

*На правах рукописи*

*ОТНОС-*

**БОГИНСКАЯ Ольга Сергеевна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ  
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2017

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»

**Научный руководитель**

кандидат психологических наук, профессор  
**Лысенко Екатерина Евгеньевна**

**Официальные оппоненты:**

**Лежнева Нина Вячеславовна**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Троицкого филиала ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

**Осипова Ирина Васильевна**

кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры документоведения, истории и правового обеспечения Института гуманитарного и социально-экономического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Ведущая организация**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый казачий университет)»

Защита состоится 20 апреля 2017 года в 10:00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, ауд. 0-300.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» <http://ds.rsvpu.ru/dissertacii-prinyatie-k-rassmotreniyu-i-zashchite/boginskaya-olga-sergeevna>.

Автореферат разослан «06» марта 2017 г.

И.о. ученого секретаря  
диссертационного совета  
доктор педагогических наук,  
профессор



Валентина Александровна Чупина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Для достижения стратегических целей социально-экономического развития страны необходимо соответствие качества профессионального образования перспективным потребностям рынка труда. Повышение конкурентоспособности, социальной мобильности и профессиональной компетентности выпускников профессиональных образовательных организаций рассматривается сегодня в качестве приоритетного направления модернизации системы подготовки рабочих и специалистов, что предъявляет новые требования к профессиональным образовательным организациям, которые нуждаются в способных к реализации поставленных задач педагогах (коммуникабельных, творческих, умеющих организовывать свой труд, образовательную среду и деятельность обучающихся).

В связи с этим исследование проблем становления готовности к профессионально-педагогической деятельности, поиск способов повышения эффективности данного процесса является актуальным как в социально-экономическом, так и в научно-педагогическом плане.

**Степень разработанности проблемы.** Различные аспекты готовности к профессиональной деятельности являются предметом исследований многих отечественных и зарубежных ученых. Готовность личности к профессиональной деятельности рассматривалась в работах А. А. Бодалева, А. А. Деркача, К. М. Дурай-Новаковой, М. И. Дьяченко, И. А. Зимней, Дж. Голланда, Л. М. Митиной, Дж. Равена, Д. Сьюпера и др. Проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности посвящены работы Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Слостенина и др.

Ряд исследований направлен на формирование готовности к отдельным видам профессиональной деятельности: военной (С. В. Акулин, С. Г. Гаврилова, В. А. Тихомиров, О. В. Фомичева и др.); педагогической (М. В. Афонина, Л. А. Десятирикова, З. А. Каргина, Е. А. Кокшенева и др.); управленческой (Т. М. Голубева, О. А. Пятибратова, Е. Ю. Фирсова и др.); инженерной (Г. С. Агабаян, Н. И. Комарова, А. В. Тимофеев и др.) и др.

Ведутся исследования по формированию отдельных составляющих готовности к профессиональной деятельности: коммуникативной (А. В. Агаева, Н. А. Аминов, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Л. А. Петровская, М. А. Фурманов и др.), мотивационной (А. Б. Корзин, Е. Г. Неделько и др.), эмоционально-волевой (Т. А. Казанцева, М. А. Степанова и др.) и др.

В последнее время активизировались исследования по формированию готовности к использованию новых информационно-коммуникационных технологий (Д. В. Гудов, Л. А. Десятирикова, А. В. Тимофеев и др.), к инновационной деятельности (Н. В. Костюк, Н. В. Лежнева, Е. В. Максименко, Н. Г. Пьянкова и др.), к деятельности в поликультурном социуме (В. А. Лимонова, Т. И. Политаева, А. М. Салаватова и др.).

Особенности подготовки к профессионально-педагогической деятельности исследовались С. Я. Батышевым, Н. С. Глуханюк, Е. А. Гнатышиной, Э. Ф. Зеером, В. П. Косыревым, П. Ф. Кубрушко, Н. В. Кузьминой, В. С. Ледневым, А. М. Новиковым, И. В. Осиповой, А. Ю. Петровым, Ю. Н. Петровым,

Г. М. Романцевым, П. А. Силайчевым, И. П. Смирновым, О. В. Тарасюк, Л. З. Тенчуриной, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоровым, Ф. Т. Хаматнуровым, Н. Е. Эргановой и др.

Анализ научных публикаций показывает, что исследованы многие аспекты становления готовности к профессиональной и, в частности, профессионально-педагогической деятельности. В то же время в педагогической литературе не представлены работы по формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности, основанные на диагностике сформированности ее отдельных структурных составляющих, а также исследования, направленные на выявление *предикторов* становления готовности будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, можно констатировать наличие **противоречий** между:

- потребностью современных профессиональных образовательных организаций в квалифицированных преподавателях и недостаточной готовностью выпускников вузов к профессионально-педагогической деятельности;
- потенциальными возможностями образовательной среды вуза для становления готовности к профессионально-педагогической деятельности и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса.

На основе выявленных противоречий сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении педагогических предикторов и разработке научно-методического обеспечения становления готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость обусловили выбор **темы исследования** «*Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности*».

**Объект исследования** – становление готовности студентов вуза к профессиональной деятельности.

**Предмет исследования** – педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности.

**Цель исследования** – выявить систему педагогических предикторов и разработать научно-методическое обеспечение становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности.

**Гипотеза исследования.** Становление готовности к профессионально-педагогической деятельности будет успешным, если:

- процесс ее формирования осуществляется на основе диагностики актуального уровня каждого компонента готовности к профессионально-педагогической деятельности (предикторы I уровня);
- выявлены ключевые факторы становления «отстающих» компонентов готовности (предикторы II уровня);
- разработано научно-методическое обеспечение и организовано систематическое адресное воздействие на компоненты готовности с наиболее низким уровнем сформированности с учетом ключевых факторов их формирования.

Исходя из цели и гипотезы, определены **задачи** исследования:

1. Определить теоретико-методологические основы становления готовности к профессиