малковой представлены педагогические условия, оказывающие влияние на формирование субъектной позиции учащихся в процессе получения профессионального образования, такие как практико-ориентированное обучение и субъектно-деятельностный подход, метод проектов и дифференциация образовательных технологий для формирования выборного пространства и индивидуализации личности, а также представлена роль профессионального воспитания в этом процессе [24, 67, 87,92].

Как показали Н.М. Борытко и О.А. Мацкайлова, основные функции студентов как субъектов деятельности в процессе профессиональной подготовки заключаются в самопознании, самореализации, самоутверждении, самооценке и самоактуализации [27, с. 131].

С учетом приведенных трактовок, в нашем исследовании мы будем использовать развернутое определение субъектности, представленное в работе А.В. Белошицкого и И.Ф. Бережной: *«Субъектность – это системное качество студента, овладевающего разнообразными видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преоб-*

разованию исходных способностей и свойств в социально-значимые и профессионально важные качества» [17, с. 61].

Как отметили Т.А. Ольховая и Ю.В. Погодаева, «образовательный процесс, ориентированный на развитие субъектной позиции студентов, предполагает: аксиологизацию университетского образования, использование гуманитарных возможностей пространства высшего профессионального образования; моделирование педагогических ситуаций достижения изменения способов деятельности студента с репродуктивных на творческие, связанных с оценкой и решением проблем собственного личностного и профессионального роста; индивидуализацию содержания образования за счет использования технологий открытого образования, включения студента в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута; направленность деятельности преподавателя на установление особого характера связей между деятельностью субъектов этого процесса» [138].

В развитие их идей рассмотрение возможностей развития субъектной позиции студентов в процессе профессиональной подготовки осуществлялось за счет:

- выявления механизмов оценки индивидуальных, личностных характеристик студентов, соотнесения их с требованиями потенциальных работодателей, с целью актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов;

- самостоятельного определения части своих учебных и профессиональных целей и способов их достижения в образовательном пространстве вуза;

- повышения уровня рефлексивных способностей, самостоятельности и социальной активности, как при освоении профессионально-ориентированного учебного материала, так и через участие в неформальных профориентационных, образовательных событиях;

- реализации персональных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов с расширенным выбором дисциплин, уровня их освоения и способов организации учебной деятельности;
- нормативного выделения границ автономии индивида в выборе целей, путей, способов, форм профессионального образования;
- реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения в части перечисленных выше направлений.

На основе изученной литературы можно сделать вывод, что формирование субъектной позиции будущих профессионалов носит разноплановый характер.

В современной педагогике существует понятие «педагогическая поддержка», роль которой заключается в формировании субъектной позиции личности и рассматривается с позиции индивидуального развития и формирования способности к личностному саморазвитию [105]. В отечественную науку это понятие было введено О.С. Газманом, который под педагогической поддержкой понимал «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем...» [44].

1.3.2. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение, как содержание педагогической деятельности для обеспечения профессионального самоопределения студентов вуза.

В настоящее время в педагогической теории и практике встречается применение двух схожих по своей общей направленности понятий: «педагогической поддержки» и «педагогического сопровождения» образовательного процесса. Различные аспекты этих понятий рассматриваются в диссертационных работах [6, 207] и публикациях [43, 44, 28, 205]. Для решения задач нашего исследования необходимо найти общее, особенное и частное в трактовке данных терминов различными авторами.

В отечественную науку понятие педагогического сопровождения было введено О.С. Газманом. Необходимость введения нового понятия он обосновал тем, что «между обществом и личностью растущего человека на протяжении

многих лет оказывается образование, однако, если мы хотим видеть его гуманистическим, то должны сделать его способным *защищать интересы индивида*, а не только общества» [44]. Далее он поясняет: «Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. Для чего? Для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идёт о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении» [43]. Поэтому, «в связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, – педагогическую помощь и поддержку ребёнка в индивидуальном развитии, т.е. в саморазвитии» [43].

В русле нашего исследования важно отметить следующее положение, выделенное О.С. Газманом: «Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, *что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне)*, т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [43].

С нашей точки зрения педагогическая поддержка есть средство (механизм) субъективизации образования, формирования субъектной позиции учащегося с помощью педагога. Это подтверждается также словами О.С. Газмана: «*Под педагогической поддержкой* мы понимаем деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с

физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором» [43].

Следует отметить, что педагогическая поддержка рассматривается О.С. Газманом как часть образования [44]. Постановка педагогической поддержки в один ряд с обучением, воспитанием и развитием не стала общепринятой точкой зрения, и в качестве менее амбициозной альтернативы ряд исследователей стали употреблять термин «педагогическое сопровождение».

Обзор подходов и интерпретации содержания двух понятий дан в работе Т.И. Шалавиной [205]. Она отмечает, что педагогическая поддержка может быть одним из путей реализации личностно-ориентированного образования, поскольку она созвучна социально-философским, акмеологическим и антропологическим идеям, развиваемым в последнее десятилетие в России и за рубежом. Констатируя широкую вариативность использования термина педагогической поддержки в различных контекстах, Т.И. Шалавина выделяет глубинное смысловое совпадение поддержки как профессиональной деятельности по созданию условий для саморазвития учащегося, «центральным принципом которой является ценность личного выбора человека, его самоопределения в значимых жизненных ситуациях, а основным содержанием – индивидуализация» [205]. В качестве характеристики педагогической поддержки Т.И. Шалавина определяет «деятельность по «выращиванию» субъектной позиции учащегося; деятельность педагога в условиях проблемной ситуации учащегося; деятельность, опирающуюся на активность учащегося и служащую опорой этой активности» (там же).

Таким образом, под педагогической поддержкой профессионального самоопределения на этапе обучения в вузе мы понимаем систему педагогических мероприятий, направленных на формирование субъектного отношения личности к себе как к будущему профессионалу (развитие акме-прообраза), а также развитие стремления к профессионально-личностному становлению и развитию. С учетом

выделенных условий, направленных на индивидуализацию процессов профессионального самоопределения, педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза становится аддитивной средой педагогической деятельности, направленной на актуализацию индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов и реализацию профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза и реализуется в виде совместной, непрерывной поэтапной деятельности сотрудников образовательной организации и сторонних учреждений (включая работодателей).

Из приведенного материала очевидно смысловое совпадение многих аспектов двух терминов, что позволяет в ряде случаев их использовать как синонимы. В то же время Н.М. Борытко [26, 27] отмечает не только общность понятий, но и их особенности. По его мнению, *по степени включенности* педагога в процесс преодоления возникающих трудностей педагогическая помощь может осуществляться в направлении педагогического руководства, поддержки и сопровождения. Педагогическая поддержка состоит в совместном с воспитанником определении его склонностей, интересов, способностей, ценностных установок, возможностей и способов преодоления затруднений. Педагогическое сопровождение состоит в создании и развитии разносторонних условий для их принятия субъектом, принятии оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. По мнению ученого, поддержка адресна, но эпизодична, тогда как сопровождение имеет непрерывный, опосредованный и комплексный характер. Среди методов поддержки Н.М. Борытко выделяет управление, социальные пробы, соревнование, а сопровождения – пример, убеждение, внушение, драматизацию, консультацию [26].

В порядке уточнения различия контекстов применения двух терминов, отметим возможность их разграничения по степени вовлеченности педагога и учащегося во взаимодействие, на которое обращает внимание Е.А. Александрова. Она подчеркивает, что педагогическое сопровождение отличается от педагогической поддержки не столько уменьшением степени вмешательства педагога в про-

цесс самоопределения учащегося, сколько возрастанием умения растущего человека самостоятельно определиться относительно собственных учебных и личностных проблем [6]. В рамках нашего исследования, мы принимаем взаимное пересечение смысловых полей обсуждаемых понятий, их необходимость для профессионального самоопределения учащихся высшей школы, как в плане создания необходимых условий, так и помощи в диагностике личностных задатков студентов, способствующих успешной профессиональной деятельности. Рассматривая уровневую организацию высшего образования в России, мы считаем, что педагогическая поддержка приоритетна для уровня бакалавриата, на уровне магистратуры она должна совмещаться с педагогическим сопровождением, и на уровне аспирантуры приоритетной становится педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

Выводы по первой главе

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Под *профессиональным самоопределением* мы понимаем процесс и результат осознания личностью себя как субъекта профессиональной деятельности, способного строить собственное профессиональное развитие. Основой профессионального самоопределения является формирование субъектной позиции студента в процессе общекультурной и профессиональной подготовки в вузе.

Субъектная профессиональная позиция студентов вуза представляется как интегративная характеристика личности, включающая в себя систему *личностно-значимых отношений* к выбранной профессии, к себе как к будущему профессионалу, к процессу получения профессионального образования, в котором реализуется *профессионально-личностное развитие будущих специалистов*.

На основе анализа литературы сделан вывод, что *формирование субъектной позиции будущих профессионалов* носит комплексный характер, а обеспечение этого процесса с позиции индивидуального развития и формирования способности к личностному саморазвитию отводится *педагогической поддержке*. С учетом анализа работ Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.Н. Михайловой, Ф.В. Повshedной, Н.С. Пряжникова, С.Н.Чистяковой, С.М. Юсфина и др., мы представляем педагогическую поддержку в качестве аддитивной среды деятельности (педагогического континуума), пронизывающей триаду «обучение – воспитание – развитие» и направленной на реализацию личностных (субъектных) потребностей учащихся. *Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза* представляется нами как совместная со студентами актуализация индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов на основе выявленных личностных особенностей и организационно-педагогическое обес-

печение профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза с учетом актуальных требований предприятий-работодателей.

Сопоставление результатов анализа проблем профессионального самоопределения студентов вузов, представленных в работах отечественных и зарубежных исследователей, выявленных посредством мониторингов и опросов студенческой молодежи и предприятий-работодателей, показали закономерную тенденцию к смещению *целевых установок профессионального самоопределения* от проблем *трудоустраиваемости (employability)* выпускников образовательных организаций к проблемам их *личностного и профессионального развития*. В соответствии с этой тенденцией в план дальнейшего исследования поставлена задача разработки модели педагогической поддержки профессионального самоопределения, ориентированной на реализацию целей проекта Доктрины образования в РФ и показателей Федеральной целевой программы развития образования РФ на период 2016–2020 гг.

Дальнейшее исследование должно включить разработку модели для решения задач педагогической поддержки профессионального самоопределения на уровне образовательной организации, конкретно – на уровне Национального исследовательского Томского политехнического университета, как представителя группы ведущих университетов страны, апробацию этой модели и оценку возможности распространения модели на другие образовательные организации высшей школы.

Глава 2. Педагогическое проектирование организационно-педагогических условий формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза

Во второй главе рассмотрены основы теории педагогического проектирования, на их основе решены проблемы исследования, связанные с проектированием модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза.

2.1. Педагогическое проектирование условий развития субъектной профессиональной позиции в образовательном пространстве вуза

2.1.1. Основы педагогического проектирования

В развитие идеи о непрерывности профессионального самоопределения, как процесса протекающего на протяжении всей профессиональной жизни человека, рассмотрим современное отношение общества к процессу образования. Так в работах Л.И. Гурье приводится анализ развития сферы образования взрослых, где «основной проблемой становится не усвоение огромного, постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке все возрастающей информации, а проблема прямо противоположная: получение, создание, производство уникального знания, в котором назрела личностная потребность» [52]. Образование перестает быть готовым способом усвоения знаний, оно становится в большей степени проективным процессом формирования новых знаний, где человек «не только образовывается, т.е. получает образование, но и сам «конструирует» мир – создает свое видение мира и свой путь в этом мире» [52]. Это

позволяет утверждать, что субъектом образования в данных условиях становится человек, способный понимать и формировать образовательные цели с учётом своих профессиональных интересов и личностных потребностей.

Образование, таким образом, – это проектирование направлений своего развития, а сфера образования – область образовательной жизнедеятельности, в которой созданы условия, необходимые для такого проектирования.

Г.Л. Ильин, выделяя основное значение проективного образования, говорил, что «сущность проективного образования определяется тем, что образовательный процесс инициируется и задается самим обучающимся. При этом организация образовательной среды определяется действиями и намерениями самого обучающегося, его образовательными потребностями и целями, его успехами и неудачами, его способностями и возможностями, но главное — тем жизненно важным замыслом, проектом, который он формулирует и стремится реализовать средствами образования» [75].

Начиная с конца XX века теория и практика педагогического проектирования получили широкое развитие в отечественном образовании. Основные концептуальные положения о педагогическом проектировании, которые были рассмотрены в трудах В.Ф. Взятыхшева, Л.И. Гурье, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, О.Н. Ломакиной, И.П. Петровой, Ю.С.Тюникова и др., позволили перейти к созданию и активной реализации технологий педагогического проектирования [39, 52, 64, 94, 113, 143].

Описание значения педагогического проектирования в современной образовательной парадигме неоднозначно. Так, например Е.С. Александрова рассматривает «использование потенциала педагогического проектирования, как базового средства преобразования современной педагогической действительности...с целью создания ценностного пространства, которое обеспечит взаимодействие субъектов образовательного процесса» [7].

Е.С. Заир-Бек трактует педагогическое проектирование как «направление исследовательской педагогической деятельности, которое обеспечивает решение

проблем, имеющих в практике образования в конкретных условиях. Проектирование предполагает построение комплекса педагогических идей и разработку на основе системного подхода желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы» [64]. О.Н. Ломакина под педагогическим проектированием понимает профессиональную деятельность педагога, «инициируемую проблемой, включающую строго упорядоченную последовательность действий, приводящую к инновациям в практике» [113]. Следовательно, педагогическое проектирование становится важнейшим компонентом педагогической деятельности преподавателя.

По мнению В. П. Беспалько, «педагогическое проектирование является полифункциональной педагогической деятельностью, предопределяющей создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения. Для проектирования также характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение определенного практически значимого результата на основе прогностического знания». Другими словами, проектирование — это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого объекта, предшествующий воплощению задуманного в реальном продукте.

Проектирование педагогических систем реализуется как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к детально описанным конкретным действиям.

Согласно работе Л.И. Гурье [52], проектирование образовательной системы предполагает постановку и решение следующих вопросов:

- Какой будет структура образовательной системы, какие ступени движения обучающихся от довузовской до последипломной ступени и с какими промежуточными результатами необходимо установить?
- В рамках какой педагогической парадигмы будет организован образовательный процесс?
- Какой тип, характер образовательного процесса будет соответствовать новой модели выпускников на различных уровнях?

- Сколько и каких маршрутов движения (траекторий) обучающихся в рамках образовательной системы необходимо предусмотреть?

Согласно Л.И. Гурье, «анализ объекта проектирования предполагает, прежде всего, рассмотрение его структур, состояние каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выясняются слабые стороны, недостатки объекта с точки зрения общественно-государственных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется противоречие, т.е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состояние его в целом и требованиям к нему. Именно этот узел затем будет подвергаться изменениям в ходе проектирования» [52].

Далее Л.И. Гурье обращает внимание на необходимость выбора системообразующего фактора, который объединит все остальные его составляющие в единое целое [52]. Иными словами, системообразующий компонент способен объединить все другие компоненты в целостное единство, направлять их и стимулировать развитие.

В соответствии с приведенными положениями теории педагогического проектирования, при моделировании процесса педагогической поддержки профессионального самоопределения мы полагали системообразующим компонентом идентификацию бакалавра в профессиональном самоопределении, основанную на диагностике личностного потенциала и обеспеченную факультативной дисциплиной «Технология карьеры». Без этапа идентификации будет малоэффективным дальнейшее самоопределение студента в образовательном пространстве вуза.

В ходе анализа теоретических и практических работ [7, 52, 94, 113, 143] было выявлено, что основными принципами педагогического проектирования являются принципы *человеческих приоритетов и саморазвития систем*. Принцип человеческих приоритетов, представленный Л.И. Гурье, «ориентирует на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций» [52] и предполагает обусловленность проекта реальным потребностям, возможностям и интересам людей.

Этот принцип придает гуманистический и природосообразный характер процессу педагогического проектирования. Принцип *саморазвития проектируемых систем*, согласно Л.И. Гурье, «предполагает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению» [52].

Говоря о проектировании системы педагогической поддержки, обратимся к исходной цели исследования, которой является теоретическое обоснование и практическая реализация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза. Важно отметить, что проектируемая нами система является составляющей образовательного пространства вуза во всем многообразии его составляющих, как академических, так и неформальных. Компоненты образовательной системы могут видоизменяться, трансформироваться в нечто новое, при этом проектируемая система педагогической поддержки профессионального самоопределения должна носить динамичный и развивающийся характер по отношению к этим изменениям. Кроме того, важным является и влияние самой системы на развитие образовательного пространства, в котором возможно появление новых компонентов, отвечающих как целям системы педагогической поддержки профессионального самоопределения, так и общим целям профессионального образования.

Согласно Л.И. Гурье, «образование неотделимо от социокультурного контекста с характерными для него моделями деятельности, коммуникации и социальных отношений. Знание социокультурных характеристик означает верное понимание целей, которые ставятся в образовательном процессе» [53]. В этой связи важно отметить, что создаваемая нами модель носит социально-образовательную направленность и рассматривает возможность проектирования пространства индивидуальной образовательной деятельности в соответствии с запросами рынка труда и ориентацией на современное развитие производства.

В ходе анализа проектируемого объекта, а именно модели педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве

вуза, было отмечено, что в начале исследования педагогическая поддержка профессионального самоопределения носила ситуативный характер и была представлена разобщенным набором форм и способов в разобщенной системе, которые тем или иным образом оказывали влияние на формирование профессионального самоопределения студентов. Педагогическая поддержка была представлена профориентационными мероприятиями (как правило, презентациями предприятий-работодателей), организационно-педагогическим сопровождением производственных практик, и традиционным распределением выпускников.

При проектировании модели педагогической поддержки мы рассмотрели возможности формирования собственных образовательных стандартов в отношении ведущих вузов, которые успешно реализуются в ТПУ, в плане реализации вариативной части, направленной на индивидуальное профессионально-личностное развитие студентов. Сюда можно отнести такие дисциплины учебного процесса, как «Творческие проекты», учебно-исследовательские и научно-исследовательские работы студентов (НИРС и УИРС), учебные, производственные и преддипломные практики студентов, факультативы, выпускные квалификационные работы. Наряду с ними мероприятия, представленные дополнительным образованием в виде курсов и программ дополнительного профессионального образования, курсов языковой подготовки, программ академической мобильности и др., а также неформальные образовательные события, проводимыми в вузе в рамках профориентационных мероприятий обеспечивают междисциплинарность и метапредметность педагогической поддержки профессионального самоопределения, поскольку предлагают достаточно большой выбор форм для профессионального и личностного развития студентов.

Недостатком педагогической поддержки профессионального самоопределения на начальной стадии исследования было отсутствие системности и учета холизма в образовании, когда все элементы образовательного пространства вуза потенциально могли быть задействованы в решении проблемы развития профессионального самоопределения.

Необходимым системообразующим компонентом в создаваемой модели является этап, на котором происходит актуализация личностных потребностей, мотивов, интересов и ценностей, дальнейшее согласование их с актуальными требованиями предприятий-работодателей с целью последующего самостоятельного выделения индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов и профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза. Основная роль здесь отводится дисциплине «Технология карьеры», которая призвана решить обозначенное нами противоречие.

При анализе теоретической литературы было выявлено, что основными принципами педагогического проектирования являются принципы человеческих приоритетов и саморазвития систем. В связи с этим проектируемая нами модель педагогической поддержки представлена нами как система мероприятий с выделенными организационно-педагогическими условиями, принципами, этапами реализации, средствами, методами и результатами эффективности. Принцип человеческих приоритетов реализуется нами в плане развития субъектной позиции студентов через выявление личностного потенциала студентов и реализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов в образовательном пространстве вуза.

Ориентация высшего образования на опережающий характер по отношению к сфере материального производства, предполагает переход на проектный характер в образовательной деятельности, и в нашей работе находит отражение в проектировании педагогической системы в соответствии с запросами и личностными потребностями обучающихся.

2.1.2. Профессиональная компетентность как результат профессионального самоопределения

В процессе проектирования модели педагогической поддержки профессионального самоопределения было рассмотрено понятие «профессиональной компетентности». В современной отечественной и зарубежной научной литературе существует много подходов к его трактовке. Профессиональную компетентность

представляют как результат профессионализма или способность решать определенный круг профессиональных задач (А.А. Деркач) [56], совокупность профессиональных знаний, умений и способов осуществления профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер) [70], социально-психологическую характеристику человека, обусловленную интеллектуальными способностями и личностными особенностями (И.А. Зимняя, Л.О. Колбасова, А.К. Маркова) [72, 94, 118].

Автор данного исследования полностью разделяет позицию В.Э. Андрушкевич, В.Б. Борейша, А.К. Марковой [9, 118] в определении профессиональной компетентности, как характеристики профессионализма, обусловленной сочетанием успешной профессиональной деятельности и субъектного творческого отношения к ней, способности к профессиональной самореализации и саморазвитию. Поскольку профессиональная компетентность формируется, проявляется и развивается в процессе профессиональной деятельности, важно учитывать соответствие содержания и направленности профессиональной деятельности личностным особенностям и профессиональным интересам человека.

Согласно работе А.К. Марковой различают следующие виды профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [118]. В соотнесение с задачами формирования и развития профессионального самоопределения, выпускник вуза в рамках социальной компетентности должен владеть видами и приемами профессиональной деятельности, а также проектировать свое профессиональное развитие.

Сформированная социальная компетентность характеризует осознание социальной роли и значимости своей профессиональной деятельности, владение навыками совместной (коллективной) профессиональной деятельности, нацеленной на сотрудничество, а также проявление социальной ответственности за результаты своего профессионального труда.

Личностная компетентность указывает на способность и готовность выпускников к личностному самоопределению, самовыражению и саморазвитию, умение противостоять профессиональным личностным деформациям.

Индивидуальная компетентность, как «владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом» [118]. Для студентов вуза формирование индивидуальной компетентности происходит при выборе направления профессиональной деятельности, актуализации сферы профессиональных интересов, осознания индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов, и реализации на их основе индивидуального профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза. Результаты этого развития проявляются в сформированной готовности к профессионально-личностному саморазвитию и стремление к профессионально-личностной самореализации в будущей профессиональной деятельности. Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию системы в целом.

Это подтверждает основную идею исследования, которая состоит в том, что развитие профессиональной индивидуальности в процессе получения профессионального образования должно быть основано на личностных особенностях и интересах студентов и нацелено на формирование индивидуального профессионального стиля. Создаваемая система педагогической поддержки направлена на становление всех перечисленных компетенций с учетом тех возможностей, которые существуют на сегодняшний день в образовательном пространстве вуза, представленного ресурсом для их развития.

2.1.3 Образовательное пространство вуза как ресурс профессионального самоопределения и саморазвития

В контексте профессионального самоопределения представляется методологически важным замечание П.Г. Щедровицкого о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта, но и необходимость существования некоторого пространства или неко-

торых пределов, относительно которых самоопределение происходит [211]. В нашем исследовании такими пределами представлено общее образовательное пространство вуза (академические ООП, вариативные факультативы и неформальные мероприятия, включая ярмарки студенческих проектов, кейс-турниры, конференции молодых ученых, ярмарки вакансий, студенческие научные общества, социальные сети Фламинго, профориентационные и карьерные мероприятия и др.).

Понятие «образовательное пространство» сегодня органично вошло в систему педагогических понятий. В педагогике образовательное пространство граничит с такими понятиями, как образовательная среда, образовательная система, непрерывное образование и др. В последнее время множество исследований посвящено проблеме соотношения этих понятий.

Педагогическая система использует инструменты и сервисы информационно-коммуникационной среды, и подразумевает функции обучения, воспитания и развития. Функция обучения реализуется в образовательной среде, которую В.А. Ясвин определяет как «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [221, с. 6]. Но и сама личность обладает возможностями воздействия на образовательную среду, её модификации (адаптации) для индивидуального использования. В этом определении образовательная среда синонимична, по нашему мнению, среде педагогической.

Анализируя влияние образовательной среды на личность, В.А. Ясвин выделяет её основные характеристики, определяющие возможности для личностного развития: широта или содержательная насыщенность, интенсивность в отношении её содержательной насыщенности условиями и возможностями, модальность в плане создания условий для развития личностной активности, степень осознаваемости в проявлении активной и сознательной включенности субъектов образовательного процесса в среду, устойчивость или стабильность во времени, а

также мобильность к органичным эволюционным изменениям и инновациям [221, с. 78].

Кроме того, актуально учитывать целесообразность и целостность образовательной среды, реализующейся в логике последовательного развития потенциала обучаемого в ходе образовательного процесса. Поскольку наиболее полное самоопределение личности происходит в условиях актуализации и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, важной характеристикой образовательной среды является вариативность среды, ее модальность [220, 221].

Как отмечает М.Г. Синякова, «образовательная среда должна быть зоной непосредственной активности индивида, зоной его ближайшего развития и действия. В такой среде взаимодействие с элементами среды зависит во многом не от их средового присутствия (наличия какого-либо элемента в образовательной среде), а от степени активности личности во взаимодействии с этими элементами (как выбор значимого элемента для данного этапа, момента развития обучаемого)» [173, с. 71].

Педагогическая/образовательная среда обладает вещественной, объектной и субъектной структурой, реализующей соответствующие функции. Появление и развитие образовательной среды продиктовано «субъектами образования – и как носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования» [78]. И связь здесь прямая: «чем больше субъектов образования, чем большее число содержательных фрагментов культурной деятельности будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой по составу, более насыщенной и многообразной будет образовательная среда» [78, с. 62-63].

Т.В. Менг [122, с. 27] выделяет такие характеристики средового подхода, которые по нашему мнению, могут быть востребованы для создания организационно-педагогических условий профессионального самоопределения и саморазвития студентов вуза. Прежде всего, обращено внимание на развитие содержания обучения на новой технологической основе; развитие интерактивности образова-

тельной среды; стимулирование активности обучаемого в учебном процессе; организацию адаптивного, гибкого учебного процесса. Особо важным в современных условиях стало развитие технологического компонента в структуре образовательной среды, который заключается в создании локальных и внешних образовательных сетей и информационно-коммуникационных сообществ, организации инновационных высокотехнологичных исследовательских площадок.

Наряду с понятием образовательной среды в педагогической литературе используется понятие образовательного пространства. М.С. Якушкина подчеркивает, что «важнейшей отличительной чертой пространства является возможность существования его только относительно какого-либо субъекта (индивидуального или совокупного), для которого оно имеет определенную значимость» [218]. Находящиеся в образовательном пространстве субъекты по-разному оценивают его потенциальные возможности, поскольку потребность в ресурсном обеспечении своих образовательных и личностных запросов индивидуальна.

В последнее время в работах отечественных ученых значительное место занимают исследования образовательного пространства в контексте развития активности, творчества, потенциальных возможностей личности студентов [81, 149, 218]. Действительно, образовательное пространство, включающее в себя ряд подпространств, влияющих на индивидуальное развитие будущего профессионала, является педагогически эффективным, когда студенты занимают осознанную субъектную позицию относительно собственной реализации в этом пространстве. Важной характеристикой такого пространства должна стать содержательная и информационная насыщенность, которая позволит каждому студенту выбрать для себя способы и формы профессионально-ориентированной личностной самореализации в соответствии со своими потребностями и целями, личностными особенностями, способностями и интересами.

Между понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство» есть много общего, что отражено их направленностью на задачи образования, оба выступают внешним окружением по отношению к субъектам образова-

тельного процесса [206, с. 1]. Сопоставление терминов приведено в Таблице 4. Основным отличием исследователи выделили то, что образовательное пространство в широком смысле включает в себя совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред.

Таблица 4 – Сопоставление определений понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство»

Образовательная среда	Образовательное пространство
1	2
<p>– «естественно или искусственно создаваемое окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность участников и проявления личностной субъектной позиции в образовательной среде» [173];</p> <p>– «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [221];</p>	<p>– «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [173];</p> <p>– «место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры человека» [149];</p>

1	2
<p>– «многомерное социальное и психолого-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное и ограниченное (как правило, рамками определенным типом культуры) влияние на развитие ценностных ориентации личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей» [173].</p>	<p>– «совокупность трех структурных составляющих (координат): субъектов развития, системы непрерывного образования и многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют обучающую и лично-развивающую функцию (учебно-познавательную, учебно-профессиональную, нормативно заданную, творчески ориентированную)» [69];</p> <p>– «структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий» [206].</p>

В то же время, по нашему мнению, понятие образовательной среды, как «субстанциональное» [206, с. 3], относится скорее к теории и методике предметного (дисциплинарного) обучения, тогда как понятие образовательного пространства более подходит области теории и методике профессионального образования в целом.

В работе [149, с. 51] структура образовательного пространства представлена в условных координатах «осознанное – неосознанное», «организованное извне – неорганизованное извне» и «индивидуальное – групповое». В этой классификации не отражено существующее сегодня противопоставление формального и неформального образования, которое нам представляется существенным.

Содержательно структуру образовательного пространства в таком случае можно представить как формальное образовательное пространство, регламенти-

рованное ФГОС и основными образовательными программами по направлениям подготовки вуза, и неформальное образовательное пространство.

Рассмотрим неформальное образовательное пространство, которое в нашей модели играет особую значимую роль. Характеризуя данную область образования, С.Г. Вершловский говорит о том, что «неформальное образование – это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых, обладающие признаками организованности, систематичности, дополнительности, получаемых знаний по отношению к уже, имеющемуся образованию человека, представляющие составную часть образовательного комплекса; (программы и курсы, тренинги, кураторство, семинары, обсуждения и т.д.) по завершении которых не возникает каких-либо правовых последствий, основным признаком является отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к организации и результатам учебной деятельности» [38]. В.В. Мацкевич, С.А. Мацкевич, Т. Водолажская отмечают, что «неформальное образование – это любая, организованная вне формального образования, образовательная деятельность, дополняющая формальное образование» [121]. В работе М.С. Якушкиной изучены, систематизированы и представлены способы и формы неформального образования разновозрастных групп [219]. Автор выделяет особо эффективные, такие как семинар-тренинг, система наставничества, электронные ресурсы, деловые игры, индивидуальный коучинг и др.

В ходе анализа научной литературы по данной тематике установлено, что неформальное образование представляет собой системную, целенаправленную, организованную вне формального образования деятельность, дополняющую формальное образование и несущую знания, умения, формирующую способности к социализации экономически активного населения страны. Формы работы и содержание могут быть разнообразны, но формируются, как правило, для удовлетворения потребностей личности в дефицитных областях знаний. Кроме того,

неформальное образование становится пространством личностного роста, способствующим самореализации собственных образовательных маршрутов и проектов.

Неформальное образовательное пространство в нашем исследовании представлено профориентационными и карьерными мероприятиями, проводимыми в ТПУ в рамках Дней карьеры, тренингами личностного роста, а также современными онлайн технологиями, позволяющими создавать образовательную, информационную, диалоговую среду взаимодействия всех субъектов процесса педагогической поддержки профессионального самоопределения в вузе, а именно студентов, выпускников, работодателей и преподавателей вуза.

Особенностью современного этапа развития российского образования является то, что в нем наряду с традиционными образовательными организациями появились новые провайдеры образовательных услуг, которые стремятся «перехватить» часть процессов образования (на неформальной основе) в сферах, дополняющих академическое образование [114, с. 1]. Это разного рода консалтинговые, экспертные, методические, тренинговые, психологические центры и службы. Их появление в сфере образования свидетельствует о возрастающем социальном значении образования в современном обществе и, одновременно, о недостаточности существующей системы образования в плане формирования профессиональных компетенция для будущего. Как считают авторы [78, с. 64], процесс появления новых образовательных форм в системе образовательных институтов – вполне закономерное явление, и процесс этот будет продолжаться. Поэтому, сторонние образовательные учреждения в многообразии их организационных форм могут и будут частично входить в образовательное пространство вуза.

При этом проектирование педагогами внеаудиторных, вневузовских, досуговых, каникулярных и других профессионально ориентированных неформальных мероприятий должно захватывать информационно-коммуникационное пространство интернета и задействовать воспитательную среду вуза. С этой целью нами организованы группы «В Контакте», блог «Технология карьеры», которые

позволяют реализовать информационно-коммуникационные запросы студентов и преподавателей в плане их профессионально-личностного развития.

Таким образом, мы рассматриваем образовательное пространство вуза как реально-виртуальный континуум, включающий образовательные среды отдельных ООП, дополнительное образование и неформальные образовательные события, а также общее информационно-коммуникационное окружение, используемое для всех направлений подготовки в образовательных, воспитательных и профессионально развивающих целях. Иными словами, образовательное пространство вуза интегрирует академическое образование и спектр неформальных взаимодействий и мероприятий, организуемых различными подразделениями образовательной организации и другими стейкхолдерами (студентами, кураторами групп, представителями работодателей).

2.2 Обоснование организационно-педагогических условий формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза

2.2.1. Обоснование этапности модели педагогической поддержки профессионального самоопределения.

Если сравнивать периодизации различных авторов, анализирующих периоды жизни человека, то нередко в качестве главного критерия перехода от одной стадии к другой выступает готовность человека пересматривать смыслы своей жизнедеятельности, а также готовность пересматривать и перестраивать свою систему ценностей. Ниже представлены некоторые из таких периодизаций.

Периодизация развития человека как субъекта труда, предложенная Е.А. Климовым [85] включает следующие этапы: предигры, игры, овладения учебной деятельностью, оптации (выбора), стадии адепта (получения профессионального образования), интернала (вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги), мастера и авторитета, и, наконец, наставника (как высшего уровня профессионализма). Согласно Е.А. Климову, «адепт» – стартующий профессионал, человек, вставший на путь освоения профессии (учащиеся профессиональных училищ, средних и высших профессиональных учебных заведений, а также обучающиеся через систему краткосрочных форм профессиональной подготовки и переподготовки). Особо значимым для данного периода является «проблема оптимального усвоения программы обучения, выбор специализации в рамках вузовской специальности, проба сил и накопление первоначального профессионального опыта, ориентация в возможностях трудоустройства после окончания вуза, техникума, колледжа» [85].

Согласно Э. Эриксону, главным критерием развития личности является формирование психосоциальной идентичности. В связи с этим период, соответствующий получению профессионального образования, нацелен на формирование «ролевой идентичности» в профессиональном самоопределении. Одним из способов решения проблемы формирования идентичности Э. Эриксон предлагал «поиск лучших образцов для подражания» [212].

Этапы профессионального пути по Д. Сьюперу представлены в соответствии с фазами формирования и развития профессиональной «Я-концепции» в соответствии с возрастными периодами. Период получения профессионального образования соответствует «Этапу исследования» (от 15 до 24 лет), когда молодые люди анализируют свои потребности, способности, интересы, личностные особенности, сопоставляя их с особенностями и содержанием профессиональной деятельности. Основываясь на результатах такого самоанализа, они рассматривают варианты развития своей профессиональной карьеры [238].

Исследуя периоды развития профессионального самоопределения, Б. Ливехуд, период с 21 до 28 лет выделяет, как первую фазу взрослости, характеризуя её следующим: «Молодой человек хотел бы проявить себя в различных ситуациях. Чтобы таким образом изучить себя и свои способности.... Худшее, что может случиться с человеком в этой фазе его жизни, это необходимость в течение десяти лет выполнять одну и ту же работу, не имея возможности изучить при этом что-то новое», отмечает Б. Ливехуд [111]. Автор данного исследования согласен с идеей Б. Ливехуда о необходимости выявления способностей, интересов, личностных особенностей с целью личностной реализации в различных учебных и профессиональных областях.

Этапный подход к выделению возрастных стадий самоопределения развит также в работах Э.Ф. Зеера. Он рассматривает особенности возрастных периодов жизни человека в контексте проблем самоопределения личности, и согласно приведенной им классификации период обучения в высшей школе относится к «юности», и характеризуется тем, что «...многие переживают неудовлетворенность и

разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля. Предпринимаются попытки внести коррективы в профессиональный старт. У большинства же девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует конституированию себя как представителя определенного профессионального сообщества» [70].

Несмотря на лаконичность описания этапа профессионального самоопределения, соответствующего обучению в вузе, оно может служить ориентиром для выделения более детальных этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза в соответствии с последовательностью формирования субъектности в данном процессе. Это положение согласуется с разработанной В.Д. Шадриковым концепции системогенеза профессиональной деятельности [203]. Он показал, что «процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, а затем – другие. Деятельность как бы «закладывается вся целиком», но в неразвитой форме. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным)» [203].

Рассматривая становление субъектности, О.А. Мацкайлова подчеркивает, что процесс этот носит «ступенчатый стадийный характер, определяемый как внутренними закономерностями, так и внешними условиями» [120]. Мы полностью согласны с мнением вышеназванных авторов, считая, что стадийность этого процесса обусловлена последовательностью изменений, происходящих в профессиональном самосознании, овладением знаниями и навыками будущей профессиональной деятельности, формированием идентичного профессионального акме-образа.

На основании анализа педагогических и психологических исследований, посвященных возрастным этапам профессионального самоопределения, а также содержания этого процесса, рассмотрим последовательность и содержание предлагаемых нами этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза.

С учетом преемственности педагогической поддержки профессионального самоопределения между вузом и школой, первый этап *«Профориентация»* нацелен на работу со школьниками и абитуриентами вуза. Целью данного этапа является формирование осознанной позиции относительно своего профессионального будущего, выражающейся в выборе профессии, вида и уровня профессиональной подготовки, направления обучения и образовательного учреждения.

В рамках профориентационной работы выделяют профориентационное просвещение школьников, предоставление им информации о современных профессиях, профдиагностические методики, выявляющие профессиональные интересы, склонности, личностные особенности, выделение приоритетных областей знания и профессий, а также информирование школьников об учреждениях профессионального образования, уровнях профессиональной подготовки, вступительных испытаниях и т.д. Так, разработанная Е.А. Климовым и С.Н. Чистяковой программа профориентации включает три части. Первая нацелена на знакомство с миром профессий, вторая показывает необходимость учета личностных интересов, склонностей, особенностей здоровья и психофизиологических свойств личности в выборе профессии; а третья нацелена на выделение профессиональных целей и составление личностного профессионального плана. Трехчастная структура программы профориентации школьников используется и в содержании последующих этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза.

Фактически, целям профориентации служит политехнизация средней школы, организация профильного обучения в старших классах, а также деятель-

ность неформальных центров профориентации на уровне отдельных вузов, муниципалитетов и/или областных центров.

В наиболее систематизированном виде идеи профориентации представлены в Концепции центра технологической поддержки образования Российского государственного гуманитарного университета. Здесь основой профориентации школьников признана необходимость формирования их компетентности в области социально-трудовой деятельности – оценки собственных профессиональных и карьерных возможностей, умения анализировать ситуацию на рынке труда, освоения этики трудовых взаимоотношений, формирования толерантности, развития самоорганизация и т. п. В целом, концепция направлена на реализацию личностно-ориентированного подхода к каждому столичному школьнику, обеспечивающего выстраивание оптимальных индивидуальных образовательно-развивающих и профессионально-карьерных траекторий, учитывающих способности, личностные особенности и интересы учащихся.

Следует признать, что система педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза должна быть основана на тех же общепедагогических принципах и приоритетах национальной политики в области образования и направлена на развитие указанных компетенций и способностей.

Отметим также систему «профессиональных проб», разработанную С. Фукуямой, позволяющую школьникам в специальных учебных мастерских в максимально приближенных к реальному производству условиях, попробовать свои возможности в 16 основных видах труда [189]. По специальной системе школьники оценивают свои успехи в целях прогноза успешности будущего труда. Педагогами успехи учащихся оцениваются в целях совершенствования персонализированного обучения.

Педагогические условия формирования профессионального самоопределения в рамках допрофессионального образования детей и подростков рассмотрены в работах И.В. Гравовой, Н.Р. Огневой, А.А. Петрусевича, Н.Л. Пономарёва, В.И. Ревякиной и др. Ими обоснованы такие формы профориентационной работы со

школьниками, как профильное обучение, метод профессиональных проб, профдиагностические методики и активизирующие профориентационные программы [48, 135, 145, 150, 162, 163]. Так, к примеру, в МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска успешно реализуется программа «ПодРосток», которая ориентирована на прохождение школьниками 12 профессиональных проб по четырем образовательным направлениям (гуманитарному, естественнонаучному, социально-экономическому и физико-техническому).

На базе Томского городского центра профориентации молодежи разработана оригинальная система профориентационных занятий и консультаций с подростками – учащимися X–XI классов. Программа состоит из двух частей: первая нацелена на организацию осознанного выбора будущей профессии, вторая на построение и реализацию профессионального плана [9]. В равной мере, столь детализированный план может послужить основой педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза, особенно тех, кто не имел возможности участвовать в работе центра.

Успешность прохождения профориентационного этапа в средней школе является необходимым условием для последующего профессионального самоопределения студентов в вузе.

Следующий этап *«Пропедевтика»* нацелен на активизацию личностной позиции студентов в отношении своего профессионального развития в ходе адаптации к студенческой жизни. Основную роль здесь играет дисциплина «Введение в инженерную деятельность», в рамках которой студенты знакомятся с видами инженерной деятельности, основами разработки технологических процессов и систем, формируют навыки межличностных коммуникаций. Очень важно, что дисциплина готовит студентов к выбору профиля обучения, т.к. в рамках курса предусмотрено знакомство студентов с деятельностью различных кафедр, реализующих подготовку в рамках общей ООП, с содержанием будущей профессиональной деятельности в рамках профиля, реализуемого кафедрой, научными направлениями, перспективами профессионально-личностного развития студен-

тов и возможностями развития карьеры для выпускников. Ограничением этого этапа является то, что преподавание дисциплины реализуется без диагностики потребностей конкретных студентов, их потенциала.

Этап *«Идентификация»* является центральным и системообразующим для педагогической поддержки профессионального самоопределения. Целью этапа является установление соответствия личностных характеристик и профессиональных интересов студента спектру возможных областей и стилей дальнейшей деятельности, формирование личностных профессионально-ориентированных образовательных запросов, и согласование их с возможностями ресурсного обеспечения в образовательном пространстве вуза. В качестве основы педагогической поддержки этапа выбрано сочетание личностно ориентированного и деятельностно-развивающего подходов, реализуемых в дисциплине «Технология карьеры».

В рамках курса студенты проходят профдиагностическое тестирование, знакомятся с технологиями планирования и управления карьерой, требованиями предприятий-работодателей, условиями трудоустройства и адаптации на предприятиях. Профдиагностическое тестирование позволяет определить профессиональные интересы, представленные в виде приоритетных направлений профессиональной деятельности, мотивы, способности и личностные особенности, способствующие развитию профессиональной карьеры.

Результатом данного этапа является сформированный ценностный образ (акме-прообраз) своего будущего, к которому стоит стремиться, готовность к профессиональному и личностному развитию в рамках индивидуальной профессионально ориентированной образовательной траектории, обоснованная личностно ориентированная позиция студентов в выборе форм и способов обучения.

Этап *«Индивидуализации»* нацелен на реализацию индивидуального профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза. Индивидуализация образования, согласно работам [32, 49, 134, 161], определяется как создание условий для позитивных проявлений индивидуализма субъекта педаго-

гического процесса, в его трактовке как проявления личностного потенциала, как выбора пути развития личности. В настоящее время индивидуализм понимается как нравственное качество личности, выражающееся в словах, поступках и отношениях, основанных на приоритете прав, интересов и потребностей личностных над коллективными и общественными.

Так, педагогический терминологический словарь [142] определяет индивидуализм как «убеждение в первостепенном значении человеческой личности и достоинства, самостоятельности и личной независимости, а также как доктрину, утверждающую, что интересы личности должны превалировать над интересами социальной группы или государства».

Авторы пособия «Педагогика индивидуальности» Гребенюк О.С. и Гребенюк Т.Е. [49] отмечают, что «об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности».

Индивидуализация педагогической поддержки профессионального самоопределения трактуется в нашем исследовании как путь развития личности к будущему самоуправляемому образованию, как удовлетворение потребности личности свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными профессиональными и личностными интересами при выборе и реализации профессионально-ориентированных и образовательных направлений своего развития. Другими словами, это создание условий для проявления личностью индивидуализма в противовес массовой унификации.

Отметим, что возможность реализации индивидуальных образовательных маршрутов входит в качестве индикатора в Федеральную целевую программу развития образования в РФ на 2016–2020 годы.

Основное внимание в нашей работе уделено педагогической поддержке бакалавров. Дальнейшее педагогическое обеспечение процессов профессионального самоопределения студентов вуза направлено на предоставление большей

автономии студентов в выборе направлений профессионально-личностного развития и направлено в основном на поддержку процессов реализации этого развития.

Обеспечивая процессы индивидуализации при планировании индивидуального профессионально-ориентированного личностного развития и реализации его в образовательном пространстве вуза, мы способствуем развитию субъектной профессиональной позиции студентов вуза.

Этап обучения в магистратуре в нашем исследовании носит название *«Персонализация»* и посвящен обеспечению процессов персонификации в образовании. Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (М.П. Войтеховская, Е.И. Огарев, В.В. Обухов, В.Г. Онушкин, В.И. Слободчиков, И.Э. Унт и др.) и зарубежных (А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман, В. Штерн и др.) исследователей. В развитие понятия персонификации мы представляем его как процесс осознания себя как субъекта собственного профессионально-личностного развития, построенного на основании уже полученного в процессе этого развития опыта. Персонификация подчеркивает необходимость такой организации образовательного процесса, которая ориентирована на внутреннюю активность самого учащегося и его самостоятельность в деятельности.

С точки зрения реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения, этап «Персонализации» предполагает создание благоприятных условий для обучения: адаптации образовательного академического контента и процесса к каждому из группы обучающихся посредством учета индивидуальных возможностей, стиля мышления и мотивов деятельности, актуальных интересов и условий педагогических взаимодействий (очных аудиторных или дистанционных, синхронных или асинхронных), а также мониторинга его прогресса/успеха в конкретной области, обеспечивающего развитие навыков профессиональной рефлексии.

Этап «*Автономизации*» соответствует обучению в аспирантуре и подразумевает наибольшую субъективизацию и свободу выбора средств самообразования, в дополнение к академическим программам аспирантуры. Под автономизацией в плане профессионального развития мы понимаем организацию деятельности самообразования, реализация потребностей саморазвития и самосовершенствования за счет внутренней самоорганизации как ведущей деятельности. Активный поиск наиболее подходящих индивиду средств и способов самореализации, целенаправленная тренировка своих умственных и физических сил, активное «наблюдение» в ИК среде, пополнение знаниевых ресурсов (багажа знаний) для построения карьеры и профессионального совершенствования, самоопределение в индивидуальном плане. При этом, автономность не означает изолированности от внешней среды. Она предполагает осознанный выбор контактов и/или связей в глобальной информационно-коммуникационной среде или в ближнем окружении.

Психологическое и социальное развитие личности во многом определяется не только генетически заложенными потенциями, но и активностью, взаимодействием с внешней средой, с другими персонажами (субъектами) реальности. Поэтому, наряду с автономизацией, на данном этапе необходима коллаборация, совместная профессионально направленная коллективная деятельность, реализуемая в научно-исследовательских лабораториях кафедр и институтов вуза.

С момента поступления на работу начинаются этапы, которые Е.А. Климов относит к стадиям интернала (вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги), мастера, авторитета, и, наконец, наставника как высшего уровня профессионализма [85]. Отметим, что на этих этапах, выступая как соучастник общей деятельности, реализуя свою субъектность, индивид приобретает (претерпевает) персонализацию, становится в той или иной степени значимым для других как возможный партнер, соучастник деятельности, представляющий какую-либо общественную ценность. С этой точки зрения здесь правомерно говорить о персональных атрибутах субъекта коммуникаций, поскольку они связываются во все большей мере с процессом межличностного взаимодействия. Индивидуальное

становится персональным при выходе в социум, в общую информационно-коммуникационную среду.

Можно заключить, что на этапе трудовой абилитации после окончания обучения в вузе, индивид «все более сознательно выбирает свои цели в труде, превращая свою работу в свободный самостоятельный труд. Усвоив нормы профессии, человек начинает достигать в ней достаточно высоких результатов, а также начинает осознавать себя в профессии, самоутверждаться в профессии, развивать себя средствами профессии» [118].

Рассмотренные этапы являются основой для формирования модели системы педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза. В основе лежит понимание профессионального самоопределения как процесса, как результата и как ценности.

2.2.2. Основные положения модели педагогической поддержки профессионального самоопределения

Основанием в проектировании модели педагогической поддержки профессионального самоопределения служат проект Доктрины образования в РФ, Закон об образовании в РФ и Федеральные целевые программы развития системы образования на 2016–2020 гг., в которых основная цель образования представлена в развитии и самореализации каждого человека по отношению к себе и окружающему миру.

Концептуальной базой здесь служит философия и педагогика экзистенциализма (С. Кьеркегор, Н.А. Бердяев, Ж.П. Сартр и др.), которая считает целью образования «научить человека творить себя как личность. Педагог должен создавать разнообразные ситуации, а также обеспечивать свободную атмосферу и широкие возможности для исследования вещей и явлений, постановки экспериментов, поиска, выработки гипотез, их проверки. Особое внимание уделяется совершенствованию коммуникаций, чтобы другая личность воспринималась как потенциальный партнер, признавались ее свобода и исключительность. Свободная атмосфера, возможность экспериментировать, делать выбор – основной путь

личностного развития в педагогической системе экзистенциализма» (цитируем по В.А. Ясвину) [221] .

Холистичность разрабатываемой модели основывается на концептуальных положениях холистического подхода в образовании, отраженных в трудах А.В. Вознюка, И.В. Крайнюченко, Д. Миллера, В.П. Попова и др. Сторонники концепции целостного или холистического образования рассматривают процессы обучения, воспитания и развития в их неразрывной связи. Основой холистического образования является: обеспечение условий равновесия и баланса между общественным и индивидуальным, между способностями и возможностями, знаниями и воображением, существующими технологиями и потребностью личности в самореализации; включенность каждого участника педагогических взаимодействий в процессы личностного развития и также закономерности обеспечения существующих связей между всеми участниками и компонентами педагогической системы [40, 126, 151]. В этой связи для нашего исследования важно рассмотрение холистического подхода, который предполагает учет индивидуальных особенностей личности во всем их многообразии и целостности в процессах профессионального самоопределения, развитие которого происходит в образовательном пространстве вуза в контексте многообразия и целостности его компонентов.

Непрерывность на всем протяжении процесса обучения в вузе, как одно из положений модели, продиктована непрерывным характером процесса профессионального самоопределения, в котором происходит формирование профессиональных установок и ценностей, соотнесение личностного и профессионального, выбор и построение своего профессионально-ориентированного образовательного пути. Принцип непрерывности тесно связан с целями обеспечения личностного самоопределения, как процесса происходящего на протяжении всей человеческой жизни. В этой связи важно отметить, что одной из важнейших целей образования помочь человеку найти свой путь, понять, к чему стремиться, научить достижению личностных и профессиональных целей.

Последовательность в логике построения академических и неформальных дисциплин и мероприятий предполагает поэтапный характер педагогической поддержки в зависимости от возможностей личностной реализации и проявления субъектной позиции студентов в вариативной и академической составляющих образовательного пространства вуза. Данный принцип реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза адекватен идее контекстного обучения А.А. Вербицкого, «в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [37].

Вариативность предлагаемых академических и неформальных дисциплин и мероприятий, рассматривается нами как образовательный ресурс, способствующий становлению субъектной позиции студентов в части определения индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов. При проектировании модели педагогической поддержки профессионального самоопределения учитывалась не только логико-содержательная сторона педагогической поддержки, но и ее развертывание во времени в процессе обучения. Поэтому содержательная составляющая процесса профессионального самоопределения была соотнесена с содержанием образовательного процесса в контексте уровневой и курсовой системы его организации. *Совместенность* системы педагогической поддержки профессионального самоопределения с уровневой и курсовой организацией высшей школы предполагает учет содержания основных образовательных программ при планировании этапов педагогической поддержки в рамках обеспечения пространства профессионально-ориентированных образовательных выборов, способствующих развитию субъектной позиции студентов.

Принцип *человекообразности* предполагает учет возрастных и личностных особенностей студентов в процессах профессионального самоопределения и обеспечивает соответствие профессионально-ориентированных выборов индивидуальным личностным потребностям студентов (личностным особенностям, спо-

собностям, профессиональным интересам и др.). Система поддержки профессионального самоопределения студентов направлена на определение личностных ресурсов (возможностей), профессиональных интересов, уровня профессиональной мотивации для того, чтобы планировать образовательную траекторию студента и реализовывать профессиональное развитие уже на этапе получения профессионального образования.

Рассматривая проектируемое образовательное пространство как ресурс целостного развития субъектной профессиональной позиции личности, выделим следующие исходные положения, которые необходимы для обоснования создаваемой модели. Такими положениями являются:

- **преемственность** с профориентацией в средней школе;
- **непрерывность** на всем протяжении процесса обучения в вузе;
- **последовательность** в логике построения академических и неформальных дисциплин и мероприятий;
- принцип **человекообразности**;
- **вариативность** предлагаемых академических и неформальных дисциплин и мероприятий и **совместимость** с уровневой и курсовой организацией высшей школы;
- **холистичность** как учет всего многообразия образовательного пространства вуза и за его пределами, а также учет способностей, личностных особенностей и интересов при планировании профессионально-личностного развития студента;
- направленность на формирование **субъектной позиции** обучающихся в плане актуализации и реализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов.

2.3 Структура и содержание модели педагогической поддержки профессионального самоопределения

2.3.1. Модель педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза

Выделение описанных выше этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения и основных положений проектируемой педагогической системы позволяет разработать следующую модель системы педагогической поддержки профессионального самоопределения по аналогии с общей схемой педагогической системы, включающей: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения. Общая целевая установка модели: реализация организационно-педагогических условий, способствующих профессиональному самоопределению студентов, адекватных его персональным задаткам и потребностям, способностям и интересам, а также меняющимся требованиям рынка труда, обеспечивающих становление субъектной позиции студентов через процессы индивидуализации при планировании профессионально-личностного развития студентов и осуществления профессионально-ориентированных выборов и персонализации при их дальнейшей реализации в образовательном пространстве вуза.

Модель выполняет рамочную, репрезентативную и прогностическую функции (см. Рисунок 4). Рамочную – в том смысле, что может быть дополнена внутренними вспомогательными элементами, репрезентативную – в представлении концептуального содержания и структуры, прогностическую – в образе необходимых условий и характера деятельности образовательной организации и субъектов поддержки.

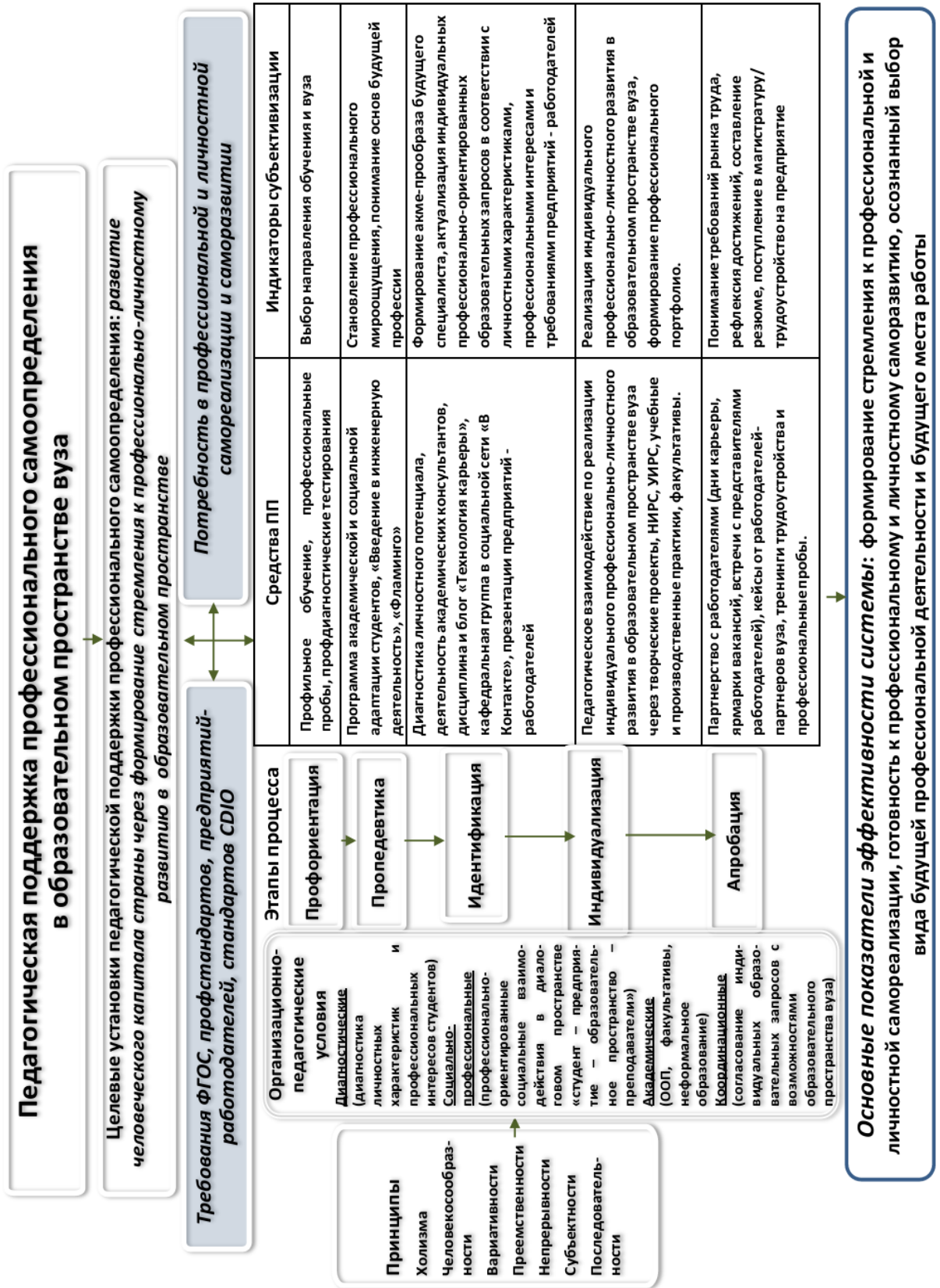


Рисунок 4 – Модель педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза

Принцип холизма определяет образовательную среду вуза как комплементарную совокупность академических образовательных программ уровневой системы подготовки кадров и неформальных взаимодействий участников образовательного процесса в рамках дополнительных мероприятий, организуемых вузом с целью профессионального становления и социализации субъектов высшего образования, а также их участия в территориально-распределенных сетевых образовательных программах. Наряду с этим принцип холизма рассматривает субъекта профессионального самоопределения во всей совокупности личностных характеристик, способностей, профессиональных интересов и склонностей и является необходимым условием формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Принцип субъектности отражает способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать планы жизни. Как отмечает Г.М. Коджаспирова, в процессе образования субъектность надо развивать, формировать, стимулировать [89]. В этом суть личностно-ориентированного подхода в образовании.

Преемственность со школой позволяет использовать в вузе результаты работ по профессиональной ориентации школьников, проводимой в профильном обучении и в деятельности специально созданных организаций, примеры которых приведены выше.

Таким образом, приведенная модель представляет авторский подход к согласованию субъектной деятельности студентов в плане проектирования своего профессионального становления и деятельности образовательной организации высшей школы по созданию вариативных педагогических и организационных условий формирования профессионального самоопределения как в академическом процессе, так и в неформальных взаимодействиях. Характеристика педагогической поддержки основывается на развернутой во времени целостной картине условий и деятельности субъектов образования в образовательном пространстве вуза. Обобщая, можно сказать, что профессиональное самоопределение выступает

в нашем случае в качестве концептуального ориентира для содержания профессионального образования.

2.3.2. Организационно-педагогические условия формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза

В процессе проведения исследования были определены актуальные *организационно-педагогические условия* педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов, позволяющие реализовать поэтапную педагогическую поддержку профессионального самоопределения на всех курсах обучения в вузе:

- *диагностические*, позволяющие выявить личностные характеристики и профессиональные интересы студентов, которые могут оказать позитивное влияние на профессиональное развитие студентов;

- *социально-профессиональные*, обеспечивающие профессионально-ориентированные социальные взаимодействия и создание диалогового пространства «студент – предприятие – образовательное пространство – преподаватели вуза», позволяющие выявить требования предприятий – работодателей к выпускникам вузов, согласовать их с личностными характеристиками и профессиональными интересами студентов, актуализировать индивидуальные профессионально-ориентированные образовательные запросы студентов, а также совместно развивать возможности ресурсного обеспечения этих запросов в образовательном пространстве вуза;

- *академические*, обеспечивающие процесс профессионального самоопределения комплексом академических дисциплин, курсов и программ дополнительного образования и неформальных образовательных событий (мастер-классов, семинаров, тренингов);

- *координационные*, обеспечивающие соотнесение индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов с возможностями образовательного пространства в плане их обеспечения академическими дисциплинами, представленными в вариативной части основных образователь-

ных программ и неформальным образованием в виде профориентационных мастер-классов и семинаров, тренингов личностного развития, блогов и сайтов преподавателей.

Диагностические условия обеспечили возможность выявления индивидуальных личностных особенностей, профессиональных интересов, определяющих предпочтительные виды профессиональной деятельности (мега-профессиональные позиции), способностей, особенностей трудовой мотивации, чтобы в дальнейшем у студентов была возможность соотнести их с особенностями будущей профессиональной деятельности и требованиями производства и самостоятельно планировать собственное профессионально-личностное развитие в образовательном пространстве вуза.

Выбор методики диагностики личностного потенциала

Несмотря на сдержанное отношение к психологическим тестам и опросникам, существует обоснованное мнение, что они позволяют выявить внешне скрытые черты личности за счет использования спектра ситуаций, которые затруднительно или невозможно сделать объектами непосредственного наблюдения в жизни.

Для изучения склонностей и предпочтений в отношении к профессиональной деятельности отечественными и зарубежными психологами (А.Е. Голомшток, Б.И. Додонов, Л.Н. Кабардова, Дж. Келли, Е.А. Климов, В.И. Похилько, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов, М.И. Рокич, М. Снайдер, Дж. Холланд, Х. Хекхаузен, Э. Шейн и др.) разработаны различные тесты и опросники, которые возможно использовать на этапе идентификации.

В их числе можно указать дифференциально-диагностический опросник (далее по тексту ДДО) Е.А. Климова, основой которого являются представления, что эмоциональная сфера служит интегратором профессиональных интересов и склонностей, и что обоснованный выбор профессии осуществляется в соответствии с устойчивыми интересами и склонностями [85].

Опросник профессиональной готовности (далее по тексту ОПГ) разработанный Л.Н. Кабардовой, является продолжением ДДО и предназначен для диагностики профессиональной направленности как субъективной характеристики человека, отражающей его желание или нежелание заниматься определенными видами профессиональной деятельности. Предлагаемые вопросы оцениваются по трем шкалам: умение, отношение, профессиональные пожелания. Методика также, как и ДДО, рассчитана на школьников старших классов, однако может использоваться и для взрослых.

С помощью опросника профессиональных предпочтений Дж. Холланда выявляется тип личности и предпочтения относительно 6 типов профессиональной среды и деятельности в ней (реалистичный, исследовательский, социальный, конвенциональный, предпринимательский, артистичный). По каждому типу автором дается краткая характеристика ценностей, мотивов, личностных особенностей, приводится достаточно обширный список профессий. Кроме того, по результатам теста можно определить «профиль» личности, состоящий из обозначения 3 наиболее выраженных типов, по каждому профилю автором так же приводится список профессий.

С помощью методики Л.А. Йоваши можно определить профессиональные интересы в соотнесении со сферами деятельности (Сфера искусства, Сфера технических интересов, Сфера работы с людьми, Сфера умственного труда, Сфера физического труда, Сфера материальных интересов и др.).

«Ориентировочная анкета», разработанная и впервые опубликованная Б. Бассом в 1967 г., предназначена для определения трех основных видов направленности человека: личной (на себя), коллективистской (на взаимные действия), деловой (на задачу).

Сравнение показало, что большинство этих методик предназначены для профориентации школьников и не вполне отвечает задачам профориентационной работы в вузе.

В методике «Якоря карьеры» Э. Шейна наряду с векторами менеджмента и предпринимательства определяются факторы стабильности места жительства и вызова. В целом опросник предназначен для выявления структуры карьерных ориентаций личности и доминирующей ориентации в выборе карьеры.

В нашей работе использована близкая по своей сути к методикам ориентировочной анкеты, опросникам Дж. Холланда и Э. Шейна программа компьютерной диагностики личностных характеристик студентов, разработанная сотрудниками Центра тестирования и развития (г. Москва) под названием «Профкарьера». В отличие от перечисленных методик она дает возможность определения профессионально-значимых характеристик личности в их совокупности и целостности, а также дает рекомендации для дальнейшего профессионально-ориентированного развития личности. Иными словами методика позволяет определить сферу приложения и реализации по уже выбранной профессии, в соответствии с направлением обучения в вузе.

Программный комплекс «Профкарьера» включает в себя батарею из 5-ти тестов, определяющих:

1. Профессиональные интересы – определение того, чем человеку хочется заниматься в профессиональной деятельности, иными словами выявляются те мега-профессиональные позиции, которые наиболее интересны для человека. Результаты этого теста позволяют ответить на вопросы: в какой организации человеку лучше работать, какая позиция и должность подойдет ему в большей степени.

2. Профессиональные способности – определение интеллектуальных способностей, а в соответствии с ними и возможностей человека, их применимость в тех или иных видах профессиональной деятельности. Результаты позволяют увидеть, какие стороны интеллекта человека могут выступить потенциалом в профессиональном развитии, а какие имеет смысл активно развивать.

3. Профессиональная мотивация – определение основных профессионально важных мотивов и потребностей, которые определяют направления профессионально-личностного развития.

4. Структура личности – выявление личностных особенностей, являющихся базой успешного и верного профессионального развития. Данный тест помогает выяснить, в какой сфере профессиональной деятельности специалист будет наиболее востребован, успешен и удовлетворен.

5. Жизненные установки – определение основных жизненных ценностей человека; определение способности и умения человека самостоятельно находить смысл и интерес для себя как в профессиональной жизни, так и в целом. Помогает определить и осознать, какими жизненными ценностями человек руководствуется, и как они могут сказаться на его профессиональном развитии.

Отличительным преимуществом методики является также то, что она проводит оценку 11 личностных компетенций, которые согласно исследованиям разработчиков оказывают наибольшее влияние на успешность в построении карьеры и также являются наиболее востребованными со стороны предприятий-работодателей. Важно, что среди них есть такие личностные характеристики, как организованность, ответственность, комплексное решение проблем, способность к саморазвитию. По результатам тестирования программа выдает каждому студенту рекомендации относительно развития личностных компетенций в рамках тренинговых программ.

В развитие применения результатов методики «Профкарьера», мы рассматриваем результаты теста, показывая студентам возможности профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза. Диагностика личностного потенциала студентов проводится в рамках неформального курса «Технология карьеры» на этапе «Идентификация», а также при проведении карьерных мероприятий в ТПУ.

Социально-профессиональные условия формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза являются основой согласования

личностных особенностей, профессиональных интересов с требованиями предприятий – работодателей. Основными организационными формами при обеспечении данных условий являются Ярмарки вакансий, презентации предприятий, круглые столы с участием представителей предприятий – работодателей и студентов вуза, встречи с представителями предприятий и выпускниками вузов, проводимые на кафедрах.

Основной целью при реализации данных условий является формирование диалогового пространства «студент – сотрудник вуза – представитель предприятия – выпускник», которое в своем развитии обеспечивает диалог между вузом и предприятиями в рамках повышения качества подготовки выпускников, предлагая новые формы профессионально-личностного развития студентов. Примером является выполнение студентами научно-исследовательских работ, темы которых разработаны на предприятиях, выпускных квалификационных работ, прохождение всех видов производственных практик, а также проведение неформальных образовательных событий в виде мастер-классов, семинаров и тренингов по вопросам трудоустройства, профессионального развития и построения карьеры на предприятии.

Академические условия обеспечивают образовательными ресурсами процессы профессионально-личностного развития студентов, являясь содержательными компонентами образовательного пространства вуза. Пространство профессионального самоопределения личности находится и неразрывно связано с множеством профессиональных выборов. В процессе профессиональной подготовки процессы профессионального самоопределения и формирования субъектной профессиональной позиции студентов происходит через актуализацию и реализацию индивидуализации профессионально-ориентированных образовательных выборов. Они предполагают как выборы в рамках учебных дисциплин, например темы творческого проекта, темы учебно-исследовательской работы, место прохождения практики и тему индивидуального задания, так и выбор факультативных дисциплин, которые соответствуют индивидуальным образовательным за-

просам студентов. В качестве уточнения в Таблице 5 приведены академические дисциплины педагогической поддержки профессионального самоопределения в соответствии с выделенными этапами, доступные студентам вне зависимости от курса обучения, которые формируют цикл мета-профессиональной (общепрофессиональный) подготовки студентов вуза.

Таблица 5 – Дисциплины академической поддержки и средства неформального сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза

Этап	Дисциплины академической поддержки профессионального самоопределения	Дополнительное образование и неформальные образовательные мероприятия
1	2	3
Профориентация	Экскурсии для школьников на кафедры ТПУ, семинары и творческие лаборатории на кафедрах	Сетевая он-лайн игра для абитуриентов «Join.TPU», «Поступай в ТПУ», профориентационные квесты и деловые игры, Дни открытых дверей, Центр занимательных наук «Склад ума»
Пропедевтика	«Введение в инженерную деятельность», Творческий проект	Профориентационные семинары: «Начинающему предпринимателю», «Основы инженерного предпринимательства», «Современный рынок труда для молодых специалистов», «Резюме глазами работодателя». Мастер-классы: «Формула успеха (выпускники ТПУ о своих первых карьерных успехах)», « Молодые предприниматели – выпускники ТПУ» и др. Тренинги личностного роста «Развитие навыков самопрезентации», «Основы целеполагания», «Тайм менеджмент», «Я – лидер». Участие в конкурсах предприятий – работодателей. Деловые игры. Кейс-турниры.
Идентификация	«Технология карьеры», Учебная практика, Иностранный язык, учебно-исследовательская работа студентов	
Индивидуализация	Факультативы: «Креативность инженера», «Основы ресурсоэффективности», «Инженерное предпринимательство», «Основы деловой коммуникации», производственная практика	
Апробация	Преддипломная практика, выпускная квалификационная работа	

Координационные условия призваны обеспечить согласование индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов с возможностями образовательного пространства в плане их обеспечения академическими дисциплинами и неформальными мероприятиями. Эти условия нацелены на создание информационно-коммуникационного пространства взаимодействия студентов вуза, выпускников, специалистов кафедр и Центра содействия трудоустройству выпускников (далее по тексту ЦСТК) и представителей предприятий-работодателей.

Ниже перечислены формы информационно-коммуникационной поддержки процессов профессионального самоопределения студентов вуза:

- Онлайн игры для абитуриентов «Join.TPU», «Поступай в ТПУ
- Онлайн-проект «Фламинго»;
- Социальная сеть «В контакте» (группы и диалоги, организованные кураторами групп, специалистами, ответственными за трудоустройство);
- Блог «Технология карьеры»;
- Сайт Центра содействия трудоустройству и развития карьеры ИСПК;
- Сборники: «Путеводитель по предприятиям», «Как составить успешное резюме».

Выводы по второй главе

1. В контексте основополагающих принципов педагогического проектирования рассмотрена идея проектирования пространства развития субъектности в профессиональном самоопределении студентов вуза, с выделением основных положений и этапов проектной деятельности в отношении создаваемой модели педагогической поддержки профессионального самоопределения в вузе.

2. С позиции холизма в образовании мы считаем возможным определить образовательное пространство вуза как реально-виртуальный континуум, включающий образовательные среды отдельных ООП, дополнительное образование и неформальные образовательные события, а также общее информационно-коммуникационное окружение, используемое для всех направлений подготовки в образовательных, воспитательных и профессионально развивающих целях.

3. Рассматривая проектируемое образовательное пространство как ресурс целостного развития субъектной профессиональной позиции личности, выделены следующие исходные положения, которые необходимы для обоснования создаваемой модели: *преемственность* с профориентацией в средней школе; *непрерывность* на всем протяжении процесса обучения в вузе; *последовательность* в логике построения академических и неформальных дисциплин и мероприятий; *человеческообразность*, как учет личностных особенностей студентов в обеспечении соответствия профессионально-ориентированных выборов индивидуальным личностным потребностям студентов; *вариативность* предлагаемых академических и неформальных дисциплин и мероприятий; *холистичность* как учет всего многообразия образовательного пространства вуза и за его пределами; *совмещенность* с уровневой и курсовой организацией высшей школы; *направленность на формирование субъектной позиции* обучающихся в плане актуализации и реализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов.

4. При проектировании системы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза учитывалась не только логико-содержательная сторона педагогической поддержки, но и ее развертывание во времени в процессе обучения. Поэтому содержательная составляющая процесса профессионального самоопределения была соотнесена с содержанием образовательного процесса в контексте уровневой и курсовой системы его организации. В результате выделены этапы педагогической поддержки профессионального самоопределения: *«Профориентация»*, *«Пропедевтика»*, *«Идентификация»*, *«Индивидуализация»*, *«Апробация»*, соответствующие обучению в бакалавриате. Необходимым *системообразующим компонентом* в создаваемой модели был выделен этап *«Идентификации»*, на котором происходит актуализация личностных характеристик студентов, дальнейшее согласование их с актуальными требованиями предприятий-работодателей, выявление индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов с целью дальнейшего профессионально-личностного саморазвития в образовательном пространстве вуза.

5. Выделены организационно-педагогические условия педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов, позволяющие реализовать поэтапную педагогическую поддержку профессионального самоопределения на всех курсах обучения в вузе: *диагностические*, позволяющие выявить личностные характеристики и профессиональные интересы студентов; *социально-профессиональные*, обеспечивающие профессионально-ориентированные социальные взаимодействия и создание диалогового пространства «студент – предприятие – образовательное пространство – преподаватели вуза»; *академические*, обеспечивающие процесс профессионального самоопределения комплексом академических дисциплин, курсов и программ дополнительного образования и неформальными образовательными событиями; *координационные*, обеспечивающие соотнесение индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов студентов с возможностями образовательного пространства вуза.

Глава 3. Экспериментальное исследование эффективности модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза

В третьей главе решены задачи исследования, связанные с экспериментальной проверкой эффективности модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза, в соответствии с предложенными основными положениями и организационно-педагогическими условиями, представленными в разработанной модели.

3.1 Организация экспериментальной реализации модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза

Организация опытно-экспериментальной работы велась в соответствии с предложенной моделью и охватывала весь период обучения в вузе преимущественно на уровне подготовки бакалавриата в соответствии с выделенными этапами.

3.1.1 Этап «Профориентация»

На основании обоснованного на этапе педагогического проектирования принципа преемственности, эффективность организации профориентационной работы в старших классах общеобразовательных школ, а также в работе с абитуриентами на этапе поступления в вуз, является необходимым условием эффективности профессионального самоопределения во время обучения в вузе. Результа-

том его является осознанный выбор вуза и направления обучения, готовность к получению профессионального образования, наличие личностного интереса к выбранной профессии. Поэтому в деятельности вуза проводится профориентационная работа, нацеленная на привлечение талантливой молодежи, заинтересованной в получении инженерного образования. На уровне приемной комиссии вуза может происходить дополнительная проверка соответствия выбора направления обучения в вузе абитуриента его личностным особенностям и профессиональным интересам. В частности, в приемной кампании ТПУ реализовано добровольное тестирование абитуриентов на соответствие их выбора будущему техническому профессиональному образованию. В диагностике отбора контингента используется тест «Профориентатор» (разработчик «Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», г. Москва). Для абитуриентов проводятся «Дни открытых дверей» в институтах ТПУ и на кафедрах, «Университетские субботы», отборочные туры предметных олимпиад, профориентационные мастер-классы, экскурсии, деловые игры. Уже третий год на базе Томского политехнического университета действует «Центр занимательных наук «Склад ума», где занятия, экскурсии и мастер-классы проводятся в виде квестов и позволяют школьникам на практике приобщиться к миру науки. В период летних каникул центром организован летний лагерь для школьников, где участвуя в профильных сменах, школьники создают проекты в разных областях знаний: физике, химии, мехатронике, программировании и др. Такой набор организационно-педагогических мероприятий определяет профориентационную деятельность университета на этапе довузовской подготовки.

В ходе проведения эксперимента были выявлены проблемы несоответствия ожиданий первокурсников относительно профессиональной подготовки в вузе и будущей профессиональной деятельности. С целью разрешения данных проблем и на основании выявленных организационно-педагогических условий на кафедре ТПМ автором диссертации были спроектированы и реализованы профориентационные события, направленные на знакомство школьников с направлени-

ем «Нефтегазовое дело» и профилем «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов», с особенностями профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности. Программа мероприятий представлена в приложении А. Реализация этих мероприятий проходила на основании предложенных в модели социально-профессиональных условий и включала в себя создание диалогового пространства «школьник – преподаватели и сотрудники кафедры – студенты кафедры – выпускники кафедры/представители предприятий-работодателей».

Результатом этапа профориентации является учебно-профессиональное самоопределение как осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки, выбор учащимся (абитуриентом) вуза для продолжения образования и направления обучения, наиболее подходящего его интересам и способностям.

3.1.2 Этап «Пропедевтика»

Адаптация к новым социальным условиям и ролям, а также к новым условиям обучения в высшей школе является частью общего процесса самоопределения личности. Академическую поддержку профессионального самоопределения осуществляют специально выделенные в рамках данной программы преподаватели и кураторы групп. Неформальная поддержка реализуется дополнительными занятиями и материалами, размещенными на портале вуза, вовлечением первокурсников в общественную жизнь университета, в социальной сети студентов «Фламинго», а также в группах, организованных кураторами групп в социальной сети «В контакте».

Программа адаптации предусматривает также поддержку психологов в рамках программы академической и социальной адаптации студентов Томского политехнического университета. Так, к примеру, в программе тренинговой работы психологов с первокурсниками в цикле «Психологические тренинги» студентам предлагается видеофильм «Узнай себя». Этот тренинг позволяет первокурснику узнать особенности своей личности такие, как темперамент, доминирующее

полушарие мозга, жизненные установки, привычки. Полученная информация позволяет первокурснику лучше подготовиться к особенностям учёбы в вузе.

Основой академической педагогической поддержки этапа *«Пропедевтики»* является дисциплина *«Введение в инженерную деятельность»*, нацеленная на понимание студентами содержания будущей профессиональной деятельности и получение опыта проектной и конструкторской деятельности в соответствии с их профилем подготовки. Эта дисциплина является важной в обеспечении дальнейшего выбора профиля обучения, т.к. знакомит ребят с разнообразием профилей и выпускающих кафедр, существующих в рамках основной образовательной программы, спецификой их подготовки и научными школами, возможностями профессионально-ориентированного образовательного пространства кафедр и потенциальными работодателями.

При выполнении творческих учебных проектов по этой дисциплине студенты знакомятся с направлениями и видами будущей профессиональной деятельности, формируют навыки межличностных профессиональных коммуникаций. Первоначально студенты изучают основы деятельности специалистов по решению тех или иных профессиональных задач. Ограничением этапа является то, что преподавание дисциплины реализуется без диагностики потребностей конкретных студентов, их потенциала. Отсюда следует необходимость следующего этапа.

Результатом этапа *«Пропедевтика»* является активизация личностной позиции студентов в отношении своего профессионального становления во время обучения в вузе. Здесь важно не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы профессиональных ценностей студентов, воспитание ценностного отношения к профессии через общение с представителями производства, экскурсии на предприятия и консультации с наставниками от производства по вопросам подготовки творческих проектов.

Субъектная деятельность формируется в ходе освоения навыков учебной деятельности, позиционирования в студенческой группе, осознанного выбора

студентами темы творческого проекта, взаимодействия в группе и распределения ролей при выполнении творческого проекта, планирование индивидуального профессионально-ориентированного образовательного развития через выбор профиля обучения.

3.1.3 Этап «Идентификация»

Этот этап является центральным и системообразующим для педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза. Целью этапа является установление соответствия личностных характеристик и профессиональных интересов студентов спектру возможных областей и стилей дальнейшей деятельности, как образовательной, так и профессиональной.

Здесь следует отметить наличие трудностей у студентов в понимании того, какими профессиональными знаниями и навыками необходимо обладать для построения успешной карьеры на предприятии, а также неумение многих студентов оценить собственные задатки и возможности. Часто наблюдается пассивная установка, в рамках которой профессиональное самоопределение понимается как «выгодная сделка», где основной задачей студенты видят продать себя как можно дороже, устроиться на перспективную высокооплачиваемую работу.

Нашей задачей было изменить эту позицию на активную, акмеологическую, реализующую профессиональное самоопределение как проявление творчества, достоинства и самоуважения, как стремления человека быть реальным субъектом профессионального самоопределения.

Поэтому, в качестве основы педагогической поддержки этапа выбрано сочетание личностно-ориентированного и деятельностно-развивающего подходов, реализуемых в дисциплине «Технология карьеры», которая предлагается студентам в качестве факультативного курса. Рабочая программа курса разработана автором диссертации, апробирована в качестве неформального курса для студентов ТПУ, утверждена и реализуется в качестве факультативной дисциплины (приложение Б). Целью этой дисциплины, продолжающей «Введение в инженерную деятельность», является формирование представлений студентов об основ-

ных тенденциях развития рынка труда, развитие компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда, а также формирование способности определять наиболее эффективные пути, средства и методы достижения успеха в профессиональном развитии.

Программа дисциплины предусматривает обязательную процедуру диагностики личностного потенциала студентов в разрезе профессиональной деятельности, которая позволяет определить возможные профессиональные позиции, типы построения карьеры и дает рекомендации по развитию личностных мета-профессиональных компетенций.

При использовании методики мы полагаем, что способности не сводятся к знаниям, умениями и навыкам, однако, от них зависит успешность овладения новыми знаниями и опытом. Здесь также важно иметь в виду, что для выполнения конкретной деятельности часто важны не столько отдельные способности, сколько их совокупность, где не очень развитые способности могут компенсироваться более развитыми. Для целого ряда творческих профессий важны также мировоззренческая позиция, способность находить смысл в данной профессиональной деятельности, готовность совершить в рамках данной деятельности личностный поступок, будь то научное открытие или противодействие профессиональным стереотипам.

Основным видом учебных занятий являлись практические занятия, проводимые в форме семинаров, мастер-классов и тренингов, которые позволяют использовать активные образовательные технологии для «погружения» студентов в актуализацию и решение проблем профессионального самоопределения. Основное внимание на данном этапе уделяется использованию интерактивных педагогических технологий таких, как кейс-технологии, деловые игры, «мозговой штурм», диалог, позволяющие моделировать ситуации и проявлять проблемы профессионального самоопределения молодежи и совместно «проживать» варианты решения этих проблем.

Дисциплина предусматривает возможность общения с наставниками-производственниками, представителями предприятий. В ходе этого взаимодействия студенты знакомятся с историей построения карьеры вчерашних выпускников вуза, могут задать вопросы и получить советы относительно собственных профессиональных планов. Такая форма персонализации образовательного пространства, является важной и значимой в плане профессионального самоопределения студентов вуза.

В результате рефлексии и анализа полученных знаний перед студентами зачастую возникает вопрос о нахождении своего места в будущем профессиональном сообществе в плане соотношения требований рынка труда со своими способностями и возможностями. Поэтому следующий раздел курса нацелен на выявление личностных особенностей, способностей и интересов с помощью профдиагностического тестирования.

Методика «Профкарьера», которую мы использовали в данном исследовании, позволяет определить потенциальные векторы профессионально-личностного развития в рамках уже выбранной профессии в соответствии с направлением обучения в вузе. Выявленные направления профессиональной деятельности, в которых студенты ТПУ будут наиболее успешны, представлены на Рисунке 5.



Рисунок 5 – Усредненные результаты по блоку «Профессиональные интересы» (профдиагностическое тестирование «Профкарьера»)

На рисунке представлен усредненный результат для 195 студентов, прошедших тестирование в 2014 году. Аналогичные данные получает каждый испытуемый, что позволяет ему узнать объективно диагностируемые личные задатки, важные для проектирования своего последующего образовательного маршрута.

Дальнейший процесс обучения строится на основе результатов тестирования (индивидуальных особенностей студентов), где студенты совместно с преподавателем строят индивидуальный профессионально-ориентированный образовательный маршрут, в котором находят отражение возможные пути развития профессиональных и личностных компетенций. Варианты индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов, разработанные на основе результатов тестирования «Профкарьера», представлены в приложении В.

Основные направления развития в образовательном пространстве вуза представлены вариативной частью ООП, производственными и учебными практиками, а также неформальным образовательным пространством развития карьерных компетенций и планированием будущего трудоустройства. В качестве примера в Таблице 6 приведем примерный индивидуальный профессионально-ориентированный образовательный маршрут для студентов с выраженным профилем по шкале «Предприниматель» (по результатам профдиагностического тестирования).

Таблица 6 – Варианты построения индивидуального образовательного маршрута студентам с профессиональным профилем «Предприниматель»

Профиль «Предприниматель»	
Интерес к работе, связанной с постановкой и реализацией проектов, развитию каких-либо направлений дела или бизнеса, как внутри компании, так и в «свободном плавании»	
1	2
Факультативы	Факультатив «Инженерное предпринимательство»
Творческий проект	В рамках выполнения коллективного творческого проекта осуществляет поиск возможности использования результатов проекта в бизнесе

1	2
Тренинги личностного роста	Тренинговые занятия, нацеленные на развитие навыков эффективного поведения в стрессовых ситуациях, навыков самоорганизации («Стресс-менеджмент», «Самоорганизация», «Тайм-менеджмент», «Основы целеполагания» и др.)
Учебно-исследовательская работа	В рамках учебно-исследовательской работы особое внимание уделить вопросам коммерциализации научно-технических идей по теме УИРС
Производственная практика	В рамках прохождения производственной практики особое внимание уделить изучению вопросов реализации продукции, коммерциализации научно-технических идей, развития и введения новых технологий, реализации инновационных проектов на производстве

Курс «Технология карьеры» впервые был апробирован как неформальное профориентационное образовательное событие в 2014–2015 учебном году специалистами Центра содействия трудоустройства и планирования карьеры Томского политехнического университета. За этот период его слушателями стали 195 студентов ТПУ (преимущественно студенты 2-3 курсов обучения). Результатом этой работы студенты отметили: понимание собственных карьерных преимуществ (отметили 79 % участников), понимание требований рынка труда к личностным и профессиональным компетенциям молодых специалистов (отмечают 76 % участников), способность определять виды профессиональной деятельности наиболее приоритетные для своего профессионально-личностного развития (76 % участников), готовность к индивидуальному профессионально-личностному развитию в образовательном пространстве вуза (87 % участников).

В ходе исследования мы пришли к выводу, что этот курс целесообразно проводить на кафедрах специалистами, которые занимаются организацией практик студентов и трудоустройством выпускников. Так, в 2015–2016 учебном году этот курс был проведен для студентов кафедры теоретической и прикладной ме-

ханики (далее по тексту – кафедра ТПМ) в количестве 69 человек. По результатам прохождения курса студенты отмечают: необходимость полученных знаний о способах поиска работы и трудоустройства на предприятия (100 %), понимание собственных карьерных преимуществ (94,2 % участников), понимание требований рынка труда к личностным и профессиональным компетенциям молодых специалистов (97 % участников), способность определять виды профессиональной деятельности наиболее приоритетные для своего профессионально-личностного развития (89,9 % участников), готовность к индивидуальному профессионально-личностному развитию в образовательном пространстве вуза (95,6 % участников).

Субъектная деятельность и формирование субъектной позиции происходит за счет определения личностных карьерных преимуществ, актуализации профессиональных интересов, а также соотнесения личностных профессиональных планов с требованиями предприятий-работодателей.

Результатом этапа «Идентификация» является сформированный и представленный ценностный образ (акме-прообраз) своего профессионального будущего, к которому стоит стремиться. Формирование образа строится на основе актуализации данных о своих личностных особенностях, профессиональных интересах, способностях, а также в результате согласования их с требованиями рынка труда к молодым специалистам.

3.1.4 Этап «Индивидуализация»

На этапе «Индивидуализации» происходит реализация индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов студентов в образовательном пространстве вуза, представленном вариативностью академических и неформальных мероприятий, а также программами дополнительного образования. Педагогическая поддержка на данном этапе заключается в обеспечении студентами выборов, составляющих их индивидуальный образовательный маршрут, и представленного образовательным пространством ТПУ.

Структура основных образовательных программ (далее по тексту ООП) предусматривает базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре.

Основными блоками ООП являются дисциплины и модули, практики и государственная итоговая аттестация студента. Вариативная часть ООП предполагает выбор студентом профиля обучения и дальнейшую подготовку в соответствии с ним. В ходе осуществления вариативной части ООП у студентов есть возможность реализации индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута в рамках таких дисциплин, как «Творческий проект», «Учебно-исследовательские работы студентов», «Введение в инженерную деятельность», «Профессиональная подготовка на английском языке». Специфика этих предметов предполагает возможность выбора тем и форм учебной деятельности при выполнении проектной работы, при подготовке индивидуальных творческих заданий, при выполнении исследовательских работ.

Основные образовательные программы подготовки по направлениям ТПУ включают в себя 4 вида практик: учебно-ознакомительную, учебно-производственную, производственную и преддипломную. Практики являются основным ресурсом формирования практических навыков профессиональной деятельности будущих специалистов. Так, в рамках прохождения практик студенты кафедры ТПМ знакомятся с производством, получают рабочие профессии, узнают основные технологические процессы и оборудование, используемое на производстве, выполняют индивидуальное задание, нацеленное на изучение технологических процессов производства, условий эксплуатации и ремонта оборудования. Несомненно, именно на практике студенты могут познакомиться с произ-

водством и попробовать себя в различных видах профессиональной деятельности. Важно заметить, что меняется отношение студентов к производственной практике, ведь предприятие, на котором проходит практика, может стать будущим местом работы. Поиск места прохождения практики во многом напоминает поиск места работы, поэтому студенты должны знать способы поиска работы и трудоустройства на предприятие.

Эти темы изучаются в рамках курса «Технология карьеры». Результатом данного этапа в части осуществления педагогической поддержки при подготовке и прохождения производственных практик явилось участие студентов в конкурсах на прохождение практики и увеличение количества заявок для прохождения практик для студентов. Важно отметить, что для получения приглашения на практику необходимо было пройти конкурс, организованный предприятиями-работодателями. Из 20 студентов 3 курса 18 приняли участие в процедуре конкурсного отбора и получили приглашение от предприятий. Остальные, обучаясь в рамках целевых контрактов, проходили практику на тех предприятиях, с которыми уже заключен договор. Процедура отбора включала в себя представление профессионального портфолио студентов, прохождение профессионального тестирования и собеседования с представителями кадровых служб. Содержание педагогической поддержки здесь представляли обучающие семинары на тему «Как составить резюме», «Структура профессионального портфолио», «Собеседование в деталях», а также информирование студентов о предстоящих отборочных мероприятиях. Результатом проведенных мероприятий стали отзывы ребят о своевременности и необходимости полученных на занятиях знаниях, грамотные, хорошо структурированные, содержащие всю необходимую информацию резюме студентов и итоги прохождения собеседования (ОАО «Томскгазпром»), которые показали, что 13 из 15 проходивших собеседование студентам было предложено пройти практику на предприятии. По результатам прохождения конкурсов 7 студентов получили по 2–3 приглашения от предприятий нефтегазовой отрасли на

прохождение производственной практики и выбрали наиболее для себя интересное предложение.

При прохождении практики была организована педагогическая поддержка в виде консультаций со стороны преподавателей кафедры о требованиях к подготовке отчетов и по вопросам выполнения индивидуального задания в ходе прохождения практики. На предприятиях руководителем практики является представитель предприятия, который знакомит ребят с основными технологическими процессами производств, проводит инструктажи по технике безопасности и погружает ребят в основы безопасного производства, показывает особенности устройства, эксплуатации и ремонта нефтегазового оборудования, знакомит с нормативной документацией.

По окончании прохождения производственной практики на защите отчетов студенты представляют результаты полученных знаний, навыков и опыта производственной деятельности, выполненное индивидуальное задание. В ходе эксперимента отмечена значительная роль практики в формировании профессиональной рефлексии студентов, когда в процессе педагогической поддержки студенты совместно с преподавателем анализируют приобретенный опыт производственной деятельности, совместно с преподавателями кафедры обсуждают проблемы, с которыми они столкнулись на практике, соотнося уровень теоретической подготовки с требованиями современного производства.

Основными карьерными мероприятиями в ТПУ на протяжении последних лет являются Дни карьеры, которые проводятся традиционно 2 раза в год. Программа Дней карьеры состоит из стендовой выставки предприятий (Ярмарки вакансий), мастер-классов от представителей-работодателей, презентаций компаний. В приложении Г приведена разработанная и реализованная автором диссертации совместно с представителями предприятий–работодателей программа Дней карьеры (весна, 2014 г.).

Задачей Дней карьеры является обеспечение диалогового пространства «студент – работодатель – сотрудники вуза», в рамках которого студенты знако-

мятся с деятельностью предприятий, с требованиями предприятий-работодателей к выпускникам вуза и возможностью трудоустройства и прохождения практик, а сотрудники вуза совместно с представителями работодателей обсуждают основные проблемы подготовки молодых специалистов и возможные пути их совместного решения. В последние годы особая роль при подготовке и проведении карьерных мероприятий отводится созданию неформального образовательного пространства, освещающего вопросы построения карьеры и трудоустройства в компании. Традиционные обучающие семинары в настоящее время уступают место современным образовательным технологиям, ориентированным на действие: деловые игры, кейс-технологии, семинары-тренинги.

Основную роль в подготовке и проведении этих мероприятий играют сотрудники Центра содействия трудоустройству и развитию карьеры ТПУ совместно с представителями предприятий-работодателей. Цель этих мероприятий – знакомство с деятельностью предприятий и развитие личностных карьерных компетенций, таких как навыки самопрезентации (деловая игра «Секреты эффективного собеседования»), командной работы и лидерских компетенций (кейс-турниры и деловые игры), самоорганизации и целеполагания («Тайм-менеджмент») и др.

Так, в 2014 учебном году были разработаны и проведены в рамках Дней карьеры профориентационные мероприятия: тренинги личностного роста, нацеленные на развитие личностных карьерных компетенций, семинары и мастер-классы по вопросам профессионально-личностного развития и адаптации к рынку труда (перечень разработанных и проведенных автором диссертационной работы совместно с психологами Центра социальной работы ТПУ мероприятий с указанием количества участников приведен в Таблице 7).

Таблица 7 – Неформальные профориентационные образовательные события в рамках Дней карьеры в ТПУ в 2014 году

Наименование мероприятия	Кол-во участников
Тренинг « Основы целеполагания»	48
Тренинг «Тайм-менеджмент»	35
Мастер-класс «Собеседование в деталях»	45
Тренинг «Развитие навыков самопрезентации»	32
Деловая игра «Эффективное собеседование»	28
Мастер-класс «Как составить успешное резюме»	34
Мастер-класс «Резюме глазами работодателей»	42

Одним из эффективных средств развития личностных компетенций в неформальном образовательном пространстве является семинар-тренинг. Его основной задачей является раскрытие внутреннего потенциала и развитию навыков самореализации в образовательном и профессиональном сообществе. Карьерные тренинги в ТПУ организуются психологами Центра социальной работы совместно с кураторами групп и специалистами в области содействия трудоустройству выпускников.

Необходимо отметить, что неформальное образование в организационном плане гибкое, вариативное, разнообразное по форме и содержанию. Оно способно удовлетворить образовательные потребности в профессиональном самоопределении разновозрастных профессиональных групп, стать существенным ресурсом саморазвития и самореализации личности. Особую роль в развитии неформального образования занимают электронные ресурсы и информационные технологии. В неформальное образовательное пространство в настоящее время уверенно вошли энциклопедия Wikipedia, Блоги Google, дискуссионные форумы, группы «В Контакте» и др. Учитывая то, что масштабы общения в социальных сетях чрезвычайно велики, важно рассматривать информационные технологии, как ресурс для развития профессионального самоопределения личности и создания информационного и диалогового образовательного пространства. С целью ин-

формационного сопровождения курса «Технология карьеры» в 2014 г. был создан блог с таким же названием (см. Рисунок 6). Его посетило более 1100 студентов.

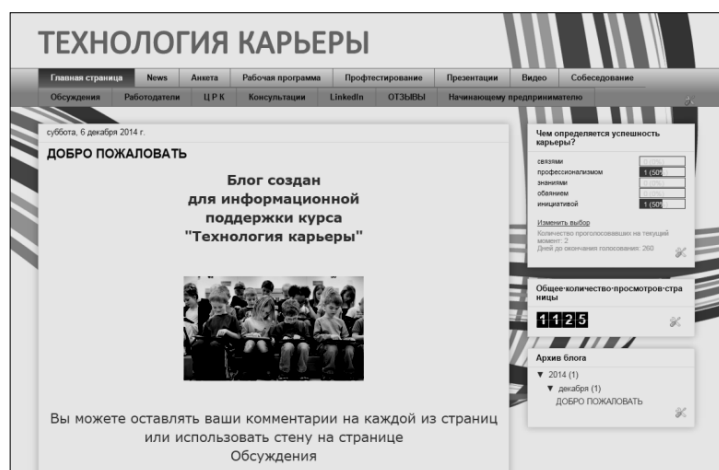


Рисунок 6 – Титульная страница блога «Технология карьеры»

Новостной раздел отражает информацию о проводимых в ТПУ карьерных мероприятиях, а также обеспечивает регистрацию желающих принять в них участие. Раздел «Профтестирование» рассказывает о программе тестирования, структуре теста, а также основных результатах, которые можно получить в результате его прохождения. В блоге размещена информация о курсе «Технология карьеры», представленная рабочей программой, презентациями занятий и видеоматериалами. Представленные в блоге видеоматериалы представляют опыт проведения мастер-классов по вопросам трудоустройства в ТПУ (см. Рисунок 7).



Рисунок 7 – Видеозапись мастер-класса «Собеседование в деталях»

Раздел «Начинающему предпринимателю» посвящен вопросам развития молодежного предпринимательства. Там размещается информация об организациях, осуществляющих поддержку молодым предпринимателям, мероприятиях, проводимых в данном направлении, а также сведения о возможности получения дополнительного образования и развития предпринимательской культуры. Раздел «Работодатели» представлен сборниками, выпущенными в ТПУ и рассказывающими на своих страницах об основных предприятиях-работодателях.

Раздел «ЦРК» предлагает знакомство с сайтами Центров развития карьеры, как представителями сферы образования – вузовскими Центами карьеры, так и отраслевыми службами развития карьеры, в которых отражена информация об отрасли, требованиях к молодым специалистам, о проводимых карьерных мероприятиях. В блоге представлена информация о социальных мировых интернет – сообществах профессионалов, на которых размещается информация о компаниях, возможностях трудоустройства, развития и построения карьеры.

В 2012 году автором диссертации в соавторстве с сотрудниками Отдела организации практик и трудоустройства был выпущен сборник «Путеводитель по предприятиям». Информация о предприятиях представлена в соответствии со следующими разделами: сфера деятельности предприятия, месторасположение и инфраструктура, особенности профессионального развития молодых специалистов, требования к кандидатам и условия отбора в компанию, востребованные предприятием направления подготовки ТПУ, контактная информация кадровых служб.

Информационные разделы сборника посвящены вопросам трудоустройства выпускников ТПУ «Востребованность выпускников ТПУ» и «Резюме глазами работодателя» и составлены совместно с представителями кадровых служб предприятий, а также вопросам профессионального развития молодых специалистов – выпускников ТПУ, которые освещаются в разделе «Формула успеха». В этом разделе представлен личностный опыт профессионального становления и развития выпускников ТПУ на предприятиях, представленных в сборнике. Ин-

формационные разделы сборника «Резюме глазами работодателя» и «Формула успеха» представлены в приложениях Д, Е.

В целях расширения возможностей педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов создаются группы «В Контакте», которые обеспечивают информационное сопровождение и способствуют созданию диалогового пространства по запросам профессионального саморазвития будущих специалистов. Так, в 2016 году была создана группа «Технология карьеры» для студентов кафедры теоретической и прикладной механики Томского политехнического университета (Рисунок 8).

Участниками группы являются студенты кафедры, а также выпускники, успешно прошедшие этап адаптации на предприятии и готовые поделиться личным опытом в области образовательного и профессионального развития. В группе зарегистрировано 87 участников, в том числе студенты 1 курса – 6 человек, 2 курса – 15 человек, 3 курса – 19, 4 курса – 18, магистры 1 курса – 11 человек, 2 курса – 10, студенты заочной формы обучения – 8 человек.

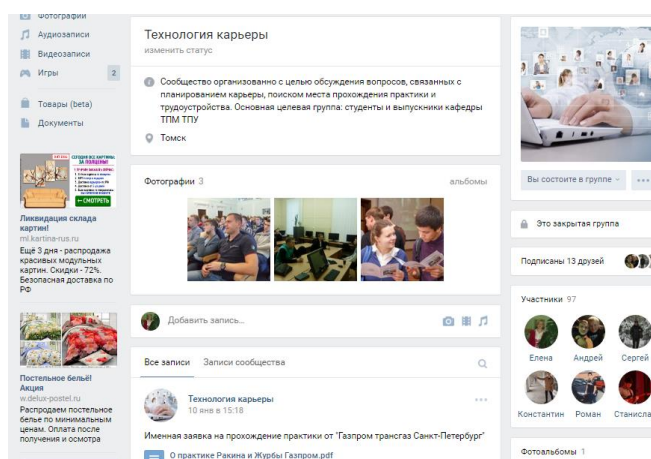


Рисунок 8 – Группа «Технология карьеры» в социальной сети «В Контакте»

В группе происходит обсуждение вопросов карьерного развития студентов ТПУ: участие в профориентационных мероприятиях, проводимых на кафедре ТПМ и в целом по ТПУ, стажировках, программах академического обмена, презентациях компаний, кейс-турнирах, а также вопросов прохождения практик

студентов и трудоустройства выпускников. Группа является значимой информационной и диалоговой средой для студентов, что подтверждается статистикой сообщества, отраженной в количестве посещений группы и просмотра предлагаемой информации. Так, к примеру, с 6 по 13 апреля 2016 г. среднее количество просмотров составило 47 в день.

Проявлением процессов индивидуализации на данном этапе будет служить активная позиция студента при реализации индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута. Результаты педагогической поддержки профессионального самоопределения на этом этапе отражаются в увеличении количества студентов, которые реализуют индивидуальный образовательный маршрут, получая дополнительное образование по рабочим профессиям, изучению иностранного языка, посещая факультативы, участвуя в конкурсах от предприятий на возможность прохождения производственных практик и других неформальных образовательных событиях. Так, к примеру, количество студентов получивших дополнительное профессиональное образование по рабочей профессии увеличилось на 35 %, прошедших практику на профильном предприятии на 10 %.

3.1.5 Этап «Апробация»

На четвертом курсе программы подготовки бакалавров наступает этап практического применения полученных на индивидуальном образовательном маршруте знаний и компетенций в выбранных ранее карьерных областях деятельности. Содержание субъектной деятельности сводится к самореализации в образовательной деятельности в ходе выполнения выпускных квалификационных работ, а также определению дальнейших намерений (трудоустройство или продолжение обучения в магистратуре). Предполагается активное участие студентов в неформальных мероприятиях в общем образовательном пространстве вуза, в том числе реализуемых с участием работодателей.

Этап «Апробации» предполагает практическое применения полученных на индивидуальном образовательном маршруте знаний и компетенций в выбранных

ранее карьерных областях образовательной деятельности. Результатом этого этапа является принятие студентом решения о продолжении обучения или о трудоустройстве. В случае решения о продолжении высшего образования на уровне магистратуры, производится поиск наиболее подходящей индивидуальным потребностям места обучения и соответствующего направления. Содержание субъектной позиции на данном этапе сводится к выбору направления подготовки (в случае продолжения обучения) либо к выделению приоритетных предприятий для дальнейшего трудоустройства (в случае трудоустройства), в соответствии со своими профессиональными интересами, целями, мотивами и личностными особенностями.

В случае решения о трудоустройстве после получения диплома бакалавра студенты принимают участие в процедуре персонального рассмотрения их будущего трудоустройства (распределение). В ее основе лучшие традиции существовавшей системы распределения выпускников вузов в сочетании с новейшими технологиями профориентационной работы, нацеленные на адаптацию к рынку труда. Ежегодно приказом ректора назначается комиссия по персональному трудоустройству (распределению) выпускников ТПУ, в работе которой принимают участие руководители структурных подразделений, сотрудники Центра содействия трудоустройству и планированию карьеры и представители предприятий. На протяжении учебного года ответственные за трудоустройство выпускников в подразделениях (институтах, факультетах, кафедрах) совместно с сотрудниками Центра содействия трудоустройству и планирования карьеры формируют базу мест трудоустройства выпускников: собирают заявки на специалистов, гарантийные письма, и т.п. Таким образом, студенты ТПУ имеют возможность подобрать место работы еще до получения диплома и по окончании вуза получить персональное направление на место будущего трудоустройства. Практика показывает, что благодаря этой форме работы количество трудоустроенных выпускников ежегодно составляет от 82 до 92% от выпуска на различных направлениях и спе-

циальностях подготовки. Это достаточно высокий показатель в сравнении с другими вузами.

С 2014 года в ТПУ реализуется информационный проект для студентов и аспирантов ТПУ – социальная сеть для студентов, аспирантов и выпускников ТПУ «Фламинго». Он знакомит своих участников с возможностями образовательного пространства вуза, информируя о предстоящих учебных и научных мероприятиях, проводимых в вузе. При участии автора диссертации в 2015 году проект был дополнен функцией содействия в трудоустройстве выпускников вуза. Сейчас поступающие в ТПУ заявки от предприятий-работодателей и зарегистрированные на сайте «Фламинго» сотрудниками ЦСТК, автоматически пересылаются студентам и выпускникам соответствующих направлений и профилей подготовки в ТПУ. Система предполагает автоматическое формирование профессиональных портфолио студентов, посредством систематизации информации, которую заполняют в анкете студенты при регистрации в системе «Фламинго». Возможности, которые предлагает студентам данный информационный сервис, полностью соотносятся с предложенными в модели организационно-профессиональным и координационным педагогическими условиями поддержки процессов профессионального самоопределения студентов ТПУ. Они обеспечивают создание среды согласования собственных образовательных и профессиональных запросов и интересов, возможностей образовательного пространства вуза и будущих перспектив для трудоустройства. Таким образом, традиционная система распределения выпускников переходит на новый инновационный уровень, предполагающий осознанный выбор будущего места работы на основе соотнесения собственных профессиональных устремлений и запросов и возможностей, которые предлагают предприятия-работодатели.

Важно отметить изменение качественных показателей трудоустройства выпускников, которые отражаются в увеличении количества именных заявок на выпускников от предприятий. Наличие таких заявок позволяет судить о том, что выпускник сделал самостоятельные шаги в отношении будущего трудоустрой-

ства: составил и отправил на предприятие резюме либо заполнил анкету, прошел собеседование, тестирование на предприятии, а представители предприятия приняли решение о готовности предложить ему вакансию для трудоустройства. Данные о соотношении количества студентов, распределенных по именованным заявкам, по отношению к общему количеству распределенных выпускников представлены на Рисунке 9.

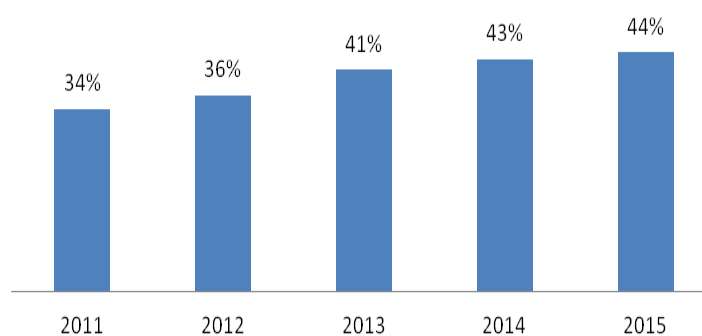


Рисунок 9 – Доля выпускников распределенных по именованным заявкам (в % от общего количества распределенных выпускников)

Проявление субъектной позиции студента состоит в том, что он включается в диалог с будущим работодателем во время обучения в вузе. В результате появляется понимание специфики будущей профессиональной деятельности и требований к молодым специалистам со стороны предприятий – работодателей, выявляются образовательные запросы и происходит их реализация через выполнение УИРС/НИРС по темам, заявленным предприятиями-работодателями, в ходе прохождения производственных практик, а в конечном итоге принимается решение о трудоустройстве на профильное предприятие либо дальнейшем продолжении обучения.

При переходе высшей школы на трехуровневую систему образования вузы и системы содействия трудоустройству в них столкнулись с проблемой неготовности предприятий к приему на работу выпускников – бакалавров. Такая позиция работодателей была вполне объяснима – в России к тому моменту была не полностью разработана система профессиональных стандартов, поэтому оставалось

непонятным на какие должности и позиции эти выпускники могут претендовать, насколько сформирована в них способность к ведению профессиональной инженерной деятельности.

В результате работы, проводимой совместно с работодателями (согласование результатов обучения по программам подготовки бакалавриата, увеличение количества практик в учебных планах, в том числе производственных практик) в 2013 г. производственные предприятия стали заявлять о своей готовности трудоустроить бакалавров на инженерные должности. Среди них ОАО "Манотомь" (г. Томск), Филиал ОАО "ФСК ЕЭС" - МЭС Западной Сибири (г. Сургут, Тюменская обл.), ООО "Премьер-Энерго" (г. Иркутск), ОАО "Бердский электромеханический завод" (г. Бердск), ООО "Электропром" (г. Прокопьевск, Кемеровская обл.), ОАО "ЕВРАЗ ЗСМК" (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.), ФГУП "Комбинат "Электрохимприбор" (г. Лесной, Свердловская обл.) и др.

Если первые бакалавры вышли на рынок труда в 2012 году, и количество распределенных бакалавров составило 32 человека, то в 2015 году количество распределенных в ТПУ бакалавров составило 107 человек, при общем количестве заявленных для бакалавров вакансий – 306 (рисунок 10).

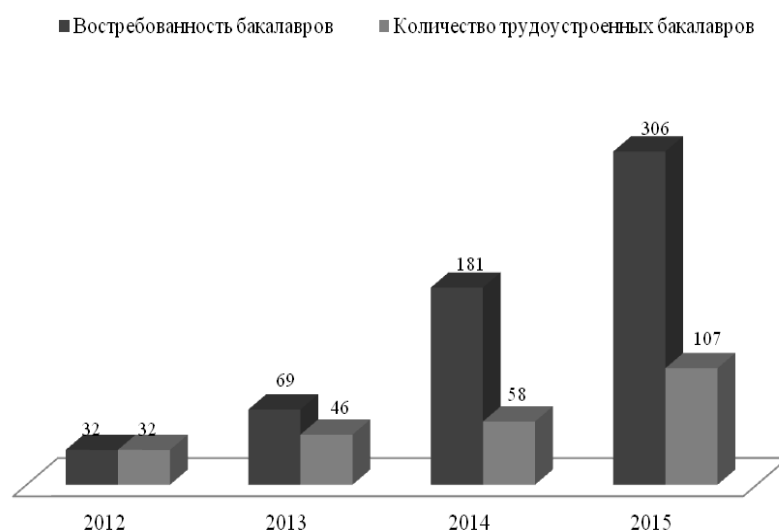


Рисунок 10 – Динамика востребованности и распределения бакалавров в 2012–2015 г. г.

Следует отметить, что предприятия, готовые трудоустраивать бакалавров лишь на рабочие должности (техник, аппаратчик и т.д.) и указывающие на сложности в построении карьеры для бакалавров, как правило, являются представителями наукоемкого производства.

Понимание того, что для бакалавров проблема формирования осознанной позиции относительно своего профессионального будущего более актуальна, чем для специалистов и магистров, которые оказываются в наиболее выигрышной ситуации на рынке труда, выразилось в более детальной разработке комплекса мероприятий педагогической поддержки бакалавров и поэтапном выявлении результатов их реализации.

3.1.6. Этап «Персонализация»

На этапе персонализации, при обучении на уровне магистратуры, педагогическая поддержка строится не столько на основе факультативных дисциплин, сколько на предъявлении содержания образования в академических дисциплинах с учетом персональных данных учащихся и их образовательных потребностей. Здесь цель профессионального самоопределения фокусируется на профессиональном развитии в выбранной области. Тем не менее, реализуется и неформальная деятельность по участию в тренингах и/или мастер-классах, организуемая подразделениями ТПУ (Центром содействия трудоустройству и развитию карьеры Института стратегического партнерства и компетенций и кафедрами научно-образовательных институтов ТПУ), наряду с выбором факультативов, предназначенных магистрантам.

В ходе прохождения педагогической практики предусмотрено проведение профориентационных занятий со студентами младших курсов и школьниками, на которых магистры рассказывают о своей кафедре и профиле подготовки, делятся своим опытом прохождения производственной практики, рассказывают об основных предприятиях-работодателях. Такая работа является важной в процессе персонификации процессов профессионального самоопределения личности, способ-

ствует развитию рефлексивных способностей, развивает навыки самопрезентации.

Кроме того, необходима целенаправленная мотивация студентов на освоение персонального менеджмента знаний, на достижение необходимого уровня компетенций, на планирование будущей карьеры, на освоение ими приемов деятельности трудоустройства. В результате магистранты смогут лучше ориентироваться на рынке труда, формировать стратегию поиска работы, составлять резюме и сопроводительные письма.

Завершение этапа персонализации у магистрантов аналогично завершению этапа апробации у бакалавров: рефлексия достижений и выбор места профессиональной деятельности или поступления на следующий уровень высшего образования в аспирантуру. Выпускник магистратуры (также как выпускник бакалавриата) может согласиться на предложение комиссии по распределению и выбрать наиболее подходящее ему место, либо искать место будущей работы самостоятельно. В этом случае оказывают поддержку знания, полученные при освоении дисциплины «Технология карьеры», а также тренинги по трудоустройству (составление резюме, подготовка портфолио, прохождение собеседования и др.).

3.1.7. Этап «Автономизация».

Цель педагогической поддержки профессионального самоопределения на данном этапе совпадает с общей целью обучения в аспирантуре – подготовка научного сотрудника, способного к планированию и проведению самостоятельных исследовательских работ, а также к ведению преподавательской деятельности (по окончании аспирантуры присваивается квалификация: преподаватель-исследователь). Психологическое и социальное развитие личности во многом определяется не только генетически заложенными потенциями, но и активностью, взаимодействием с внешней средой, с другими субъектами реальности. Поэтому, наряду с автономизацией, на данном этапе необходима коллаборация, совместная профессионально направленная коллективная деятельность, реализуемая в научно-исследовательских лабораториях кафедр и институтов вуза.

Поддерживающей дисциплиной (по выбору) является «Профессиональные компетенции преподавателя вуза». В её содержании акцентированы аспекты педагогической деятельности преподавателя вуза.

Акмеологическая цель системы педагогической поддержки профессионального самоопределения состоит в формировании опыта самопознания, саморегуляции, самосозидания человека как профессионала на личностном уровне и рост человеческого капитала страны на общественно-социальном. Прагматической целью является удовлетворение потребностей государства, общества и личности в непротиворечивых (гармонизированных, оптимизированных) отношениях. Процессная цель отражена в создании модели, представленной в нашем исследовании в виде непрерывной, последовательной, этапной педагогической поддержки профессионального самоопределения в целостном образовательном пространстве вуза.

3.2 Эффективность реализации модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза

В развитие существующих подходов в оценке субъектной позиции процессов профессионального самоопределения, мы предлагаем рассмотрение субъектной позиции будущих профессионалов в соответствии с основными компонентами профессионального самоопределения: ценностно-мотивационным, деятельностным и когнитивным. При этом основным показателем ценностно-мотивационного развития субъектной позиции в профессиональном самоопределении будет являться мотивация к саморазвитию и самореализации в образовательной и профессиональной деятельности.

Оценка деятельностного компонента направлена на выявление способности определять виды деятельности наиболее приоритетные для профессионально-личностного развития, на выявление готовности к реализации индивидуального образовательного маршрута в соответствии со своими личностными особенностями, способностями и интересами.

Оценка когнитивного компонента субъектной позиции направлена на определение знаний студентов о характере и содержании будущей профессиональной деятельности, а также знаний своих личностных преимуществ, которые могут качественно отразиться на построении карьеры.

Констатирующий эксперимент

На начальном этапе исследования основной задачей была констатация проблем, связанных с профессиональным самоопределением выпускников, поэтому в ходе констатирующего эксперимента был проведен опрос, направленный на выявление данных проблем. В опросе приняли участие 1095 студентов ТПУ, основную часть респондентов составили выпускники и студенты старших курсов

(82 %). На Рисунке 11 представлен контингент участников опроса в разбивке по институтам ТПУ.

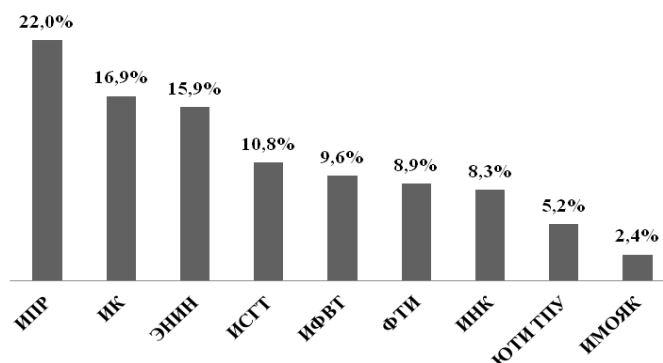


Рисунок 11 – Контингент участников констатирующего эксперимента

Основу анкеты составили вопросы, направленные на выявление знания содержания будущей профессиональной деятельности, определение ведущих мотивов в выборе будущего места работы, и оценку видов учебной деятельности, влияющих на профессиональное самоопределение будущих специалистов.

Результаты исследования показали, что планирование будущей профессиональной деятельности выпускников основано не на реальной потребности предприятий и оценке собственных профессиональных интересов и личностных особенностей, а на престижности, уровне заработной платы и возможности карьерного роста. Кроме того анализ результатов распределения показал, что при достаточно высокой потребности со стороны предприятий-работодателей, выявлена неготовность студентов осуществлять профессиональные выборы на момент окончания вуза.

Выводы констатирующего эксперимента. Выявлен недостаточный уровень профессионального самоопределения многих студентов, который проявлялся в следующих аспектах: трудности в идентификации себя относительно видов будущей профессиональной деятельности, несоответствие карьерных ожиданий студентов и реальной ситуации на рынке труда, недостаточный уровень внутрен-

ней мотивации при выборе будущего места работы, и в целом, отсутствие ответственности за свое профессиональное будущее.

В ходе дальнейших исследований выявлена необходимость создания системной педагогической поддержки, нацеленной на формирование субъектной позиции относительно собственного профессионально-образовательного развития. Пространством реализации этого развития представлено образовательное пространство вуза, тогда как педагогическая поддержка обозначена способом формирования потребности и готовности студентов к этому развитию. Исходя из положения о том, что педагогическая поддержка направлена на формирование субъектной позиции личности, результативность её должна быть связана с изменением субъектности в определенном пространстве, в котором происходят данные изменения. Диагностика субъектной позиции в образовании рассматривается с позиций проявления её в когнитивной, деятельностной, мотивационной, аксиологической составляющих образовательной деятельности учащихся.

В пространстве профессионального самоопределения личности субъектная позиция личности рассматривается нами как проявление осознанности и активности в осуществлении профессионально-ориентированных выборов, готовности к личностному и профессиональному росту в отношении реализации собственных профессиональных выборов и планов профессионального развития. Диагностика изменений субъектности в профессиональном самоопределении отражает единство структурных компонентов, отражающих развитие профессионального самоопределения в сочетании с вышеназванными показателями субъектности личности.

Основная часть показателей характеризует динамику профессионального самоопределения школьников в контексте развития субъектной позиции и направлена на выявление самостоятельной, активной позиции школьников в выборе профессии. При анализе методик, представленных для определения уровня готовности школьников к профессиональному самоопределению, выявлено, что большинство из них оценивает когнитивный и мотивационно-ценностный крите-

рии готовности к профессиональному самоопределению, тогда как готовность к самореализации и саморазвитию раскрыта перечисленными методиками недостаточно. Зачастую «субъектность» представлена в данных работах как «внутренняя активность, самостоятельность, наличие четкой позиции относительно выбора будущей профессии» и представлена как один из результатов профессионального самоопределения школьников.

Для диагностики модели педагогической поддержки и в соответствии с предложенными для каждого этапа показателями результативности, был разработан опрос, выявляющий наличие субъектной позиции студентов в осуществлении и реализации студентами профессионально-ориентированных выборов в образовательном пространстве вуза. В таблице 8 представлено соответствие разработанных критериев и показателей результативности модели отдельным пунктам опроса.

Таблица 8 – Соотношение пунктов опроса с критериями и показателями результативности модели

Критерии	Индикаторы субъектности	Разделы опроса
1	2	3
Ценностно-мотивационный	Наличие положительной внутренней мотивации к будущей профессиональной деятельности	Выберите из нижеперечисленных утверждений 3 наиболее значимые для Вас при выборе места работы: показатель выражен при выборе студентами таких факторов, как: – возможность приобретения нового опыта, знаний; – возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития.
	Ориентация на саморазвитие в рамках индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута	Продолжите фразу "Моя профессиональная карьера..." одним из выражений: (показатель выражен при выборе студентами таких факторов, как): – уже началась и я стараюсь многое сделать для её развития во время обучения в вузе.

1	2	3
Деятельностный	Способность определять виды деятельности наиболее приоритетные для своего профессионального развития	В каком из направлений профессиональной деятельности Вы склонны профессионально развиваться?
	Готовность к профессионально-личностному развитию	Оцените по 5-ти бальной шкале свою готовность к развитию личностных компетенций, необходимых для успешного профессионального развития
	Готовность к самостоятельному поиску работы/места прохождения практики	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свою готовность к самостоятельному поиску предприятия для прохождения практики/трудоустройства
	Готовность к получению дополнительного образования по рабочей профессии	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свою готовность к получению дополнительного образования по рабочей профессии
	Готовность к участию в научно-исследовательской работе по проблемам, заявленным предприятиями	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свою готовность к участию в НИРС/УИРС по проблемам, заявленным предприятиями-работодателями
	– реализация индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута	<p>Выберите виды учебной и внеучебной деятельности ТПУ, в которых Вы принимали участие:</p> <ul style="list-style-type: none"> –Производственная практика на предприятии –Получение рабочей профессии, соответствующей профилю подготовки, профессиональным интересам и требованиям работодателей –Учебно-исследовательская научно-исследовательская работа студентов (по тематике профильных предприятий-работодателей) –Выступление на научных конференциях, симпозиумах и т.д. –Участие в ярмарках вакансий, презентациях; –Изучение иностранного языка (в соответствии с требованиями работодателя)
		<p>Выбор утверждения (из представленных в опросе):</p> <ul style="list-style-type: none"> –Я развиваюсь профессионально, реализуя индивидуальную образовательную траекторию в виде профиля обучения, УИРС/НИРС, производственной практики, факультативов, тренингов

1	2	3
Когнитивный	– понимание собственных личностных особенностей, способностей, профессиональных интересов и мотивации	Оцените знание (по 5-ти бальной шкале) своих личностных преимуществ, способных качественно отразиться на построении Вашей карьеры
	– определение возможностей саморазвития и самореализации в образовательном пространстве вуза;	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свои знания возможностей профессионального и личностного развития во время обучения в вузе
	– понимание содержания будущей профессиональной деятельности;	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свои знания характера, содержания и условий будущей профессиональной деятельности
	– знание способов поиска работы и этапов трудоустройства на предприятия	Оцените свои знания профильных предприятий, этапов и условий трудоустройства на них

Методика проведения педагогического эксперимента

Как отмечено в Федеральной целевой программе развития образования в РФ на 2016–2020 гг., в настоящее время имеется высокая «инертность системы образования, с наличием значительной временной разницы между стартом процесса внедрения и получаемыми результатами, определяемой периодами обучения (например, в системе общего и профессионального образования этот временной интервал может составлять учебный год или даже весь цикл от начала до завершения обучения по образовательной программе определенного уровня)». В этой связи, настоящее исследование не претендует на полную проверку результативности всех аспектов внедрения системы педагогической поддержки профессионального самоопределения, ограничиваясь данными, полученными в отношении позитивного изменения субъектной позиции студентов, преимущественно, обучающихся на уровне бакалавриата.

В качестве основы педагогического эксперимента по проверке результативности педагогической поддержки выбрано сравнение субъектных позиций

студентов трех целевых групп. Студентов кафедры теоретической и прикладной механики (ТПМ) в количестве 69 человек, мы отнесли к экспериментальной группе, поскольку в течение года они получали системную педагогическую поддержку в соответствии с разработанной моделью. Вторая группа – это участники мероприятия «Ярмарки вакансий» (ЯВ), принявшие участие в непосредственном анкетировании (144 человека). Третья группа – участники онлайн-опроса (Онлайн), в котором использовались цифровые формы, разосланные студентам университета в социальной сети «В Контакте» (607 человек). Группы участников Ярмарки вакансий и онлайн-опроса были разбиты на 2 подгруппы, первую – экспериментальную подгруппу (ЭГ) составили студенты, дополнительно принявшие участие в профессиональном тестировании, обучавшиеся на факультативном курсе «Технологии карьеры» и/или участвовавшие в обучающих семинарах по трудоустройству, тренингах по развитию карьерных компетенций и др.), представители второй – контрольной подгруппы (КГ) в данных мероприятиях участия не принимали.

В общем контингенте участников Ярмарки вакансий, прошедших анкетирование были представлены все технические институты ТПУ (примерно по 10 %), небольшое количество студентов института социальных и гуманитарных технологий (3 %) и значительное количество студентов института природных ресурсов (40,6 %). При этом студенты третьего и четвертого года обучения по программам подготовки бакалавриата и выпускники специалитета составили около 60 % от всех респондентов.

В сетевом опросе приняли участие 607 студентов ТПУ. Контингент участников опроса представлен студентами 7 институтов ТПУ, при этом студенты Института природных ресурсов (ИПР) составили 73 % от общего количества участников опроса. Выделение студентов ИПР обусловлено тем фактом, что студенты этого института выдержали более трудный конкурс при поступлении в вуз и изначально более мотивированы на самостоятельность в построении карьеры. Обоснованием также служил тот факт, что экспериментальная группа, где прохо-

дила системную апробацию разработанная модель педагогической поддержки, это студенты кафедры теоретической и прикладной механики (ТПМ), также относящейся к ИПР, что является наиболее сопоставимым и удобным для сравнения.

Примерно половину респондентов онлайн-опроса составили студенты начальных курсов бакалавриата, что может поставить под сомнение достоверность полученных результатов, однако сравнение результатов экспериментальной группы с учетом ответов первокурсников и при элиминации их ответов из общей базы не выявило значительных расхождений.

Третья группа участников эксперимента представлена студентами кафедры теоретической и прикладной механики (ТПМ) Института природных ресурсов, где проходила апробация модели педагогической поддержки профессионального самоопределения в течение 2015–2016 учебного года. Количество участников эксперимента составило 69 человек, основная часть из которых – студенты третьего, четвертого курсов бакалавриата. В Таблице 9 представлен контингент участников эксперимента в разбивке по курсам подготовки.

Таблица 9 – Контингент участников эксперимента (количество человек)

Курс	ЭГ ТПМ	ЭГ Онлайн	КГ Онлайн	ЭГ ЯВ	КГ ЯВ
1 курс	7	56	140	8	4
2 курс	15	38	73	7	4
3 курс	17	40	90	18	13
4 курс	19	37	73	29	20
5 курс	0	4	8	7	3
1 магистратура	11	9	16	16	4
2 магистратура	0	6	17	6	4
Общее количество	69	190	417	91	52

Анализ результатов эксперимента

Опрос был сфокусирован на самооценке студентами своих личностных преимуществ и компетенций, способных благоприятно отразиться на развитии будущей профессиональной карьеры, своей готовности влиять на профессиональное развитие во время обучения в вузе, на оценку знания характера и условий будущей профессиональной деятельности, на планируемый характер деятельности в рамках профессионального выбора и оценки факторов, влияющих на выбор студентами места будущего трудоустройства.

Для оценки уровня субъектности в отношении развития собственной карьеры, студентам было предложено продолжить фразу «Моя профессиональная карьера...» одним из выражений. Проявлением активной личностной позиции служат выбор таких ответов, как «Моя карьера уже началась и я стараюсь многое сделать для её развития» и «Моя карьера зависит от меня». На рисунке 12 приведены результаты выявления субъектной позиции студентов в отношении построения карьеры.

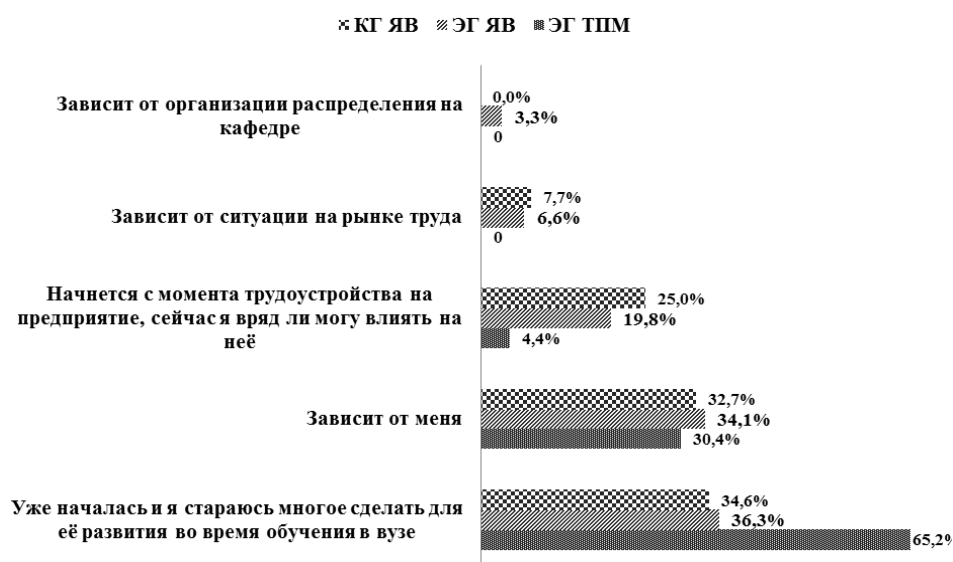


Рисунок 12 – Результаты проявления субъектной позиции в отношении построения своей карьеры

При сравнении результатов контрольных групп Ярмарки вакансий и онлайн-опроса выявлено, что субъектная позиция более проявлена у участников

Ярмарки вакансий, поэтому для сопоставления результатов экспериментальных групп выбрана именно она. Причем, при сравнении результатов в выделенных экспериментальной и контрольной группах участников Ярмарки вакансий разница в проявлении субъектной позиции составила 12,8 %, а при сравнении результатов этих групп с результатами экспериментальной группы кафедры ТПМ, разница составила уже 21 % в сравнении с экспериментальной группой участников Ярмарки вакансий и 33,8 % в сравнении с контрольной группой.

В то же время, суммарная оценка влияния факторов внешних условий (организация распределения, ситуация на рынке труда и время начала построения своей карьеры) изменилась от 40,7 % в контрольной группе участников Ярмарки вакансий до 26,3 % в экспериментальной группе участников Ярмарки вакансий и до 5,2 % в экспериментальной группе ТПМ.

В данном случае можно судить о том, что экспериментальная группа участников ярмарки вакансий может являться контрольной группой для сравнения результатов на кафедре ТПМ. Результаты подтверждают необходимость организации системной педагогической поддержки, поскольку участники Ярмарки вакансий хоть и принимали участие в тех же мероприятиях, что и студенты кафедры ТПМ, но работа эта носила более ситуативный характер, в отличие от кафедры, где была выстроена поэтапная система педагогической поддержки в соответствии с разработанной моделью.

Следующий цикл вопросов был направлен на определение уровня знаний студентов о собственных личностных качествах, которые могут качественно отразиться на построении профессиональной карьеры, готовности к личностному развитию, и пониманию возможностей этого развития в образовательном пространстве вуза. Данные по знанию своих карьерных преимуществ в сравнении пяти групп представлены в Таблице 10.

Приведенные данные показывают, что наивысшую оценку в баллах по знанию собственных карьерных преимуществ дают студенты экспериментальной группы кафедры ТПМ, где качественная оценка составила 94,2 %. В соотношении

с результатами экспериментальных групп участников ярмарки вакансий и онлайн-опроса разница составила – 20,5 % и 17,8 % соответственно. Это связано, по нашему мнению, с участием студентов в профессиональном тестировании, которое дает каждому участнику индивидуальную карту потенциальных возможностей развития.

Таблица 10 – Оценка знания собственных личностных карьерных преимуществ

Оценка	ЭГ ТПМ	ЭГ Онлайн	КГ Онлайн	ЭГ ЯВ	КГ ЯВ
1	0,0%	2,8%	4,6%	0,0%	1,9%
2	0,0%	8,3%	8,6%	6,6%	3,8%
3	5,8%	12,5%	18,2%	19,8%	30,8%
4	50,7%	43,1%	39,7%	29,7%	42,3%
5	43,5%	33,3%	28,9%	44,0%	21,2%

При сравнении оценок готовности к развитию личностных карьерных преимуществ отмечено, что все участники экспериментальных групп дают достаточно высокую оценку своей готовности к личностному развитию, от 65,7 % в экспериментальной группе участников ярмарки вакансий, 83,7 % экспериментальной группы онлайн-опроса к 94,5 % группы студентов ТПМ. Немаловажным является знание студентов возможностей профессионально-личностного развития, которые предлагает образовательное пространство университета. При оценке своих знаний в данном направлении чуть больше половины участников онлайн-опроса качественно охарактеризовали их, тогда как студенты экспериментальной группы кафедры ТПМ качественно оценили эти знания в 91,4 % случаев.

Важным является изменение ценностных установок студентов относительно будущей профессиональной деятельности, результаты исследования которых представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Результаты оценки студентами факторов, влияющих на выбор будущего места работы (% студентов, выбравших данный фактор, по отношению к общему количеству участников опроса)

Факторы, влияющие на выбор места работы	ЭГ ТПМ	ЭГ Онлайн	КГ Онлайн	ЭГ ЯВ	КГ ЯВ
Уровень заработной платы	84,1%	80,6%	86,2%	64,3%	83,1%
Возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития	58,3%	55,6%	44,0%	58,3%	47,5%
Возможность карьерного роста	60,3%	73,6%	70,8%	58,3%	59,3%
Социальные условия (наличие соц. пакета, предоставление жилья и др.)	23,2%	29,2%	26,5%	32,1%	27,1%
Возможность приобретения нового опыта, знаний	29,1%	29,2%	17,5%	23,8%	18,6%
Интеллектуальный уровень обязанностей	14,5%	15,3%	12,3%	19,0%	13,6%
Престиж компании	13,0%	20,8%	24,0%	14,3%	13,6%
Месторасположение предприятия	7,2%	11,1%	20,0%	8,3%	18,6%
Возможность работы по совместительству	8,7%	8,3%	3,1%	2,4%	3,4%

Наряду с высокой оценкой внешних мотивирующих факторов, влияющих на выбор будущего места работы, таких как уровень заработной платы и возможность карьерного роста, отмеченной во всех трех группах опрошенных студентов, отмечается положительная динамика уровня внутренней мотивации, выраженная такими факторами, как возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития, возможность приобретения нового опыта и знаний, интеллектуальный уровень обязанностей.

Возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития на будущем месте работы больше значили в экспериментальных группах участников Ярмарки вакансий и студентов кафедры ТПМ (по 58 % студентов в

каждой выборке), чем в контрольной (для 48 % студентов). Схожие результаты получены в отношении таких факторов, как интеллектуальный уровень обязанностей, возможность приобретения нового опыта и знаний.

Эти факторы более значимы для студентов экспериментальных групп. Таким образом, проявлено позитивное изменение субъектной позиции в плане роста влияния своей активности при уменьшении оценки роли внешних условий трудоустройства у той части студентов, которая приняла предложенную педагогическую поддержку профессионального самоопределения.

На рисунке 13 приведены данные по проявлению субъектной позиции в формировании индивидуального влияния на развитие собственной карьеры и профессиональное развитие во время обучения в вузе.

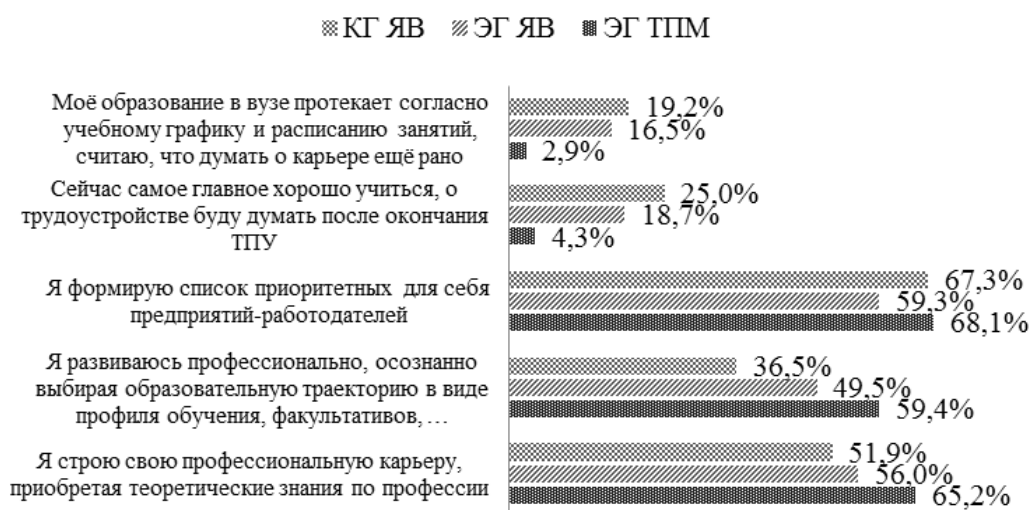


Рисунок 13 – Распределение выборов утверждений о своей деятельности в образовательном пространстве вуза во время обучения

Проявлением субъектной позиции является выбор таких утверждений как «Я строю свою профессиональную карьеру во время обучения в вузе, приобретая теоретические знания по профессии» и «Я формирую список перспективных для себя предприятий-работодателей, планирую прохождение практики и трудоустройства». В то же время, имеется значительное, статистически значимое (по

критерию Фишера) различие по утверждению: «Я развиваюсь профессионально, выбирая образовательную траекторию в виде профиля обучения, факультативов, допобразования, тренингов личностного роста» (36,5 % в контрольной и 49,5 % в экспериментальной среди участников ярмарки вакансий и 59,4% студентов кафедры ТПМ). Это свидетельствует в пользу положительного влияния педагогической поддержки на студентов экспериментальной выборки.

Результаты реализации этапов педагогической поддержки

В качестве подтверждения общих результатов реализации модели педагогической поддержки рассмотрим результаты реализации основного (системообразующего) этапа «Идентификации» в соответствии с разработанными для него критериями. Соотношение методов оценки (составляющие опроса) с показателями и критериями этого этапа представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Способы оценки критериев и показателей результативности модели

Критерии	Индикаторы субъектности	Разделы опроса
1	2	3
Ценностно-мотивационный	Осознание возможностей образовательного пространства вуза как ценности и ресурса для собственного профессионально-личностного развития	Выбор из предложенных 5 утверждений следующих: Я развиваюсь профессионально, осознанно выбирая образовательную траекторию в виде профиля обучения, факультативов, дополнительного образования, развивающих тренингов
	Стремление к индивидуальному профессионально-ориентированному образовательному развитию	Выбор из предложенных 5 утверждений следующих: Я формирую список приоритетных для себя предприятий-работодателей

1	2	3
Деятельностный	Готовность к профессионально-ориентированному образовательному развитию отраженная реализацией индивидуально-профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза	Оцените (по 5-ти бальной шкале) свою готовность к развитию профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешного профессионального развития
		Выбор из утверждений, которым бы Вы закончили фразу "Моя профессиональная карьера...": «Уже началась и я стараюсь многое сделать для её развития в вузе»
		Выбор из утверждений, которым бы Вы закончили фразу "Моя профессиональная карьера...": «Зависит от меня»
		Оцените (по 5-ти бальной шкале) свою готовность к самостоятельному выбору предприятия для прохождения производственной практики/трудоустройства
Когнитивный	Понимание собственных личностных преимуществ, способностей, профессиональных интересов и мотивации	Оцените знания (по 5-ти бальной шкале) своих личностных преимуществ, способных качественно отразиться на построении Вашей карьеры
	Знание требований работодателей и будущей профессиональной деятельности к профессиональным и личностным компетенциям выпускников вуза	Оцените свои знания (по 5-ти бальной шкале) характера, содержания и условий будущей профессиональной деятельности
	Понимание собственных профессионально-ориентированных образовательных запросов, а также возможности их обеспечения в образовательном пространстве вуза	Оцените свои знания (по 5-ти бальной шкале) возможностей профессионального и личностного развития во время обучения в вузе

Для анализа результатов реализации данного этапа, были осуществлен выбор результатов групп соответствующего уровня обучения. В экспериментальной группе ТПМ количество участников данного этапа составило 17 человек,

среди участников Ярмарки вакансий экспериментальная группа составила – 18 человек, контрольная – 14 (Таблица 13).

Таблица 13 – Динамика проявления субъектной позиции участников эксперимента на этапе «Идентификация»

Критерии	Показатели	№ вопроса	ЭГ ТПМ (в %)	ЭГ ЯВ (в %)	КГ ЯВ (в %)
Ценностно-мотивационный	Стремление к индивидуально-профессионально-ориентированному образовательному развитию	1	59,4%	49,5%	36,5%
		2	76,5%	66,7%	57,1%
Деятельностный	Готовность к профессионально-ориентированному личностному развитию	3	99,9%	94,2%	92,9%
		4	60,0%	52,9%	38,5%
		5	33,3%	29,4%	30,8%
		6	81,2%	70,3%	63,5%
Когнитивный	Понимание собственных личностных преимуществ, способностей, профессиональных интересов и мотивации	7	100%	76,6%	64,3%
	Знание требований будущей профессиональной деятельности к профессиональным и личностным компетенциям выпускников вуза	8	100%	82,4%	78,6%
	Понимание возможностей индивидуального профессионально-ориентированного личностного развития в образовательном пространстве вуза	9	88,2%	77,8%	76,9%

По результатам анализа полученных данных можно судить об изменении субъектной позиции студентов в выделенных критериях, отражающихся качественно на развитии профессионального самоопределения посредством реализации профессионально-ориентированных выборов.

Так, в части отношения к своей карьере, доказана положительная динамика в проявлении ответственности студентов за свое профессиональное становление и развитие, а также готовность к её развитию в образовательном пространстве вуза. Отмечается высокий показатель по оценке готовности к развитию личностных компетенций, способных качественно отразиться на построении своей карьеры, для всех групп испытуемых (выше 90 % студентов качественно оценили её). Это является показателем необходимости педагогической поддержки в части осуществления и организации выборов личностного развития в образовательном пространстве вуза. Важно отметить, что независимо от высокой готовности студентов к профессионально-личностному развитию, понимание возможностей этого развития положительно оценили 88,2 % студентов экспериментальной группы ТПМ, 77,8 % экспериментальной группы участников Ярмарки вакансий и 76,9 % контрольной группы.

Одним из основных результатов изменения субъектной позиции является не только готовность к совершению профессионально-ориентированных выборов в образовательном пространстве вуза, но и реализация их в рамках индивидуальных профессионально ориентированных образовательных маршрутов. Нами выделены 5 видов учебной и внеучебной деятельности ТПУ для оценки участия в них студентов. Для сравнения определены результаты 3,4 курсы бакалавриата, 5 курса специалитета и 1,2 курса магистратуры, поскольку эти студенты имели достаточно возможностей для реализации каждого из перечисленных направлений учебной и внеучебной деятельности. Результаты представлены на рисунке 14.

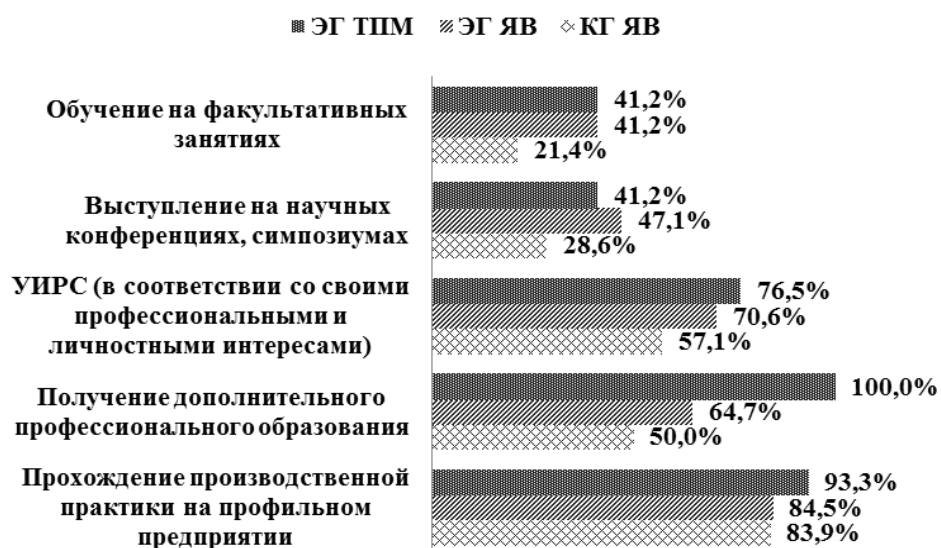


Рисунок 14 – Результаты реализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов

На диаграмме очевидна динамика увеличения вовлеченности студентов в реализацию индивидуальных образовательных маршрутов. Особенно это проявлено в отношении получения дополнительного профессионального образования и прохождения практики на профильных предприятиях в сравнении результатов экспериментальной группы ТПМ, экспериментальной и контрольной групп участников ярмарки вакансий. И если в отношении производственной практики существенной разницы не проявилось, то относительно дополнительного профессионального образования она составила 35,3 % в сравнении ЭГ ТПМ и ЭГ ЯВ, и 14,7 % в сравнении контрольной и экспериментальной группы участников ярмарки вакансий.

В ходе анализа результатов опроса были дополнительно выделены 3 группы, прошедших тестирование «Профкарьера»: первая – это студенты кафедры ПК ТПМ (48 чел.), вторая – участники ярмарки вакансий – ПК ЯВ (57 чел.), третья – участники онлайн-опроса – ПК Онлайн (94 чел.). Результаты этих групп сравнивались с результатами соответствующих экспериментальных групп. В ходе сравнения полученных результатов не выявлено значительных изменений, связанных

с оценкой студентами своих знаний: содержания будущей профессиональной деятельности, собственных карьерных преимуществ, готовности к личностному развитию, а также знания возможностей этого развития. Это еще раз подтверждает необходимость системного подхода в решении обозначенных задач.

Также заметны изменения, касающиеся выбора студентами будущей профессиональной деятельности. Прослеживается динамика уменьшения количества студентов, выбирающих административно-управленческую деятельность, при более равномерном распределении выборов остальных направлений профессиональной деятельности (Таблица 14). Можно предположить, что выбор направления профессиональной деятельности в группах, где проведено тестирование, строился с учетом личностных особенностей и профессиональных интересов, становясь более осознанным и личностно-ориентированным.

Таблица 14 – Результаты субъективного выбора вида профессиональной деятельности студентами разных групп

В каком из направлений деятельности вы склонны профессионально развиваться	ЭГ ТПМ (в %)	ПК ТПМ (в %)	ЭГ Он-лайн (в %)	ПК Он-лайн (в %)	ЭГ ЯВ (в %)	ПК ЯВ (в %)
Административно-управленческой	17,4%	14,6%	27,4%	24,5%	22,0%	17,5%
Проектно-конструкторской	5,8%	8,3%	15,3%	18,1%	19,8%	17,5%
Оперативно-производственной	56,5%	58,3%	18,4%	19,2%	23,1%	26,3%
Научно-исследовательской	8,7%	10,4%	15,8%	14,9%	22,0%	24,6%
Предпринимательской	11,6%	8,3%	12,1%	13,8%	11,0%	10,5%
Педагогической	0,0%	0,0%	4,7%	2,1%	1,1%	1,8%
Другое	0,0%	0,0%	6,3%	7,4%	1,1%	1,8%

Еще одним из результатов прохождения профтестирования является изменение внутренней мотивации студентов в отношении будущей трудовой деятельности. Изменения эти проявлены в выборе среди перечисленных факторов, влия-

ющих на выбор будущего места работы, такого фактора как «Возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития» (Таблица 15).

Таблица 15 – Динамика изменения субъектной позиции в отношении стремления к профессиональной и личностной самореализации и саморазвития

Факторы, влияющие на выбор места работы	ЭГ ТПМ (в %)	ТПМ ПК (в %)	ЭГ Он- лайн (в %)	ПК Онлайн (в %)	ЭГ ЯВ (в %)	ПК ЯВ (в %)
Возможность профессиональной и личностной самореализации и саморазвития	58,3%	66,7%	55,6%	57,4%	58,3%	73,7%

Стремление к профессиональной и личностной реализации в рамках профессионального развития является важным показателем становления субъектной позиции будущего профессионала. Желание профессионально и личностно развиваться является большим потенциалом в сфере развития производства, введения новых технологий, а также совершенствования и стремления к превосходству.

Важно отметить, что изменения в большей степени проявлены в отношении группы студентов кафедры ТПМ и участников Ярмарки вакансий. Результаты онлайн-опроса в меньшей степени отражают данные изменения.

Важным является изменение позиции студентов в отношении изучения содержания и специфики будущей профессиональной деятельности, т.к. это по результатам констатирующего эксперимента обозначено одной из проблем. Так, отмечается увеличение доли студентов положительно оценивающих свои знания содержания будущей профессиональной деятельности, в зависимости от уровня их вовлеченности в систему педагогической поддержки профессионального самоопределения (Рисунок 15).

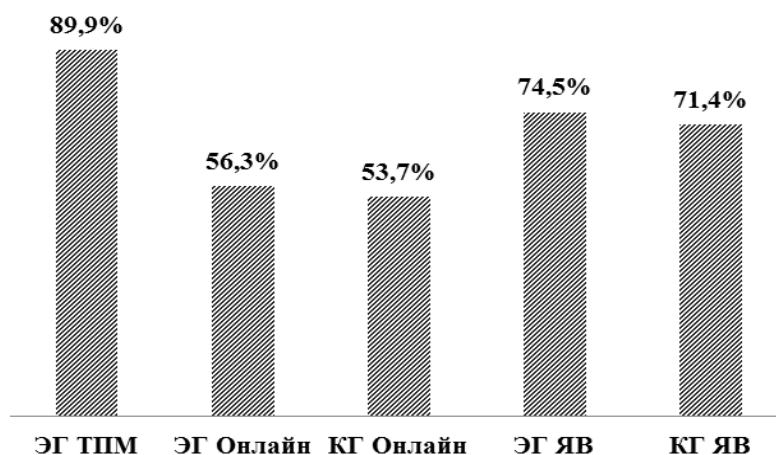


Рисунок 15 – Результаты сравнения положительной оценки знаний студентами специфики и содержания будущей профессиональной деятельности

Качественную оценку собственного понимания специфики будущей профессиональной деятельности дали всего 53,7% контрольной группы участников онлайн-опроса, что соответствует результатам констатирующего эксперимента. При этом выявлено увеличение доли студентов, давших положительную оценку от 74,5 % в экспериментальной группе участников Ярмарки вакансий до 89,9 % в экспериментальной группе студентов кафедры ТПМ.

Приведенные в Таблице 16 данные показывают, что выбор вида будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе представлен относительно равномерным распределением ответов на уровне примерно 20 %, лишь предпринимательская деятельность выбрана в 12 % ответов. В отличие от этого, в контрольной группе наибольшее количество студентов (так же, как по результатам констатирующего эксперимента) выбрали административно-управленческой вид деятельности, тогда как научно-исследовательской деятельности предпочтение отдают лишь 9,6 % студентов.

Таблица 16 – Выбор вида будущей профессиональной деятельности

В каком из направлений деятельности Вы склонны профессионально развиваться	ЭГ ТПМ (в %)	ЭГ ЯВ (в %)	КГ ЯВ (в %)
Административно-управленческой	17,4%	22,0%	28,8%
Проектно-конструкторской	5,8%	19,8%	21,2%
Оперативно-производственной	56,5%	23,1%	25,0%
Научно-исследовательской	8,7%	22,0%	9,6%
Предпринимательской	11,6%	11,0%	11,5%
Педагогической	0,0%	1,1%	0,0%
Другое	0,0%	1,1%	3,8%

По нашему мнению, существенным и значимым результатом педагогической поддержки профессионального самоопределения в экспериментальной группе является изменение в оценке административно-управленческой деятельности относительно будущей профессиональной деятельности. Напомним, что в результатах опроса работодателей данный вид деятельности является наименее востребованным, что может оказать демотивирующее влияние при встрече студентов, не принявших предложения педагогической поддержки, с реальностью поступающих на выпускников заявок от предприятий.

Сравнение данных экспериментальной группы кафедры ТПМ и результатов констатирующего эксперимента показало значительные изменения позиции студентов в выборе вида будущей профессиональной деятельности. Данные сравнительного анализа представлены на Рисунке 16. Уменьшение количества выборов административно-управленческой деятельности (на 14,6 %), при этом увеличение количества выборов оперативно-производственной деятельности (на 35,5 %) подтверждают решение задачи соответствия профессионального самоопределения бакалавров отдельно взятого института ТПУ и потребностей рынка

труда, где преимущественно востребованы работники оперативно-производственного звена.

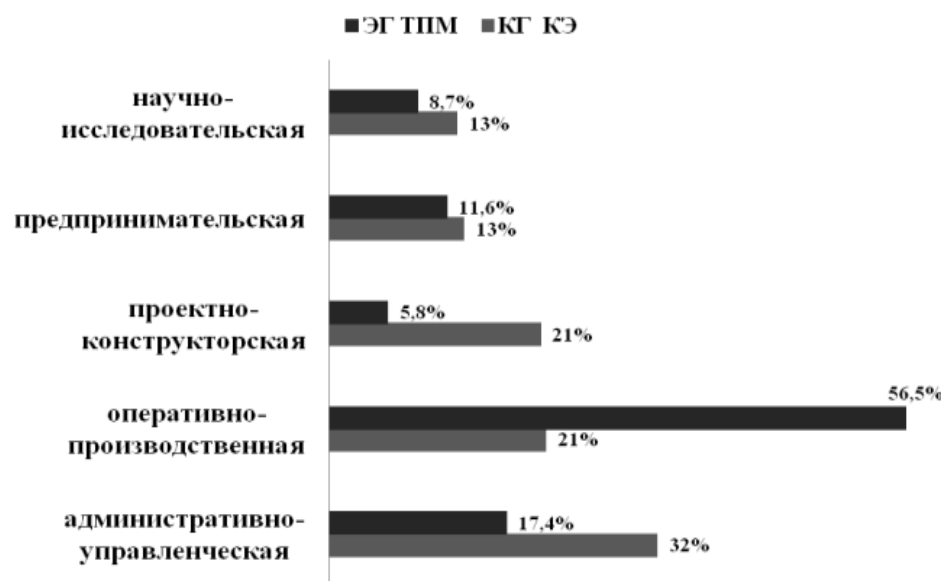


Рисунок 16 – Выбор будущей профессиональной деятельности участников констатирующего эксперимента и экспериментальной группы ТПМ

Проверка статистической значимости результатов эксперимента

В констатирующем эксперименте принимали участие преимущественно выпускники ТПУ, тогда как в онлайн-опросе приняли участие студенты всех курсов, включая первый. Из общего числа респондентов онлайн версии первокурсники составили более 30 %. Поскольку они находятся в начале образовательного пути в вузе, возникает риск искажения общих данных опроса по самооценке личностных карьерных преимуществ и других данных.

В этой связи была выполнена проверка влияния вклада студентов первого курса в общие результаты. Она заключалась в сравнении общих данных с данными без учета ответов студентов первого курса (элиминация ответов первокурсников). Как видно из Рисунка 17, изменения данных оказались небольшими, за исключением выбора административно-управленческой деятельности – её выбрали многие первокурсники.

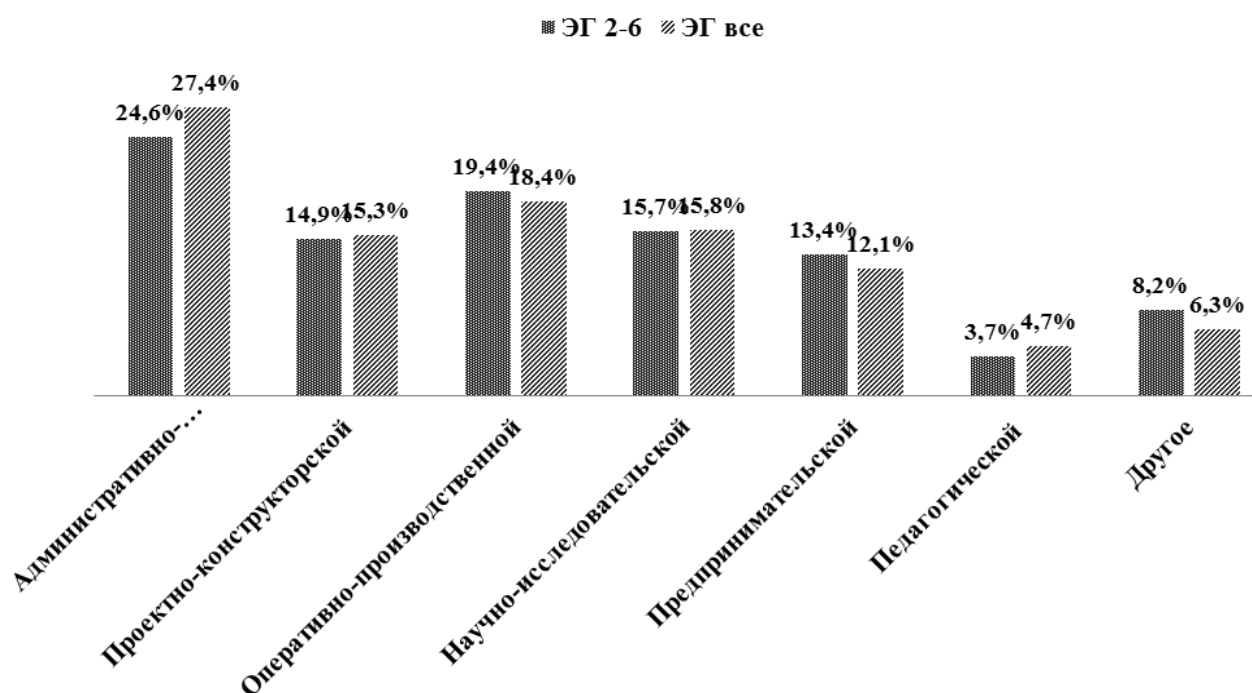


Рисунок 17 – Результаты онлайн опроса с учетом вклада ответов студентов первого курса и при элиминации их ответов из общей базы

Проведено сопоставление результатов констатирующего эксперимента и результатов контрольной группы в онлайн-опросе с помощью хи-квадрат критерия Пирсона.

Наблюдаемое значение было равно 7,45, критическое значение для числа степеней свободы $k = 6$ составляет 12,6. Это означает, что различия в результатах опроса между данными двух групп статистически незначимы.

Аналогичным образом были проверены различия в распределении ответов экспериментальных групп онлайн опроса и опроса студентов кафедры ТПМ. Результат: наблюдаемое значение хи-квадрат = 27,96, при критическом значении, равном 12,6 (число степеней свободы $k = 6$). Это говорит о том, что между экспериментальной группой онлайн-опроса и экспериментальной группой кафедры ТПМ есть статистически значимые отличия в распределении ответов.

Выборочная проверка данных по критериям статистической значимости отличий в результатах двух групп (экспериментальной и контрольной) участников опроса, проводимого на Ярмарке вакансий, произведена по критерию углового преобразования Фишера. Его суть состоит в сравнении количественных значений долей респондентов выбравших данное утверждение и отвергнувших его в двух выборках. В частности, для сравнения ответов на утверждение «Моя профессиональная карьера уже началась, и я многое делаю для ее развития в процессе обучения» получены результаты, представленные на рисунке 18.



Рисунок 18 – Результаты оценки статистической значимости результатов опроса

В данном случае использовано суммирование ответов, полученных в прямом анкетировании и в сетевом опросе студентов ТПУ по социальной сети «В контакте». Основанием для суммирования ответов послужило то обстоятельство, что проверка с помощью хи-квадрат критерия Пирсона показала отсутствие статистически значимых различий между этими группами

Таким же образом было установлено отсутствие статистически значимых различий между результатами опроса в в 2014 г. по выборке в 964 респондента и данными для «неучастников» в 2015 году (52 респондента) при уровне значимости 0,05.

Таким образом, приведенные данные позволяют оценить педагогический эксперимент как подтверждающий позитивные изменения в субъектной позиции студентов, принявших мероприятия педагогической поддержки профессионального самоопределения. В целом есть основания утверждать, что обусловленные системой педагогической поддержки изменения, способствуют профессиональному самоутверждению, конституируют самоопределение личности в профессиональной культуре, мотивируют более полную интеграцию в профессиональную среду.

Основные результаты эксперимента:

В целом студенты ИПР, составляющие основную часть респондентов всех трех групп, участников эксперимента, показали достаточно высокий уровень знания собственных карьерных преимуществ и готовности к развитию личностных компетенций, которые могут оказать положительное влияние на развитие профессиональной карьеры. Однако, низкая оценка знаний возможностей личностного развития в образовательном пространстве вуза, наряду с этим слабая осведомленность о содержании будущей профессиональной деятельности и несоответствующий потребностям рынка труда выбор вида будущей профессиональной деятельности в контрольных группах двух выборок (участников Ярмарки вакансий и участников Онлайн-опроса) подтверждают *необходимость педагогической поддержки профессионального самоопределения*, позволяющей соотнести личностные потребности и профессиональные интересы с требованиями рынка труда. Согласно представленным результатам, можно судить об *изменении субъектной позиции* студентов, выраженной в *возрастании активности и стремления к самореализации* в образовательном пространстве вуза, *готовности к совершению и реализации* профессионально-ориентированных выборов (в частности, выбора места прохождения производственной практики, выбора профиля обучения, факультатива, программ дополнительного образования и т.д.), основанных на изменении собственного понимания специфики будущей профессиональной деятельности, требований рынка труда и личностных карьерных преимуществ.

В соответствии с предложенной моделью системы педагогической поддержки профессионального самоопределения, предшествующим этапом, определяющим успешность последующих, является этап «Профориентации». Результаты эксперимента показали, что в группе онлайн-опроса, где основную часть составили студенты первого курса, достаточно высоки показатели, определяющие субъектность, как готовности развиваться в профессиональном и личностном плане, однако недостаточно знаний о своих личностных карьерных преимуществах и возможностях саморазвития в образовательном пространстве вуза.

При рассмотрении результатов опроса относительно *магистров* экспериментальных групп, выявлено *высокое проявление субъектной позиции*, что свидетельствует о необходимости перехода от *педагогической поддержки к педагогическому сопровождению*, дающему личности больше автономии в реализации его профессионально-личностного развития.

Доказана необходимость *системной педагогической поддержки*, которая подтверждается разницей между результатами двух экспериментальных групп, одна из которых получала педагогическую поддержку в виде ситуативных педагогических мероприятий, а вторая участвовала в системе профориентационных мероприятий, как академических, так и неформальных.

Выводы по третьей главе

В результате опытно-экспериментальной работы по реализации модели педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов Томского политехнического университета, были получены следующие результаты:

1. На основании предложенной модели в образовательном пространстве вуза реализован комплекс мероприятий педагогической поддержки, которые соответствуют выявленным организационно-педагогическим условиям и этапам педагогической поддержки и направлены на формирование субъектной профессиональной позиции студентов вуза.

2. Обоснована и доказана эффективность педагогической поддержки на этапе обучения бакалавриата, обосновано совмещение педагогической поддержки с педагогическим сопровождением на этапе магистратуры и аспирантуры.

3. Рассмотрение образовательного пространства вуза, как ресурса для развития профессионального самоопределения студентов во всем его единстве и многообразии, подтверждает необходимость решения обозначенной в начале исследования проблемы с позиций системности и холизма.

4. Разработаны критерии результативности модели педагогической поддержки, диагностический инструментарий, на основании которых проведены исследования с позиций проявления субъектности в профессиональном самоопределении на разных этапах реализации педагогической поддержки. Основные результаты исследования подтвердили изменения субъектной позиции студентов, выраженные в возрастании активности и стремления к самореализации в образовательном пространстве вуза, готовности к совершению и реализации профессионально-ориентированных выборов, основанных на изменении собственного понимания специфики будущей профессиональной деятельности, требований предприятий-работодателей и личностных карьерных преимуществ.

5. В систему педагогической поддержки введены: процедура диагностики профессионально-ориентированных личностных особенностей студентов; комплекс мероприятий по согласованию личностных характеристик с требованиями предприятий-работодателей, позволяющих определить области их успешной профессиональной реализации и актуализировать индивидуальные профессионально-ориентированные образовательные запросы студентов; механизмы согласования индивидуальных образовательных запросов студентов с возможностями их обеспечения в образовательном пространстве вуза.

Заключение

Основные выводы и результаты диссертационного исследования:

1. Выделенные необходимые организационно-педагогические условия позволили спроектировать и практически реализовать модель педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза, включающую механизмы актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов, что обеспечило профессионально-личностное развитие будущих специалистов в образовательном пространстве вуза.

2. Обоснование понятия «педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза» позволило раскрыть его содержание и доказать, что системная организация педагогической поддержки в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов обеспечивает формирование субъектной позиции студентов в процессах профессионального самоопределения и саморазвития.

3. В результате диагностики личностного потенциала на этапе «Идентификации» и согласования выявленных личностных потребностей с требованиями рынка труда, у студентов формируется ценностный образ будущей профессии, а также развивается субъектная позиция в отношении собственного профессионального самоопределения и саморазвития.

4. Реализация индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов, построенных на основе интеграции требований рынка труда и выявленных в процессе тестирования личностных особенностей и профессиональных интересов студентов формирует востребованную рынком труда компетенцию – стремление к саморазвитию в профессиональной деятельности, что отражено результатами формирующего эксперимента.

5. Выделение этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения позволило скоординировать прежде разрозненные усилия кафедр

всех институтов университета в логике непрерывного развития профессионального самоопределения так, чтобы цель формирования профессионального самоопределения была достигнута на уровне бакалавриата и была далее заменена целью профессионального развития на уровне магистратуры и аспирантуры.

6. Анализ взаимосвязи профессионального самоопределения учащихся высшей школы в образовательном пространстве вуза с проблемами акмеологии образования, профессиональной пригодности и трудоустраиваемости показал, что становление субъектной позиции учащихся становится в современных условиях критерием результативности высшего образования и фактором качества создаваемого человеческого капитала.

7. Решение задач исследования и подтверждение рабочей гипотезы позволяют обозначить направления дальнейших исследований в плане внедрения мониторинга успешности карьеры выпускников университета, принявших педагогическую поддержку их профессионального самоопределения, а также формирование открытого образовательного пространства, где существенную роль в оказании педагогической поддержки студентам смогут оказать представители предприятий.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. С.Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке [Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина]. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С.13 – 27.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.:Наука, 1980. – 355 с.
4. Агекова, О., Кривошеев, А., Ушаков А. Проектно-созидательная модель обучения // Альма-матер (Вестник высшей школы). – 1994. – № 1. – С. 11–21.
5. Аксенова, Г.И. Студент как субъект образовательного процесса /Г.И.Аксенова. – Москва – Рязань: РИНФО, 1998 – 156 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализаций индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01/Александрова Екатерина Александровна. — Тюмень, 2006. — 39 с.
7. Александрова, Е.С. Педагогическое проектирование как средство целостного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса: Дисс... канд.пед.наук: 13.00.01/ Александрова Елена Сергеевна – СПб.,2000 г. – 219 с.
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. –288 с.
9. Андрушкевич, В.Э. Основы профориентологии: Учебное пособие / В.Э. Андрушкевич, В.Б. Борейша. – Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2003. – 262 с.

10. Андрущак, Г. Прикладной бакалавриат позволит сделать гибкой систему высшего образования / Г. Андрущак. [Электронный ресурс] URL: <http://2020strategy.ru/g7/news/32630698.htm> (Дата обращения 02.08.2015 г.)
11. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009. – № 4. – стр. 18–22.
12. Багирова, И.Х. Мотивационные предпочтения выпускников вузов в процессе трудоустройства//Вестник Томского государственного университета, Экономика. 2013. – №3 (23). – С. 180–186.
13. Барышева, Т.Д. Факторы формирования субъектной позиции студента в процессе профессионализации// Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., профессионализации// Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского/ отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 234–238.
14. Батырева, М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Батырева Мария Владимировна. – Тюмень, 200. – 179 с.
15. Бегидова, С.Н., Хазова С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №5. – С. 26–31.
16. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Екатеринбург: Деловая книга. - 1999. - 329 с.
17. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза /А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная. // Педагогика, 2006. – №5. – С 60–66.
18. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.– 92 с.

19. Блиева, Ф.И. Формирование профессиональной субъектной позиции у будущих специалистов по физической культуре и спорту: Автореферат диссертации канд. пед. наук: 13.00.08 / Блиева Фарида Ибрагимовна. – Майкоп, 2007. – 26 с.
20. Богданович, Н.В. Субъект как категория отечественной психологии. – М., 2004. – 20 с.
21. Бодров, В.А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. — 855 с.
22. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.. ПЕР СЭ., 2001. – 511 с.
23. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростовн/Д: Творческий центр «Учитель». – 1999. – 560 с.
24. Бондаренко, Е.В. Профессиональное воспитание и формирование профессионально-субъектной позиции у студента// Бюллетень Волгоградского научного центра РАМН. – 2010. – № 4. – С.5-8
25. Бондаренко, О. В., Проблемы в сфере высшего образования и рынок труда/ О.В. Бондаренко, О.Р. Шайхутдинова // Журнал «Фундаментальные исследования». – 2013. - № 6 (часть 5). - стр. 1229-1233
26. Борытко, Н. М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза / Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы Второй межрегион. науч.-методич. конф. – Воронеж. – 2002. – С. 39- 42.
27. Борытко, Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография/ Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПКРО. – 2002. — 132 с.
28. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

29. Брушлинский, А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта [Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9-34.
30. Быкова, А.В. Разработка теоретической модели формирования субъекта профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-10. – С. 2305-2313.
31. Валитова, Е.Ю. Проблемы профессионального самоопределения студентов в техническом университете // Вестник ТГПУ. – 2014. – №4. – С. 157–162.
32. Валитова, Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С. 68-74.
33. Валитова, Е.Ю., Стародубцев, В.А. Создание системы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в процессе инженерного образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 4. – С. 124 - 133.
34. Васильев, В.Н. Рынок труда и рынок образовательных услуг в субъектах Российской Федерации / Васильев В. Н., Питухин Е. А., Серова Л. М., Сигова С. В., Рудаков М. Н., Суровов М. В. – М.: Техносфера, 2006. — 675 с.
35. Васильева, З.А. Моделирование процессов определения кадровой потребности региона с учетом социально-экономических, демографических и инвестиционных изменений / З.А. Васильева, И.В. Филимоненко // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докл. по материалам 8 Всерос. науч. - практ. интернет-конф. – Петрозаводск, 2011. – Кн. 1. – с. 88–104.
36. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения.- Электронный ресурс. – Код доступа: <http://pandia.ru/text/78/215/6754.php> . Дата обращения 18.08.2016 г.
37. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 нояб-

- ря 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
38. Вершловский, С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Новые знания. – 2004. – №3. – С. 1–7.
39. Взятыешев, В.Ф. Инновационное образование и инженерное творчество: сборник научных трудов / Ред.: В.Ф. Взятыешев, Ю.В. Кандырин, Н.Я. Моргунова, Л.И. Романкова. – М: Российская Ассоциация научно-технического творчества "ЭВРИСТИКА", 1994. – 103с.
40. Вознюк, А.В. К вопросу об обосновании холестической парадигмы образования/Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – с. 34-41
41. Волкова, О.А. Педагогические условия и средства профессионального самоопределения будущего учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01./ Волкова Ольга Александровна. – Саратов, 2000. – 154 с.
42. Воронин, А. В. Трудоустройство выпускников: методология, мониторинг и анализ / под ред. А. В. Воронина, В. А. Гуртова, Л. М. Серовой. – Москва: Экономика, 2015. – 372 с.
43. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании. – Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М., 1995. – С. 59 - 67.
44. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. - стр. 6-33.
45. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-27.
46. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения //Вопросы психологии. – 1994. - №3. – С. 43-52.
47. Глотова, Е.Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход/ Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 185-187.

48. Гравова, И.В. Допрофессиональная педагогическая подготовка учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гравова Ирина Викторовна. – Томск, 1999. – 168 с.
49. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. - 572 с.
50. Гуреева, Н.В., Дроздов И.Н. Условия и методы формирования профессиональной успешности выпускников высших учебных заведений//European Social Science Journal. – 2014. – Т. 1. № 1. – С. 103-108.
51. Гуртов, В.А., Питухин Е.А. Математическое моделирование динамических процессов в системе «экономика – рынок труда – профессиональное образование». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – 346 с.
52. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
53. Гурье, Л.И. Стратегия проектирования гибких многоуровневых образовательных программ в технологическом университете на основе квалиметрического подхода // IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. – Kazan, 2002. – С.175-178.
54. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. –М.: Педагогика, 1986. – 239с.
55. Демина, Л.С. Использование профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Демина Людмила Сергеевна. – Томск, 2015. – 197 с.
56. Деркач, А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
57. Деркач, А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
58. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2004. – 751 с.

59. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста/ АКМЕОЛОГИЯ. – 2013. – № 1 (45). – С. 11-16.
60. Динамов, Б. С. Проектирование содержания учебного предмета / Б. С. Динамов, Д. В. Чернилевский // Среднее специальное образование. – 1987. – № 6. – С. 25 – 29.
61. Дьячкова, Е.В. Психолого-акмеологические основы успешной карьеры / Е.В. Дьячкова, В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнов. – Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС; ОАО «Издательство «Иваново», 2012. – 224 с.
62. Ефименко, А.А. Профессиональное самоопределение учащихся вечерней школы пенитенциарного учреждения на основе практико-ориентированного обучения: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08./ Ефименко Александр Александрович. – Томск, 2012. – 161 с.
63. Журавлёва, О.П. Воспитание профессионально-значимых качеств будущего педагога в образовательном процессе вуза: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. /Журавлёва Ольга Петровна. – Красноярск. 2012. – 22с.
64. Заир–Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: Учеб пособие. – СПб.: Просвещение. – 325 с.
65. Зарецкий, Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся / В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014.– № 1.– С. 98–109.
66. Зеер, Ф.Э. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях//Образование и наука. – 2010. – №7(75). – С. 75-81.
67. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Э.Ф.Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
68. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для вузов /Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

69. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: си-нергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Известия Урал. отд. РАО. –2003. – №5. – С.79 –101.
70. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 239 с.
71. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие/Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей.- М.:Издательство МПСИ;Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
72. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов: Материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. – Кн. 2. – С. 10–19.
73. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 477 с.
74. Иванова Н. В., Винорова М. А. Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития будущих педагогов// Ярославский педагогический вестник – 2015. – №2 – Том II (Психолого-педагогические науки). С.114-119
75. Ильин Г.Л. Концепция проективного образования личности в контексте эволюции понимания предмета психологии // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 3. – С. 27–35.
76. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
77. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования.

[Электронный ресурс]. Код доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/> .

Дата обращения: 02.02.2016 г.

78. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Издательство ПСТГУ, 2013.

79. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда: ВУЗЫ и РАБОТОДАТЕЛИ 2009. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://www.profcareer.ru/lib/art_research_young_specialists2009.php (Дата обращения 16.12.2015 г.)

80. Каганкевич Е.В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.03 / Каганкевич Елена Валентиновна. – Ярославль, 2008. – 170 с.

81. Касторнова В.А. Анализ подходов к определению образовательного пространства/Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (19) – с. 239-244.

82. Касьян Е.В. Проблема профессионального самоопределения: опыт социологического исследования // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 6. [Электронный ресурс] URL: <http://human.snauka.ru/2015/06/11839> (Дата обращения: 25.06.2015).

83. Кикоть В.Я. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 "Юриспруденция" / В.Я. Кикоть, А.М. Столяренко. – ЮНИТИ-ДАНА: Москва, 2004. – 895 с.

84. Клименко, Т.К. Мониторинг потребности рынка труда в выпускниках системы высшего профессионального образования / Т.К. Клименко, Е.А. Лапа // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2011. – № 5. – С 87-91.

85. Климов, Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). – М.: ПСИ, 2006.

86. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
87. Ковалева, Л.Ю. Педагогические условия личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в процессе планирования карьеры. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. /Ковалева Лариса Юрьевна. – Томск, 2000. – 174 с.
88. Коваль, С. Б. Компетентностная оценка подготовки выпускников как инновационный подход повышения качества образования /С.Б. Коваль, Е.В. Чистякова, Е.С. Исакова, Н.А. Абдуллина// Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сборник докладов по материалам Десятой Всерос. науч.-практ. Интернет-конференции (30–31 окт. 2013 г.) : [в 3 кн.] / Федер. служба по труду и занятости, М-во образования и науки Рос. Федерации, М-во труда и занятости Респ. Карелия, Петрозавод. гос. ун-т ; [под ред. В. А. Гуртова]. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2013. – С .114–121.
89. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 719 с. – Серия : Бакалавр. Академический курс.
90. Козлова, Н.В. Образовательный потенциал акмеологии. Коллективная монография / Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, Л.А. Сивицкая. – Томск: Издательство ТПУ. – 2007. – 145 с.
91. Козлова Н.В. . Психолого–акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования. Учебное пособие для слушателей дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» и студентов психологических специальностей. – Томск: Издательство ТПУ. – 2007. – 151 с.
92. Козлова Н.В., Малкова И.Ю. Условия личностно-профессионального становления студентов высшей школы: проектирование образовательного профиля. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – 155 с.

93. Козырева Н.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития/ Образовательные технологии и общество.2007. - №4. С. 376-379
94. Колбасова, Л. О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л. О. Колбасова // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 26–31.
95. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
96. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1984. – 151 с.
97. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
98. Кораблева, Г.Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образования // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 48-51.
99. Корниенко, А.Ф. Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Меж-дунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского/ отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. – С. 208–210.
100. Кремень, С.А. Диагностическое изучение индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность профессионального самоопределения будущего учителя/ Кремень Сергей Анатольевич : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Смоленск, 2000. – 190 с.
101. Кудрявцев, Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // «Вопросы психологии». – 1983. – № 2. – С.51-59.
102. Кузнецова, В. Н. Критерии и показатели эффективности совместной работы школы и вуза по профессиональному самоопределению подростков /

Профессиональное образование. Столица / Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 42-44.

103. Кузнецова, Е.С. Международные требования к выпускникам инженерных программ в условиях двухуровневой системы образования / Е.С. Кузнецова, А.А. Криушова, А.И. Чучалин //Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 5. - С. 24-33.

104. Кузьмина, Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография/ Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – СПб.; Коломна; Рязань, 2008. – 376 с.

105. Курников, Г.В. Сущность понятия «педагогическая поддержка» в образовании//Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №5(36). – С.74-76.

106. Куровский, В.Н. Модели профориентационной работы с сельскими учащимися на основе социального партнерства (для специалистов социальной сферы): Учеб.- метод. пособие. – Томск: ЦНТИ, 2013. – 94 с.

107. Левицкая, И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс / Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58) / том 2. – С. 136-140.

108. Лейман, Т.И., Первалова, М. Н. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования как решение проблем рынка труда/ Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342). – с. 68-72.

109. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.,1981. – 584 с.

110. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.

111. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни: развитие человека между детством и старостью /Б. Ливехуд; пер. с нем. – Калуга: Духов. познание, 1994. – 221 с.

112. Лобова, Е.В. Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ. Автореферат диссертации на соискание

- степени канд. соц. наук: 22.00.04/ Елена Владимировна Лобова. – 2006 г. – 128 с.
113. Ломакина, О.Н. Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – 127-130.
114. Лукша, П. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование [Электронный ресурс]: печатается в сокр. // Сотрудничество. – 2015. – № 3–4. – С. 3–24. – Электрон. версия печ. публ. – URL: <http://oash.info/download/news/news-4153.pdf>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 01.07.2016).
115. Макарова, М.Ю. Построение модели управления профориентационными процессами // Информационные системы и технологии. – 2014. – №1. – С. 39–46.
116. Малкова, И.Ю., Киселева, П.В. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 95-109.
117. Малышева, А.А., Невраева, И.В. Компетенции молодых выпускников вузов глазами работодателей/ Известия Томского политехнического университета – 2006. – № 8 / том 309 – С.225-229.
118. Маркова, А. К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
119. Маслоу А. Мотивация и Личность. – СПб., Издательство Питер, 2006. – 352 с.
120. Мацкайлова, О.А.. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01./ Мацкайлова Ольга Андреевна. – Волгоград, 2002. – 164 с.
121. Мацкевич, В. В. Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения / В.В. Мацкевич, С.А. Мацкевич, Т. Володажская// Адукатар : [журн. неформальн. образования]. – 2006. – № 9. – С. 13–21.

122. Менг Т.В. Основные направления развития образовательной среды в университетах общества знаний // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т.7. – №17. – С. 26-34.
123. Менг, Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01/ Менг Тамара Вячеславовна. – СПб., 1999. –170 с.
124. Менщикова, И.А. Содержание субъектной позиции студента вуза как будущего профессионала // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. – 2012 – № 2. [Электронный ресурс] Код доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/2/menshchikova.pdf>. (Дата обращения: 25.01.2016 г.)
125. Менщикова, И.А. Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 154-159; URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/2/menshchikova.pdf> (Дата обращения: 17.02.2016)
126. Миллер, Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия / Д. Миллер [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/articlef.php> (Дата обращения: 16.02.2016 г.)
127. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – с.28-38.
128. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина, и др. Под ред. Митиной Л.М. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
129. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / Л. М. Митина и др.; под ред. Л. М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 179 с.

130. Михайлова, Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
131. Мокронос, А.Г. Прогнозирование потребности региональной экономики в подготовке квалифицированных кадров: монография / А. Г. Мокронос и др. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. университета, 2010. – 111 с.
132. «Мониторинг трудоустройства выпускников». Электронный портал. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://graduate.edu.ru/>. Дата обращения 12.09.2016 г.
133. Московская, А. А. Должно ли высшее образование соответствовать спросу на рынке труда? // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 75-84.
134. Обухов, В.В. Модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования: постановка задач исследования / В.В. Обухов, М.П. Войтеховская, Е.Е. Сартакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 76-81.
135. Огнева, Н.Р. Методические рекомендации для педагогов и психологов «Психология успеха и планирование карьеры» / Н.Р. Огнева, И.И. Банникова, Л.А. Симоненко, А.А. Ванюкова, Л.П. Ашихмина. – Томск, 2003. – 288с.
136. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. — М.: Смысл, 2002. - 462 с.
137. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург, 2007. – 430 с.
138. Ольховая, Т.А., Погадаева Ю.В. Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, Психология, Социальная работа, Ювенология, Социокинетика. – 2009. – Т.15. №4. – С. 59–62.

139. Опфер Е. А. Мониторинг требований работодателей как средство управления качеством образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2013. – 22 с.
140. Отраслевой прогноз обеспеченности потребностей экономики Томской области трудовыми ресурсами. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://www.investintomsk.com/files/doc/prognoz_chel_resursy.pdf. (Дата обращения: 16.09.2016 г.)
141. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 312 с.
142. Педагогический терминологический словарь. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://slovari.bibliofond.ru/pedagogical_dictionary_dic/. (Дата обращения: 08.02.2016 г.)
143. Петрова, И.П., Тюников Ю.С. Построение содержания учебного курса в вузе с учетом профессиональной направленности: Метод. рекомендации. – М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. – 45с.
144. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н /Д, 1996. –276 с.
145. Петрусевич А.А. Профессиональное самоопределение выпускника общеобразовательной школы: методические рекомендации. – Омск: изд-во ООЦПО, 2001. – 50 с.
146. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во «УРАО», 2002. – 160 с.
147. Повshedная, Ф.В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ Повshedная Фаина Викторовна. – Н. Новгород, 2002. – 426 с.
148. Поздеева, С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы/ Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – с. 194-196.

149. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
150. Пономарев, Н.Л. Психолого-педагогические условия допрофессиональной подготовки старших подростков к выбору профессии юриста / Психопедагогика в правоохранительных органах : науч.-практ. журн. – 2008г. – N 3 (июль-сент.). – С.33-35.
151. Попов, В.П., Крайнюченко И.В., Холистическое образование // «Академия Тринитаризма», [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001d/00162068.htm>. Дата обращения: 6.02.2016 г.
152. Прозументова, Г. Н. , Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 170-174.
153. Прозументова, Г. Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием: процессы субъективации // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. – Томск: ЦПКЖК, 2002. – С. 31–40.
154. Прозументова, Г. Н. Профессиональное развитие как проблема и ресурс управления в Открытом образовательном пространстве // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. – Томск: ЦПКЖК, 2002. – С. 62–78.
155. Пряжников, Н. С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — 5-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 480 с.
156. Пряжников, Н. С. Активные методы профессионального самоопределения: Учебное пособие. — М.: МГППИ, 2001. — 88 с.
157. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.

158. Пряжников, Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.
159. Пучкова, И.М. Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма /И.М. Пучкова, Р.Н. Хакимзянова// Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Казань, 2012. – Т. 154. № 6. – С. 258.
160. Пушкина, О.В. Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения//Вестник ТГПУ.2009. - №1(79). Стр. 29-32.
161. Пьянкова, Л.А. Индивидуальный подход к проблеме формирования профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа/Вестник ТГПУ. – 2011. – №4(106). – стр. 10-13.
162. Ревякина, В. И. Профильные классы – определяющая ступень в профессиональном самоопределении школьников / Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2(117) – С.197–201.
163. Ревякина, В.И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической (на материале педагогических классов) / Ревякина Валентина Ивановна: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2002. – 362 с.
164. Ретунская, Т.Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения // Высшее образование в России. – 2009. – №7. – С. 74–78.
165. Ромашова, Л.О. Противоречия в профессиональном самоопределении молодежи Знание. Понимание. Умение. — 2013. – № 3. – С. 179–182.
166. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 359 с.
167. Русанова, А.А. Профессиональное самоопределение в структуре социального самоопределения студенческой молодежи (социологический анализ)/

- Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – № 4. – С.156-164.
168. Савчук, Д.А. Особенности рынка труда молодых специалистов в современной России и трудоустройство выпускников системы высшего профессионального образования // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). – 2012. - №3. - 0,6 п.л.
169. Саппа, А.-М. Н. Факторы, воздействующие на профессиональное самоопределение молодежи / А.-М. Н. Саппа // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матер. XIII Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 березня 2011 р. – Житомир : ЖЕГІ, 2011. – С. 74-79.
170. Сафин, В.Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические вопросы исследования. – Уфа: Гилем. – 2004. –161 с.
171. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М., 1998. –229 с.
172. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО "Речь", 2003. – 350 с.
173. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход. Монография, М. 2011.– 122 с. [URL]: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/810/79810/60228?p_page=13
174. Скамницкая, Г.П. Мониторинг формирования субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа / Г.П. Скамницкая, О.П. Чозгиян //Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 2. – С. 24-29.
175. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
176. Смышляева, Л. Г., Яковлева А. Г. Реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ: особенности оценки ре-

- зультативности / Л.Г. Смышляева, А.Г. Яковлева // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 8. – С. 23–27.
177. Собчик Л. Н. Мотивационный тест Хекхаузена. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002,– 16 с.
178. Солодова, Г.Г. Профессиональное самоопределение студентов как проблема педагогическая/Вестник КемГУ. – 2011. – №3(47). – С.99-103.
179. Стайнов, Г.Н. Педагогические системы преподавания общетехнических дисциплин. – М.: Педагогика Пресс. – 202с.
180. Старикова, Л.Ш. Профессиональное самоопределение и профориентация // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 75 –77.
181. Стародубцев, В.А. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в вузе / В.А. Стародубцев, М.А. Соловьев, Е.Ю. Валитова//Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 47–55.
182. Таланова, С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С. И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 226-228.
183. Тарасова, Н.В. Профессиональное самоопределение учащихся в выборе профиля обучения в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и ссуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ Наталья Владимировна Тарасова. – М.: РГБ, 2005. – 165 с.
184. Терехова Т.А. Профессиональная психодиагностика: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. – 366 с.
185. Турутина, Т.Ф. Профессиональное самоопределение учащихся общеобразовательной школы в процессе профильного обучения: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Татьяна Федоровна Турутина. – М., 2004. – 187 с.
186. Угарова, М.Г. Эффективность профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н. Некрасова. – 2006. – №10. – С.79–83.

187. Федорова, Ю.А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 269–273.
188. Фишман Б.Е. Концептуальные основы системы педагогической поддержки личностно-профессионального самоопределения студентов / Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 71-75.
189. Теоретические основы профессиональной ориентации: / Сигэкадзу Фукуяма; Под ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 105 с.
190. Хлабыстова, Н.В. Трансформация требований основных потребителей образовательных услуг к институту высшего профессионального образования в современном российском обществе (на примере Кубанского государственного технологического университета)/ Журнал Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – стр.50-53.
191. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
192. Хуторской, А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал "Эйдос". – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>
193. Хуторской А. В. Педагогические основания Доктрины образования человека в Российской Федерации. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2015/0119.htm>
194. Чистякова, С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 9–12.
195. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация: система и новые рубежи /Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 12. – С. 20–24.
196. Чистякова, С.Н. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 176 с.

197. Чистякова, С.Н. Методика преподавания курса «Твоя профессиональная карьера» / Под ред. С. Н. Чистяковой и Т. И. Шалавиной. — М., 2009.
198. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие / Авт. – сост. С. Н. Чистякова, А. Я. Журкина. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
199. Чозгиян, О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа/ Ольга Павловна Чозгиян: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2014. – 244 с.
200. Чучалин, А.И. Компетенции выпускников инженерных программ: национальные и международные стандарты/ А.И. Чучалин, С.И. Герасимов // Журнал Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – с. 3-14.
201. Чучалин, А.И. Опыт формирования профессиональных и универсальных компетенций выпускников инженерных программ в зарубежных вузах /А.И. Чучалин, Е.С. Кулюкина, М.Г. Минин// Высшее образование в России, 2010. – № 10. – С.105-115.
202. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
203. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие: 2-е изд., перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
204. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. – 185 с.
205. Шалавина, Т.И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №3(7). – С. 100–105
206. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог.1999. №4 с.73-84

207. Шляпина, С.Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Шляпина Светлана Федоровна. – Тюмень, 2008. – 25 с.
208. Шмелев, А.Г. Практикум по психодиагностике: конкретные психодиагностические методики/ Ред.А.Г.Шмелев. – М.:МГУ,1989. – 176 с.
209. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт. - СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
210. Шукшунов, В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романова // Высшее образование в России. – 1993. - №4. – С.55-68.
211. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований. /Педагогика и логика. – М, 1992. – 100 с.
212. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.
213. Юдин, Б.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем/ Б.Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – С. 359 - 392.
214. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. / Э.Г. Юдин –М.: Наука, 1978. –70 с.
215. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
216. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.
217. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1988. –160 с.
218. Якушкина, М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. – № 2 (35). – 2013. – С. 66-70.
219. Якушкина, М.С. Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных сообществ /Журнал Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С.15-19.

220. Ясвин, В.А. Педагогический мажор дополнительного образования. Системная модернизация и инновационное проектирование / В.А. Ясвин. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 213 с.
221. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
222. Archer, W. and Davison, J. Graduate Employability: What do Employers Think and Want? The Council for Industry and Higher Education (CIHE), London, 2008.
223. Atanasoff L., Rayman J. Holland's Theory and Career Intervention: The Power of the Hexagon // Journal of Vocational Behavior. – 1999. – Vol. 55. – P. 118.
224. Bremer, D. Global Workers. International Educator/ DC, NAFSA: Association of International Educators. – Washington, 2006. – pp. 40–45.
225. CEW Careers Conference, January 2013: Global Competence: What, why and how? Retrieved from: <http://cew.wisc.edu/docs/C8%20CEW%20Conference%20January%202013-References.pdf>.
226. Crossman, J., & Clarke, M. International experience and graduate employability. – 2009. – Retrieved from: <http://www.springerlink.com/content/fqk1337344360215>.
227. Delbanco Andrew, College: What It Was, Is, and Should Be, Princeton University Press, Princeton, NJ. – 2012. – 240pp.
228. Gardner, P., Gross, L., Steglitz, I. Translating Study Abroad Experiences for Workplace Competencies / Peer Review, Americana Association of Colleges and Universities. – 2009. – Retrieved from <http://catcher.sandiego.edu/items/cee/Reading7.SA%20for%20Workplace%20Competency.pdf>.
229. Holland, Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. J. Appl. Psychol. – 1968. – V. 52. № 1. – P. 13-27.
230. Institute of International Education. (2009, October). The value of international education to U.S. business and industry leaders: Key findings from a survey of CEOs.

Retrieved from: <http://www.iie.org/en/Researchand-Publications/Publications-and-Reports/IIEBookstore/Value-of-International-Education> .

231. Mangan, K. (2011, February 10). Business schools worldwide fall short on globalization, report says. Chronicle of Higher Education, Washington, DC. Retrieved from: <http://chronicle.com/article/BusinessSchools-Worldwide/126320/> .

232. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // Sue Clegg and Sally Bradley // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32, No. 1. – pp. 57-76.

233. Parsons, F. Choosing a Vocation. – Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1909. – 165 p.

234. Peter, D. (2009) How Should Colleges Assess And Improve Student Learning? The Association Of American Colleges And Universities. Код доступа: http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2008_Business_Leader_Poll.pdf .

235. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reaction to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. V/ 24. Issue 4. P. 321–323

236. Super D.E., Bahn M.Y. Occupational psychology. – London: Tavistock, 1971. – 209 p.

237. Super, D.E The psychology of career /D.E. Super. – N.Y.: Harper&Brothers, 1957. – 400 с.

238. Super, D.E. (1970). Career development: occupational choice and vocational adjustment. Bull. AJOSP. – 1970. – Luxemburg. – PP.15-19.

239. Valitova E., Starodubtsev V., Gorianova L. Formative personalization of student's self-determination and employability // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Pp. 739 – 747.

240. Wheeler, D. (2011, July 8). Global companies want universities to help scoop up student talent. Chronicle of Higher Education. – 2011. – Retrieved from <http://chronicle.com/blogs/worldwise/global-companieswant-universities-to-help-scoop-up-student-talent/28448> . (Дата обращения: 8.02.2015 г.)

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(рекомендуемое)

**Программа профориентационных мероприятий для школьников,
проводимых на кафедре ТПМ
(2016-2017 учебный год)**

№ п/п	Название мероприятия/анонс	Возраст детей/ количество человек	Дата проведения, периодичность
1	Решение проектно-исследовательских задач в области механики в рамках «Проектных пятниц в ТПУ» и подготовка школьников к участию в конференции «Современные техника и технологии: взгляд молодежи»	Обучающиеся 9-10-11 классов общеобразовательных школ/ 40 человек	13.01.2017 г., 3.02.2017 г., 10.03.2017 г. Начало в 16-00 в 218 аудитории 3 корпуса ТПУ, пр. Ленина, 43.
2	Кругосветка: «Кафедра ТПМ: вчера, сегодня, завтра...» познакомит с историей одной из старейших кафедр ТПУ, о том, каких специалистов здесь готовят и на какие предприятия они работают	Обучающиеся 10-11 классов общеобразовательных школ/ 30 человек	16.01.2017 , 13.02.2017, 13.03.2017 г. Начало в 16-00 в 218 аудитории 3 корпуса ТПУ, пр. Ленина, 43.
3	Деловая игра «Quest mechanics». Анонс: Хочешь почувствовать себя студентом уже сейчас? Приходи на деловую игру, которая позволит тебе окунуться в атмосферу студенческой жизни и профессиональной подготовки по профилю «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов»	Обучающиеся 10-11 классов общеобразовательных школ/ 30-45 человек	23.01.2017 г., 20.02.2017 г., 20.03.2017 г. Начало в 16-00 в 218 аудитории 3 корпуса ТПУ, пр. Ленина, 43.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
(обязательное)

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
ТЕХНОЛОГИЯ КАРЬЕРЫ

Направление (специальность) ООП Все направления и специальности подготовки, реализуемые в рамках ООП ТПУ (бакалавры, специалисты) очной формы обучения

Квалификация (степень) Бакалавр, специалист

Базовый учебный план приема 2014 г.

Курс 2 семестр 3,4

Количество кредитов 2

Виды учебной деятельности	Временной ресурс
Лекции, ч	2
Практические занятия, ч	14
Аудиторные занятия, ч	16
Самостоятельная работа, ч	56
ИТОГО, ч	72

Вид промежуточной аттестации: зачет

Обеспечивающее подразделение: ИСПК, кафедра инженерной педагогики

Заведующий кафедрой ИПед _____ А.И. Чучалин

Преподаватель _____ Е.Ю. Валитова

2015г.

1. Цели освоения дисциплины

Целью изучения курса «Технология карьеры» является формирование способности студентов к трудоустройству и развитие их карьеры. В соответствии с целями основных образовательных программ ООП, реализуемых ТПУ, направленными на подготовку выпускников к профессиональной деятельности, развитие лидерских качеств и способности выпускников работать в конкурентной среде, воспитание предпринимательской культуры, этики и социальной ответственности студентов и выпускников ТПУ, а также развитие стремления и способности выпускников к непрерывному образованию, профессиональному совершенствованию и превосходству, данный курс готовит студентов к:

- самостоятельному выбору места прохождения практики и будущего места работы;
- выбору профессиональных позиций и видов деятельности, планированию профессионального развития;
- прохождению социально-профессиональной адаптации во время обучения в вузе и в начале трудовой деятельности на предприятиях.
- к самостоятельному обучению в течение всей жизни, непрерывному самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Курс «Технология карьеры» является продолжением курса «Введение в инженерную деятельность» и позволяет студентам познакомиться с деятельностью основных предприятий-работодателей, выделить наиболее подходящие для себя виды профессиональной деятельности и научиться планировать свое профессиональное развитие. В ходе освоения дисциплины развивается универсальная компетенция «Способность самостоятельно учиться и непрерывно повышать квалификацию в течение всего периода профессиональной деятельности», требуемая в соответствии со Стандартом ООП ТПУ.

3. Результаты освоения дисциплины

Освоение дисциплины направлено на развитие способности к профессиональному саморазвитию. Основные результаты дисциплины и их составляющие представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты освоения дисциплины «Технология карьеры»

Результаты обучения	Составляющие результатов обучения		
	Знания	Умения	Овладение опытом
РД 1 Готовность выпускника к самостоятельному поиску работы и трудоустройству.	З 1.1. Знания современного рынка труда, проблем трудоустройства молодежи, положения востребованности выпускников вузов, основных работодателей, условий трудоустройства, адаптации и построения карьеры на предприятиях	У 1.1. Уметь ориентироваться на рынке труда в рамках выбора будущего места работы с учетом направления подготовки в вузе.	В 1.1. Поиск и анализ информации о состоянии и основных тенденциях рынка труда в городе, регионе и др. субъектах РФ.
	З1.2. Знание основных способов поиска работы и этапов трудоустройства на предприятие.	У1.2. Самостоятельно искать место работы и проходить этапы отбора на предприятие.	В1.2. Поиск потенциальных работодателей и планирование процесса трудоустройства.
РД 2 Готовность студента к профессиональному саморазвитию	З2.1. Понятие карьеры, типы построения и этапы развития карьеры.	У2.1. Составлять индивидуальный план развития карьеры.	В2.1. Планирование профессионального развития
	З2.2. Направления профессиональной деятельности.	У2.2. Определять успешные для себя виды профессиональной деятельности, соотносить их с предложениями рынка труда.	В2.2. Выбор направлений профессиональной деятельности в соответствии с направлением подготовки и предложениями рынка труда.
	З 2.3. Личностные компетенции, оказывающие влияние на успешность карьеры.	У 2.3. Оценивать, анализировать и развивать компетенции, оказывающие влияние на успешность развития карьеры.	В 2.3. Развитие компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Задачи изучения дисциплины реализуются в следующих формах учебной деятельности:

– Лекции, направленные на изучение состояния и перспектив развития рынка труда, положения молодежи на рынке труда, трудовых отношений и основ их регулирования, основ трудового законодательства;

– Практические занятия с использованием интерактивных методов обучения, нацеленные на усвоение понятий, связанных с поиском работы, трудоустройством на предприятия, профессиональной адаптацией, и построением карьеры. Планируется использование интерактивных методов обучения (тренинг, Case-study, работа в группе, мозговой штурм, деловая игра, проблемное обучение, метод проектов и т.д.).

– Проведение профдиагностического тестирования позволит выявить и оценить профессиональные склонности, карьерные траектории, должностные позиции, компетенции, способности, интересы, личностные качества, мотивацию студентов;

– Самостоятельная внеаудиторная работа, нацеленная на изучение дополнительных теоретических разделов курса и на приобретение навыков ориентации на рынке труда; поиска работы, профессиональной адаптации и планирования карьеры;

– Текущий контроль за деятельностью студентов осуществляется на практических занятиях в виде презентации выполненных домашних работ, участия в групповых работах, а также в ходе опроса студентов;

– Контроль знаний студентов проводится в рамках рейтинговой системы, принятой в ТПУ. При этом количество баллов, получаемых студентом по каждому виду контроля, определяется в соответствии с рейтинг-планом дисциплины; зачет получают студенты, набравшие не менее 55 баллов.

4. Структура и содержание дисциплины

Для чтений лекций и проведения практических занятий привлекаются специалисты ЦСТК, психологи ЦСР, представители предприятий-работодателей, выпускники. Тематический план представлен в Таблице 2.

Таблица 2 – Тематический план дисциплины «Технология карьеры»

№	Наименование темы	Из них			Итого	Формы текущего контроля и аттестации
		лекции	практические занятия	СРС		
1.	Молодежь на рынке труда.	4	0	4	8	Эссе
2.	Диагностика профессиональных предпочтений и карьерного развития студентов ТПУ.	2	2	6	8	
3.	Карьерный план, как инструмент профессионального развития будущих инженеров.	4	0	14	8	Творческий проект «Карта карьеры»
4.	Технологии поиска работы и трудоустройства на предприятие.	4	0	16	20	
5.	Развитие компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда.	0	0	16	16	
Всего		14	2	54	72	

Тема 1. Молодежь на рынке труда. (4 ауд. часа).

Рынок труда. Положение молодежи на современном рынке труда. Предприятия - работодатели для студентов и выпускников ТПУ. Основные требования и системы отбора персонала в компании. Программы развития персонала и поддержки молодых специалистов на предприятиях.

Тема 2. Диагностика профессиональных предпочтений и карьерного развития студентов ТПУ. (4 ауд. часа).

Профдиагностическая методика «Профкарьера»: «ведущие» и желаемые профессиональные позиции. Тип карьерного развития. Компетенции в профессиях. Понятие профессиональной карьеры. Типы и варианты карьерного продвижения. Модели построения карьеры. Фазы становления профессионала и этапы планирования и реализации карьеры. Типы компаний и корпоративных культур на рынке труда. Профессиональная диагностика и планирование карьеры.

Тема 3. Карьерный план, как инструмент профессионального развития будущих инженеров. (4 ауд. часа).

Стадии развития и типы построения карьеры. Оценка собственного потенциала. План и цели карьерного роста. Реализация призвания в профессиональном выборе и определение места работы в системе жизненных ценностей. Роль профессионального портфолио в успешном трудоустройстве. Наставничество. Роль наставника в жизни студента, выпускника, специалиста. Очная и сетевая формы наставничества.

Тема 4. Технологии поиска работы и трудоустройства на предприятие. (4 ауд. часа).

Варианты и каналы поиска работы. Активные и пассивные методы трудоустройства. Правила целеполагания при поиске работы. Анализ информации по рынку труда и выбор работы для последующего трудоустройства. Современные методы отбора и оценки молодых специалистов. Составление резюме и его роль в эффективном трудоустройстве. Собеседование при устройстве на работу. Виды интервью и техника его проведения. Эффективное деловое взаимодействие с руководством и коллегами. Организационная культура и деловой этикет.

Тема 5 . Развитие компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда.

Роль личностных компетенций в успешном трудоустройстве и построении карьеры. Тренинги, направленные на развитие личностных компетенций («Эффективная самопрезентация и коммуникация», «Работа в команде и управление

другими»). Участие в презентациях предприятий, мастер-классах от работодателей, экскурсиях на предприятия.

5. Организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Технология карьеры» организована путем выполнения индивидуальных домашних заданий.

5.1. Самостоятельная работа студентов

Для развития компетенций, необходимых для успешного трудоустройства и построения карьеры в образовательный модуль включена творческая самостоятельная работа, в процессе которой студенты выполняют индивидуальный творческий проект «Карта карьеры». В ходе выполнения проекта, студент принимает участие в карьерных мероприятиях, проводимых в университет: презентации компаний, экскурсии на предприятия, мастер-классы, семинары, деловые игры, конференции, проводимые предприятиями-работодателями.

5.2. Содержание самостоятельной работы по дисциплине

Творческий проект «Карта карьеры» состоит из выполнения следующих заданий:

5.2.1. Анализ собственных профессиональных предпочтений, личностных компетенций, подходящего типа развития карьеры на основе профдиагностического тестирования «Профкарьера» и постановка карьерных целей.

5.2.2. Топ-5 интересных компаний. Задание выполняется в свободной форме: это может быть таблица, список, текст на 1-2 страницы. В нём должно быть обоснование, почему студенту интересны именно эти компании, что его привлекает в них, почему он бы хотел в них работать.

5.2.3. Топ-5 потенциальных вакансий с описанием. Задание выполняется в свободной форме: это может быть таблица, список, текст на 1-2 страницы. Необходимо перечислить вакансии, которые интересны, основные требования и обязанности, а также небольшой анализ, что необходимо сделать за годы обучения

(чему научиться, какие навыки развить, какие знания получить и др.), чтобы студента выбрали на эти должности

5.2.4. Список компетенций и навыков, необходимых для выбранной профессии, и способы их развития. Задание выполняется в свободной форме. Необходимо перечислить основные профессиональные и личностные компетенции, которые требуются от кандидата при устройстве на работу в той или иной области, и указать конкретные способы развития этих компетенций.

5.2.5. Составление профессионального портфолио. Задание выполняется в соответствии с разработанной структурой профессионального портфолио. На основе портфолио составить расширенную версию резюме.

5.2.6. Составление индивидуального карьерного плана. Составить собственный план развития карьеры, с учетом постановки целей карьерного развития, выбора интересующих предприятий, видов профессиональной деятельности и профессиональных позиций.

5.3. Контроль самостоятельной работы

Оценка результатов самостоятельной работы студентов организуется путем защиты творческого проекта перед студентами-однопочниками, преподавателем, а также приглашенными экспертами – представителями предприятий.

6. Средства текущей и промежуточной оценки качества освоения дисциплины

Оценка качества освоения дисциплины производится по результатам следующих контролируемых мероприятий (таблица 3):

Таблица 3 – Мероприятия, контролируемые результаты освоения дисциплины

Контролирующие мероприятия	Результаты обучения по дисциплине
Написание эссе на занятии в рамках контрольной точки №1	P1, P2
Очное участие в профориентационных мероприятиях (презентации, мастер-классы, экскурсии на предприятия)	P1
Презентация творческого проекта	P1, P2

Задание для эссе

- В чем я вижу успешность построения карьеры?
- Особенности современного рынка труда и проблемы трудоустройства молодежи? Способы их решения со стороны соискателей – молодых специалистов. (Трудности и их преодоление на старте карьеры).
- Вертикальная и горизонтальная карьера: плюсы и минусы...
- Идея создания собственного дела или с чего начать?
- Академический рост. Мешает или способствует карьере в компании?

Задание для творческого проекта описано в п. 5.2. Содержание самостоятельной работы по дисциплине.

7. Рейтинг качества освоения дисциплины

Оценка качества освоения дисциплины в ходе текущей и промежуточной аттестации обучающихся осуществляется в соответствии со следующим планом:

Таблица 4 – Рейтинг-план освоения дисциплины

Оценивающие мероприятия	Количество	Баллы
Рейтинг эссе	1	30
Очное участие в карьерных мероприятиях	3	30
Зачет (рейтинг защиты «Карты карьеры»)	1	40
Итого		100

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Нормативные документы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013.

2. Трудовой кодекс РФ: 01.07.2015г. – Наука – Москва. – 2015. – 153 с.

3. Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» (в редакции Федерального Закона от 20 апреля 1996 года N 36-ФЗ). – Проспект: М. –2014. – 48с.

4. Комментарий к Трудовому Кодексу РФ /Отв. ред. Ю.П. Орловский – М.: Инфра – М, 2011.- 899 с.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2020 года. Электронный ресурс: <http://base.garant.ru/194365/>

Основная литература:

1. Иванова, Т.Б. Рынок труда в России : учеб. пособие / Т.Б. Иванова, А.А.Козлов, В.Б. Алексеенко. – М. : РУДН, 2011. – 222 с.

2. Воловская Н.М. Экономика и социология труда: Учебник для вузов/Н.М. Воловская – 3-е изд., доп. – М.: НОРМА, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2011. – 256 с.

3. Гелета И.В., Современное состояние и перспективы рынка труда //Гуманитарные и социально-экономические науки.-2011. – №1.– С. 68 –71.

4. Н.А. Волгин, Ю.Г. Одегов. Экономика труда: (социально-трудовые отношения): Учебник / Под ред. Н.А.Волгина, Ю.Г. Одегова. – М.: «Экзамен», 2009. – 736с.

5. Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи : учеб. пособие для ВПО / А. В. Батаршев. - М. : Академия, 2009. - 192 с.

6. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография/ Е.А. Могилевкин. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 336 с.

7. Могилёвкин, Е.А. Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вузов // Управление персоналом. – 2006. – № 5. – С. 26–29.

8. Могилёвкин Е.А., Щербина М.В., Кленина А.Н., Бажин А.С. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления. Электронная версия: http://abc.vvsu.ru/Books/karjera_molodogo_spetsialista_upp/page0001.asp

9. Управление деловой карьерой: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Зайцев Г.Г., Черкасская Г.В. – Москва, 2007. Электронная версия: <http://www.smartcat.ru/Personnel/UpravlenieDelovoyKareroi.shtml>

10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010.

Дополнительная литература:

1. Аксенова Е.А. Стратегический ассесмент: Как сформировать человеческий ресурс организационных изменений: Учеб. пособие для студентов вузов / Е.А. Аксенова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 352 с.

2. Ерофеев А.К. Диагностический подход к оценке человеческих ресурсов // Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учеб. пособие для вузов / Ю.М. Жуков, А.К. Ерофеев, С.А. Липатов и др.; Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. С. 23-47.

3. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов ВУЗов / В.П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2003. –С. 80–91.

4. Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. - Перевод с англ., М.: Издательство ГИППО, 2010. – 384 с. ISBN 978-5-91606-012-6.

5. Боллс Р. Какого цвета ваш парашют? Практическое руководство для тех, кто ищет работу или хочет ее сменить. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010.

6. Вайссман Дж. Мастерство презентаций. – М.: Вершина, 2004.

7. Кови Ст. Семь навыков высокоэффективных людей. – М.: Альпина Паблишер, 2010.

8. Кови Ст. СУПЕРработа, СУПЕРкарьера. – М.: Эксмо, 2011.

9. Сэмпсон Э. Бизнес-презентация. Творческие идеи для блестящего выступления. – М.: Деловая литература, 2004.

10. Льюис Д. Тренинг эффективного общения. – М.: Эксмо, 2002.

11. Максвелл Дж. 21 неопровержимый закон лидерства. – М.: Попурри, 2005.

12. Моргенстерн Дж. Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. – М.: Издательство «Добрая книга», 2007

Справочники, словари, энциклопедии

1. Ежегодный справочник по трудоустройству и построению карьеры «Энциклопедия карьера». Код доступа: <http://znanie.info/portal/ec-main.html>

2. Путеводитель по предприятиям: справочник для студентов и выпускников ТПУ/сост. Бредихина Г.В., Валитова Е.Ю., Шпаков В.И.- ПК Sitall, 2012.– 92с.

Ресурсы Интернета

1. Официальный сайт портала по поиску работы для молодых специалистов. Адрес сайта: <http://career.ru/>

2. Официальный сайт крупнейшего рекрутингового портала в России – Superjob. Раздел «Superjob» для студентов. Адрес сайта: <http://www.superjob.ru/rabota-dlya-studentov/>.

3. Официальный сайт портала FutureToday – лидер на рынке российского Graduate-рекрутмента. Адрес сайта: <http://fut.ru/>

4. Сайт eGraduate.ru. Адрес сайта: <http://egraduate.ru/>

5. Группа компаний HeadHunter (hh.ru) работает на рынке интернет-рекрутмента с 2000 года. На данный момент сайт hh.ru является одним из лучших онлайн-ресурсов для поиска работы и найма персонала. Адрес сайта: <http://tomsk.hh.ru/>

6. Интернет-ресурс для развития карьеры и бизнеса и повышения квалификации русскоговорящих профессионалов, отечественная онлайн-площадка для мозговых штурмов, краудсорсинга, трудоустройства и поиска талантливых кадров. Адрес сайта: <http://professional.ru/>

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Таблица 5 – Материально-техническое обеспечение

№ п/п	Наименование (компьютерные классы, учебные лаборатории, оборудование)	Корпус, ауд., количество установок
1	Лекционная аудитория	Главный корпус ТПУ, аудитория № 227 на 60 человек
2.	Компьютерный класс	20 компьютерных мест
3.	Профдиагностический программный комплекс «Профкарьера»	

Программа составлена на основе Стандарта ООП ТПУ в соответствии с требованиями ФГОС для всех направлений подготовки ТПУ.

Авторы: аспирант кафедры ИПед Е.Ю. Валитова,
профессор кафедры ИПед В.А. Стародубцев,

Рецензенты: директор ЦСТК Т.Б.Панкратова,
доцент каф. ИПед Э.Н. Беломестнова.

ПРИЛОЖЕНИЕ В (справочное)

Примеры профессионально-ориентированных индивидуальных образовательных маршрутов

Творческий проект	Факультативы	1	Формы реализации профессионально-ориентированного образовательного маршрута	Менеджер
роль организатора при планировании работы и распределении ролей в группе	Управление проектами	2	Интерес к руководящим позициям, к принятию ключевых управленческих решений, стратегическому планированию, управлению людьми и рабочими процессами	
осуществляет поиск возможности использования результатов проекта в бизнесе	Инженерное предпринимательство	3	Интерес к работе, связанной с постановкой и реализацией проектов, развитием каких-либо направлений дела или бизнеса, как внутри компании, так и в «свободном плавании».	Предприниматель
роль в осуществлении взаимодействия в группе и представлении результатов работы для студенческой и преподавательской аудитории	Деловая коммуникация	4	Интерес к работе, связанной с оказанием услуг и взаимодействием с людьми, общением с клиентами. Работа в «front-office» организации, обеспечение внешних процессов (выставки, презентации, продажи, клиенты и т.п.)	Коммуникатор
исследование инновационных направлений в решении подобных задач	Креативность инженера	5	Интерес к работе, связанной с инновационной и творческой деятельностью, разработкой новых услуг, продуктов и технологий.	Инноватор
детальное изучение теоретических и прикладных аспектов исследования	Освоены ресурсоэффективности	6	Интерес к позициям специалиста. Глубоко освоение участков работы, которые находятся в сфере компетентности, постоянное профессиональное совершенствование. Качественное производство продуктов и услуг	Специалист
работы связанные со сбором и систематизацией информации, анализ документации по вопросам исследования	Освоены ресурсоэффективности	7	Интерес к работе, связанной с обеспечением внутренних процессов в организации (например, документооборот, работа с кадрами, финансами, информацией и др. внутриорганизационной средой). Работа в «back-office» компании	Функционалист
анализ и обработка информации, прогнозирование рисков и перспектив реализации проекта	Креативность инженера	8	Интерес к работе с аналитическим уклоном, обработка и осмысление различной информации, прогнозирование рисков и перспектив.	Аналитик
контроль за выполнением определенных этапов проекта	Управление проектами	9	Интерес к административной деятельности, поддержке функционирования различных систем в организации, обеспечение порядка и стабильности, планирование и контроль деятельности.	Администратор

Трудоустройство	Производственная практика	Учебно-исследовательская работа / Научно-исследовательская работа	Тренинги личностного роста	1
Работа, дающая выпускникам перспективу карьерного роста на руководящие позиции	планирования, организации и управления технологическими процессами на производстве.	особое внимание уделяется вопросам планирования, организации и управления в экспериментально-исследовательской деятельности.	развитие навыков организации собственного времени, планирования, управления другими людьми.	2
Работа, связанная с постановкой и реализацией проектов, развитие карьерных-либо направлений дела или бизнеса, как внутри компании, так и в «свободном плавании».	особое внимание уделять изучению вопросов реализации продукции, коммерциализации научных-технических идей, развития и введения новых технологий	особое внимание уделять вопросам коммерциализации научно-технических идей по теме учебно-исследовательской работы	развитие навыков эффективного поведения в стрессовых ситуациях, навыков самоорганизации («Стресс-менеджмент», «Самоорганизация»)	3
Работа, связанная с оказанием услуг и взаимодействием с людьми, обеспечением внешних процессов (выставки, конференции, презентации, продажи, клиенты и т.п.)	особое внимание уделять вопросам изучения корпоративной культуры предприятия	особое внимание уделять вопросам осуществления социокультурных взаимодействий с целью поиска аналитической информации для проведения исследования, а также подготовки презентации по результатам работы.	развитию навыков эффективного общения с людьми («Эффективные коммуникации», «Уверенность в общении» и др)	4
Работа, связанная с инновационной и творческой деятельностью, разработкой новых технологий.	особое внимание изучению инновационных подходов в решении производственных проблем	особое внимание уделять вопросам исследования инновационных путей решения задач, поставленных в рамках выполнения задания	развитие творческого потенциала и креативности	5
Работа, связанная с обеспечением технологических процессов, глубоким освоением участков работы.	особое внимание уделять изучению организации производства и основных технологических процессов	особое внимание уделять теоретическим и прикладным аспектам исследования	развитие навыков самоорганизации и личной эффективности	6
Работа, связанная с обеспечением внутренних процессов в организации (например, документооборот, работа с кадрами, финансами, информацией и др.).	особое внимание уделять изучению нормативной документации, регламентов, правил и т.д., необходимой для обеспечения технологических процессов	особое внимание уделять нормативной документации по вопросам исследования и менеджменту качества.	развитие навыков самоорганизации и личной эффективности	7
Работа с аналитическим уклоном, обработка и осмысление различной информации, прогнозирование	особое внимание уделять вопросам анализа, обработки, и систематизации информации	особое внимание уделять вопросам проведения анализа, обработки информации для проведения исследования, а также прогнозирования ресурсоэффективности проводимых исследований.	развитие аналитических способностей	8
Работа, дающая выпускникам перспективу карьерного роста в административной деятельности	особое внимание уделять вопросам технологического контроля и менеджмента качества на производстве	особое внимание уделять вопросам планирования, организации и управления в экспериментально-исследовательской деятельности.	Развитие навыков организации, планирования собственного времени, эффективного управления другими	9

ПРИЛОЖЕНИЕ Г
(рекомендуемое)

**Программа неформальных образовательных событий,
проведенных в рамках Дней карьеры 8.04.2014 г.**

Наименование мероприятия	Ведущие	Время	Место	Кол-во чел., целевая группа
1. Тренинги для студентов и выпускников ТПУ (развитие способности к трудоустройству и построению карьеры)				
«Самопрезентация на рынке труда»	Психологи ЦСР	14-00 – 18-00	Ауд. № 443, корп. №19	15-30
«Управление временем» (тай-мменеджмент)	Психологи ЦСР	14-00 – 16-00	Ауд. № 439, корп. №19	15
«Стратегия профессионального и жизненного успеха»	Психологи ЦСР	16-00 – 18-00	Ауд. № 439, корп. №19	15
2. Профдиагностическое тестирование (определение профессиональных интересов, способностей, мотивов выбора профессии и перспективных направлений профессионального развития).				
Тестирование	Психологи ЦЗН г. Томска	14-00 – 18-00	МКЦ ТПУ	45
Мастер-класс для студентов и выпускников ТПУ				
Мастер-класс «Составление профессионального резюме»	Специалисты ЦЗН г. Томска	14-00 – 16-00	МКЦ ТПУ	100
Мастер-классы для студентов и выпускников ТПУ «Профессиональные старты» (трудоустройство, адаптация и построение карьеры на предприятиях). Ведущие: представители профильных предприятий				
ИК	РФЯЦ ВНИИЭФ Ведущий: С.А. Жижин, главный специалист ФГУП «РФЯЦ ВНИИЭФ»	14-00 – 18-00	10 корп., 418 ауд.	25-30 чел. ИК, ФТИ, ИФВТ
ИПР	ООО «РН-Юганскнефтегаз» Деловая игра «Эффективное собеседование» Ведущий: Грибов Р.В., ведущий специалист УРП ООО «РН-Юганскнефтегаз»	14-00 – 18-00	МКЦ ТПУ, зал торжеств	50 чел. ИПР
ИФВТ	ООО «Томскгазпром» Мастер-класс: «Перспективы профессионального развития молодых специалистов на предприятии». Ведущий: выпускник ТПУ, Васенин С.С.	14-00 – 18-00	Корп. 16 а, ауд. 304	25-30 чел. ИФВТ, ТПМ
ИНК	ОАО НПЦ «Полюс», экскурсия	14-00 – 16-00	Корп. № 18, ауд. 215	25-30 чел., ИНК

ПРИЛОЖЕНИЕ Д (справочное)

Информационный раздел сборника «Путеводитель по предприятиям»

Резюме глазами работодателя...

Существующее обилие советов о том, как правильно составить резюме, к сожалению, не исключает ошибки в их написании. Работодатели постоянно сталкиваются с неправильно составленным и, что важнее, неправильно оформленным резюме. Обычно первое и единственное прочтение резюме занимает у потенциального работодателя не больше двух минут, а опытному специалисту по подбору персонала достаточно беглого взгляда, чтобы решить: заслуживает ваше резюме более детального рассмотрения или нет.

О том, на что в первую очередь обращают свое внимание работодатели при просмотре резюме, как правильно составить резюме и каких ошибок следует избегать, рассказывают работодатели – участники нашего сборника:

Руководитель группы подбора персонала ООО «Газпром трансгаз Томск», Оксана Владимировна Иглакова

Одной из основных производственных задач по развитию, стоящей перед ООО «Газпром трансгаз Томск» при реализации новых проектов является подбор и подготовка персонала.

Подбор персонала в компанию ООО «Газпром трансгаз Томск» проводится на альтернативной основе по заданным требованиям, чему способствует тщательная процедура отбора. Объективное решение о выборе основывается на образовании кандидата, уровне его профессиональных навыков, опыте предшествующей работы, личных качествах.

Подготовка и составление резюме играет основополагающую роль при приеме на работу как для соискателя на вакантную должность, так и для работодателя в лице специалиста по подбору персонала.

На что полезно обратить внимание выпускнику ВУЗа при поиске работы и составлении резюме? Изначально необходимо собрать общую информацию о

работодателе, которая впоследствии, Вам очень поможет на собеседовании: зайти на сайт организации, узнать направление ее деятельности.

Так как резюме представляет Вас на рынке труда, то необходимо обратить особое внимание на ряд моментов при его составлении.

Во-первых, достоверность представленной информации в резюме и его аккуратность при составлении. Ошибки, опечатки, разнобой в форматировании текста, плохое качество бумаги или печати создают об авторе весьма негативное впечатление.

Некоторые молодые специалисты, желая привлечь к себе внимание, пишут резюме в форме эссе, монолога, оды, притчи или биографии. Поверьте, рекрутерам намного удобнее читать хорошо структурированную информацию. По форме рекомендуем формировать резюме следующим образом:

1. ФИО и фото (строгое фото, как на паспорт).
2. Личная информация (дата рождения, семейное положение, адрес проживания, контактная информация).
3. Цель направления резюме (с указанием должности, на которую Вы претендуете).
4. Образование.
5. Дополнительное образование с указанием информации о владении компьютером и владении языками.
6. Опыт работы с указанием профессиональных навыков и знаний, ключевых профессиональных компетенций (в том числе прохождения практики).
7. Ваши личные достижения, не обязательно относящиеся к профессиональной деятельности.
8. Ваши личные качества (без применения шаблонных фраз).
9. Информация о занятиях в свободное время (хобби).

Выпускнику ВУЗа мало просто сообщать об изученных предметах и специальности, заявленной в дипломе. Покажите работодателям, что Вы способны анализировать прошлое (профессиональный опыт) и планировать будущее.

Работодателю важна Ваша жизненная позиция в период обучения в университете: активное участие в конференциях, семинарах, тренингах, проектах,

исследованиях, публикации в студенческих изданиях, иное дополнительное образование, получаемое Вами по собственной инициативе и т.п.

Резюме должно быть целенаправленным, поэтому не стоит одинаковое внимание уделять всему рабочему опыту. Так, многие новички составляют резюме в виде списка, в котором перечисляют весь свой трудовой опыт: продавец мороженого, ассистент преподавателя, официант, вожатый в пионерлагере. Разделите весь этот опыт условно на два списка – А и В. Список А будет содержать информацию, значимую для желаемой позиции, список В стоит озаглавить «Другой опыт» и привести в нем информацию, непосредственно не связанную с желаемой вакансией. То, что попало в список А – должно остаться обязательно, быть подробно описано. То, что попало в список В – можно или описать коротко или совсем убрать. Таким образом, необходимо помнить, что резюме – не просто формальность, это огромный источник информации о Вас как о специалисте и человеке. **Удачи!**

Заместитель управляющего директора ЗАО «Золото Северного Урала», *Артемий Борисович Черданцев*

В резюме мы обращаем внимание на учебное заведение, которое окончил соискатель. Желательно, чтобы это был ВУЗ с долголетней историей и устоявшимися традициями, с качественным уровнем подготовки. Смотрим:

- где студент проходил практику;
- какие виды работ выполнял;
- по какой теме писал дипломную работу;
- с какими производственными сферами деятельности знаком.

Обращаем внимание на прохождение в период учебы дополнительных курсов, семинаров, получение другого дополнительного образования, это также дает характеристику возможностям выпускника.

Ведущий специалист по кадрам службы управления персоналом ФЯЦ – ВНИИЭФ, *Сергей Александрович Жижин*

Резюме – основной документ соискателя при поиске работы. Оно представляет собой краткое изложение фактов биографии и профессионального опыта. Главное в резюме – его информативность, содержательность и читаемость. Не-

грамотное резюме напрямую влияет на первое впечатление. Грамматические и стилистические ошибки говорят о слабости общей подготовки специалиста. Очень важно, чтобы в резюме была обозначена **цель**. Хорошо, если из резюме легко понять, на какую **должность** Вы претендуете, и почему вас могут рассматривать как достойного кандидата для этой работы. Если студенту или молодому специалисту нужна работа именно на этом предприятии или в компании, необходимо **адаптировать резюме к требованиям работодателя**.

**Начальник отдела управления персоналом филиала
«Гусиноозерская ГРЭС» ОАО «ИНТЕР РАО-Электрогенерация»,
Евгения Кимовна Пашкова**

При просмотре резюме главное, на что обращаешь внимание – это:

- специальность,
- средний балл,
- информация о прохождении практики,
- личные качества.

Среди наиболее распространенных ошибок хотелось бы отметить излишние акценты на своих потребностях и обязанностях, орфографические и пунктуационные ошибки в тексте, недостаточная ориентация на достижение конкретных результатов. Опыт работы лучше представить официальным трудоустройством во время практики, и полученные при этом группы допуска по электробезопасности, результаты квалификационных экзаменов ППБ, ПТЭ, ПТБ (Правила пожарной безопасности, Правила технической эксплуатации электроустановок потребителей и Правила техники безопасности при эксплуатации электроустановок потребителей). Наша компания обращает внимание на личные качества соискателя на вакансию. Мы просим кандидата составить мнение о себе как о человеке, просим отметить положительные качества характера, а также присущие ему недостатки. Интересуемся его хобби и увлечениями.

Эксперт отдела подбора, обучения и развития персонала ООО «Томскнефтехим», Лидия Соловцова

При анализе резюме я обращаю внимание в первую очередь на то, прописана ли цель. Это касается как резюме специалистов с опытом, так и выпускников. Сформулированная цель создает впечатление об авторе как о человеке анализирующем, целеустремленном или, по крайней мере, серьезно подходящем к поиску работы. Если вы затрудняетесь с определением должности, то формулируйте цель как приобретение конкретных навыков, четко определенного опыта или, в конце концов, как желание работать именно в той сфере, к которой относится компания потенциального работодателя. Цель – это ваша мотивация. Предприятию нужны мотивированные специалисты.

Так же отнеситесь внимательно к стилю резюме: он должен быть деловой. Не нужно приукрашать текст разнообразием шрифтов и курсивов. Координаты лучше расположить рядом с именем, это удобно для рекрутера и не создает ненужного негатива при поиске номера вашего телефона. Если вы указываете адрес электронной почты (что тоже является плюсом), то еще раз придирчиво взгляните на фонетику адреса. И если он звучит как *kiska*, *terminator* или еще каким-то специфическим экстравагантным образом – немедленно заведите себе новый, серьезный, перспективный адрес! Тоже касается и фотографий – это должна быть деловая фотография.

Что же писать выпускнику в разделе «опыт работы»? Здесь опять вам на помощь придет способность анализировать. Оцените прохождение производственных практик с точки зрения поставленных задач и достигнутых результатов. Укажите какие навыки были приобретены. Распишите подробно. Отлично! Вот он – ваш реальный опыт. Эта информация ценна для рекрутера, так что не ограничивайтесь простым перечислением предприятий и дат прохождения практики.

И, уважаемые соискатели, вы должны понимать, что резюме выполняет рекламную функцию, сравнимую с упаковкой товара. Да, грамотно составленное, оно привлечет особое внимание «эйчара» компании и повысит шансы приглашения на собеседование. Но самые важные выводы рекрутер будет делать именно по результатам собеседования. Поэтому очень хорошо готовьтесь к интервью, продумайте свои ответы на предполагаемые вопросы о цели, об опыте, о достоин-

ствах и недостатках. Поверьте, рекрутеру также хочется, развернув фантик, увидеть вкусную многослойную конфетку! Успехов вам в карьерных начинаниях!

Ведущий специалист по кадрам ОАО «НПЦ «Полюс», Ольга Николаевна Гриняева

Поскольку предприятие специализируется на разработке, конструировании и изготовлении образцов наукоемкой техники, к выпускникам вузов предъявляются высокие требования. В первую очередь нас интересуют достижения в период обучения в вузе: средний балл успеваемости по диплому, публикации, участие в научно-исследовательских конференциях, конкурсах, уровень владения иностранными языками, навыки работы на компьютере (специальные программные продукты, языки программирования).

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

(справочное)

Информационный раздел сборника «Путеводитель по предприятиям»

Формула успеха

«Успешные карьеры «не планируются». Успешными оказываются карьеры людей, которые открыты для любых возможностей. »

Питер Драккер, американский специалист по менеджменту



Свершилось! Собеседование пройдено, именно вас выбрали из огромного количества претендентов – и вот, первый день на новом рабочем месте. Казалось бы, всё самое страшное осталось позади, но впереди предстоит ещё немало испытаний. Когда человек приходит на новое место работы, он первоначально вряд ли думает о том, как сделать карьеру. Конечно, бывают и исключения, однако в целом картина выглядит именно так. Новичок привыкает, старается произвести хорошее впечатление, как говорят, влиться в коллектив. Он также осваивает принципы работы предприятия или учреждения, познает различные тонкости. Но оказывается, что все это напрямую влияет на потенциал карьерного роста. То, как человек ведет себя с самого начала, какое впечатление он производит, оказывает немалое влияние на профессиональную судьбу работника. Значит, он и сам может повлиять на нее, повернув колесо фортуны так, как это его устраивает. Вот что рассказывают о своих первых карьерных шагах выпускники ТПУ.

Всеволод Зайковский, инженер технического отдела ООО «Газпром трансгаз Томск», выпускник ИПР, каф. ТХНГ, 2012 г.

По окончанию университета передо мной не стояло выбора, на какое предприятие пойти трудиться – у меня на тот момент уже было целевое соглаше-

ние с ООО «Газпром трансгаз Томск». Первоочередная задача для меня – это развитие своих личных качеств, оттачивание необходимых навыков и приобретение новых знаний, знакомство с интересными людьми, профессионалами в своей области. Технический отдел ООО «Газпром трансгаз Томск» идеально подходит под эти цели – в течение своей трудовой деятельности я контактирую со многими производственниками, людьми, обладающими бесценным полевым опытом, которые готовы с интересом рассказать об этом. Более того, мои непосредственные обязанности связаны с нормативно-технической документацией и системой стандартизации ОАО «Газпром». Это означает, что буквально вокруг меня находятся все особенности, нормы и правила ведения газотранспортного дела, и я могу в любой момент ознакомиться с ними и узнать что-то новое.

Для достижения успеха в построении карьеры, я считаю, что быстро и эффективно делать свое дело – вот основная задача любого человека на своем рабочем месте. Но что касается работы на перспективу, необходимо долгосрочное видение своей жизни – то, как я представляю свою жизнь через 20-30 лет. Твое дело должно помогать тебе в осуществлении твоей мечты, в обустройстве того «гнезда», которое ты хочешь построить в будущем.

В настоящий момент, это – общение с интересными людьми, получение новых знаний, исследование и разрешение нестандартных, сложных ситуаций. Я счастлив, что все это есть в моей работе.

Анастасия Литвинцева, инженер-программист управления информационных технологий и телекоммуникаций филиала «Гусинозерская ГРЭС» ОАО «ИНТЕР РАО-Электрогенерация», выпускница ТПУ 2012 г.

Оснований для трудоустройства на данное предприятие было несколько. Во-первых, высокая заработная плата по сравнению с другими предложениями о трудоустройстве. Во-вторых, здесь я проходила производственную практику после третьего курса и уже тогда задумалась о работе именно на этом предприятии. Первоочередными задачами для меня стали знакомство с коллективом и изучение тех программных продуктов, с которыми мне предстояло работать. Мои

ожидания оправдались полностью, мне очень нравится работать на Гусиноозерской ГРЭС. В университете мы получили теоретические знания, а работая на предприятии эти знания закрепляются практикой при решении конкретных реальных задач. Под руководством опытных коллег-наставников здесь можно стать настоящим профессионалом, я всегда могу рассчитывать на помощь в решении производственных задач. В постановке карьерных целей главным для меня было желание иметь интересную работу, добиться карьерного роста и получать достойную заработную плату.

Надежда Лежнина, инженер-исследователь 3 категории службы безопасности (СБ) РФЯЦ-ВНИИЭФ, выпускница 2009 г., ФТФ, каф. ФЭУ

В ядерный центр я попала по предварительному распределению после окончания университета. Определяющей для меня стала возможность работать по специальности. Мои ожидания оправдались полностью. Кроме того, социальные условия для молодых специалистов включают такие важные положительные моменты, как социальный пакет, возможность профессионального роста, достойная материально-техническая база предприятия, высокая заработная плата. На втором году работы в НИИ в отделе дозиметрии я получила 3-ю категорию инженера-исследователя. Спустя год – перевелась в группу комплексной безопасности СБ РФЯЦ ВНИИЭФ. В настоящий момент готовлюсь к поступлению в аспирантуру. Но, думаю, настоящее карьерное достижение еще ждет меня впереди. Со студенческой скамьи держу в голове установку: «Всегда двигайся вперед, не смотря ни на что!». И за это стоит сказать отдельное спасибо моей маме и родному университету.

Андрей Перышкин, инженер-исследователь отдела 4304 РФЯЦ-ВНИИЭФ, выпускник ТПУ 2010 г., ФТФ, каф. ФЭУ

На работу во ВНИИЭФ я устроился по распределению. О секретном во времена СССР ядерном центре в городе Сарове, в котором «ковали ядерный щит», слышал много. Первый серьезный опыт работы был получен в ходе производственной практики, которую проходил на Кольской АЭС. Тогда и начали

формироваться требования к будущей работе. И хотя сначала планировал связать свое будущее с работой на атомной станции, теперь нисколько не жалею о том, что не попал на АЭС. Практически все цели, которые я ставил перед собой, были достигнуты, когда устроился во ВНИИЭФ: стабильное предприятие, интересная работа, хороший заработок.

Второй год работаю в РФЯЦ-ВНИИЭФ инженером-исследователем, через год планирую повысить категорию. Во ВНИИЭФ категорию можно повысить проработав 3 года, и это нормальная практика для предприятий атомной отрасли – необходимо поработать, пройти огонь и воду, чтобы чего-то добиться. В будущем я хочу постараться внести свой вклад в развитие ВНИИЭФ, ну и не меньше – я хочу зарабатывать и обеспечивать свою семью.

***Авдеенко Сергей Геннадьевич, начальник механического цеха
Экспериментального производства ОАО «НПЦ «Полюс», выпускник ТПУ,
МСФ 2006 г.***

Трудоустроился в ОАО «НПЦ «ПОЛЮС» по распределению, места были в разные подразделения предприятия, но выбор пал в пользу механического цеха. Основанием для моего выбора явилось желание применить приобретенные теоретические навыки по холодной обработке металлов на практике при изготовлении реальных деталей на оборудовании различных групп.

Личными задачами после трудоустройства стали:

- эффективное использование приобретенных деловых качеств при работе и знакомстве с новым коллективом;
- использование теоретических знаний при проектировании новых технологических процессов, редактирование старых технологических процессов при использовании современного оборудования и инструмента;
- освоение принципа работы всех групп оборудования, применяемого в цехе: токарное, фрезерное, сверлильное и т.д.

Опытный коллектив цеха помог полностью освоить производственный процесс, и когда по истечении времени возник вопрос о назначении нового

начальника цеха, административный корпус предприятия возложил на меня эту задачу.

Мещеряков Михаил Александрович, заместитель начальника механическо-го цеха Экспериментального производства ОАО «НПЦ «Полюс», выпуск-ник ТПУ МСФ 2006г.

Во время обучения в Томском Политехническом Университете я проходил практику на предприятиях ОАО «НПЦ «Полюс», ООО «Томский инструментальный завод», и меня заинтересовало, то чем занимается и над чем работает ОАО «НПЦ «Полюс».

При устройстве на завод были места в технологическом бюро и механическом цехе. Выбрал механический цех, потому как интересно принимать участие именно в изготовлении детали, наглядно видеть производство детали и иногда недочеты конструкторов. Устроившись на завод, передо мной стояли следующие задачи: освоить металлорежущие станки (токарные, фрезерные, шлифовальные, координатно-расточные, сверлильные), технологию производства на практике, применить теоретические знания, полученные при обучении в ТПУ. На данный момент мной освоено все станочное оборудование цеха, технологию производства, режущий инструмент, используемый и планируемый для работы в цехе.

Устроился на завод в 2006 году инженером-технологом, в 2008 году был назначен заместителем начальника цеха по материальной части.

Алексанов Павел Александрович, начальник лаборатории отдела автоматики ОАО «НПЦ «Полюс», выпускник ТПУ 2005 , ЭЛТИ, специальность – «Электромеханика»

Основанием для моего трудоустройства именно на это предприятие была возможность построения карьерного роста на перспективном, стабильно развивающемся предприятии. В начале своей трудовой деятельности основными задачами для меня были стать хорошим специалистом и обеспечить карьерный рост по полученной в вузе специальности. Мои ожидания оправдались полностью. За 7

лет работы в ОАО «НПЦ «Полюс» был получен огромный опыт работы в различных направлениях:

- в должности инженера-конструктора (разработка элементов электромеханических узлов с использованием современных методов проектирования, отработка и усовершенствование методов испытаний, разработка технической документации);
- в должности ответственного исполнителя (разработка и выпуск электромеханических узлов приборов в целом, решение технических вопросов, связанных с изготовлением и отработкой приборов);
- в должности начальника лаборатории (руководство деятельностью лаборатории научно-исследовательского отдела).

В постановке карьерных целей приоритетным было желание занимать должность, которая усиливает возможности и способствует дальнейшему развитию профессиональных навыков.

Бурдакина Селена Александровна, начальник лаборатории научно-исследовательского отдела надёжности и физических исследований ОАО «НПЦ «Полюс», выпускница ТПУ, ФТФ, каф. ПФ, 2006 г.

После окончания физико-технического факультета Томского политехнического университета получила распределение в г. Саров в РФЯЦ-ВНИИЭФ. К сожалению, уехать в Саров для работы не получилось по семейным обстоятельствам. В итоге осталась без трудоустройства и начала поиск работы в г. Томске как по профильному образованию, т.к. оно специфическое, так и по не профильному. Спустя два месяца безуспешных поисков подала документы в ОАО «НПЦ «Полюс». Спустя несколько дней меня пригласили на собеседование.

По результатам собеседования я была принята на работу инженером-электроником 2 категории. В 2009 году мне предложили должность начальника лаборатории научно-исследовательского отдела надёжности и физических исследований. На сегодняшний день у меня в подчинении находится лаборатория, состоящая из трёх рабочих групп общим количеством 11 человек. Проработав

чуть более 5 лет в ОАО «НПЦ «Полюс», могу с уверенностью сказать, что я довольна тем, как сложилась моя трудовая деятельность на сегодняшний день. Должна признать, что статус руководителя обязывает принимать конкретные решения, планировать свою работу, действовать чётко и поступательно. Если ранее существовали различные психологические барьеры в общении с коллегами, то получив опыт в должности начальника лаборатории у меня появилась уверенность и такие барьеры исчезли, что позволило решать вопросы более конкретно, быстрее и качественнее.

Таким образом, мой профессиональный рост в настоящее время заключается в формировании особой психологической модели взаимодействия с руководителями и работниками предприятия.

Елена Перевалова, 22 года, студентка ТПУ, Институт кибернетики, специальность «Информатика в экономике»

Я проходила практику на «Томскнефтехиме» дважды: сначала после третьего курса университета, а в этом году – преддипломную. Я раньше скептически относилась к учебе в том плане, что думала, что когда ты приходишь на предприятие работать, все равно у тебя недостаточно знаний, чтобы сразу приступить к работе. Но очень удивилась, когда увидела, что в здесь используются те же диаграммы и методы, которым нас учили в ТПУ. И сейчас я очень рада, что в ходе прохождения практики я занималась нужным и полезным делом и для себя для самого предприятия.

Кулеш Евгений Николаевич, инженер по эксплуатации оборудования I категории Калининской АЭС, выпускник ТПУ 2007г., ЭЛТИ, каф. ЭПП.

За годы обучения в Томском Политехническом Университете у меня была возможность пройти практику на нескольких предприятиях отечественной промышленности различной направленности. Производственную практику проходил в компании ОАО «Междуречье» (после 3-го курса), в ОАО «Сургутнефтегаз» (после 4-го курса). На 5-м курсе преддипломную практику проходил на Калининской АЭС. К моменту распределения опираясь на собственный опыт, отзывы о

предприятия, советы родителей, свой выбор сделал в пользу Калининской АЭС, т.к. работа на АЭС в полной мере дает возможность развития в профессиональном плане. Задача приобретения новых знаний и навыков, бесценного опыта на производстве и способность реализовать свои знания, полученные при обучении в ТПУ. Специалисты и руководители КЛнАЭС осуществляют поддержку, с помощью которой гораздо легче добиваться поставленных целей. В августе 2007 года поступил на Калининскую АЭС в качестве молодого специалиста в электрический цех на рабочую должность электромонтера по обслуживанию оборудования электростанций 8-го разряда (ЭМ) – оперативный персонал. С июля 2010 года, после успешной сдачи квалификационных экзаменов, по настоящее время работаю в должности инженера по эксплуатации оборудования I категории II очереди электрического цеха. Главным в постановке карьерных целей для меня было желание двигаться вперед и постоянно повышать свои технические и экономические знания. Инженерную должность считаю очень важной и ответственной ступенью в профессиональном развитии. Главное в работе инженера – это способность думать, анализировать, прогнозировать, опережать развитие событий на шаг вперед, своевременно реагируя на все изменения. Моё высшее карьерное достижение, я считаю, еще впереди, процесс развития и карьерного роста продолжается. Учиться, приобретать новые знания – очень интересный процесс. Хотя свои профессиональные достижения могу отметить:

- В 2009 году за высокий профессионализм, способность и готовность делиться своим опытом, создание условий для раскрытия творческого потенциала работников и становления квалифицированных специалистов мне было присвоено звание «Лучший наставник 2009 Калининской АЭС».
- В 2010 и 2011 гг. награжден почетными грамотами за активное участие в конкурсе «Научно-технических сообщений».
- По итогам 2011 года за добросовестный и квалифицированный труд, смена, в которой тружусь в составе коллектива, была удостоена звания «Лучшая смена-2011»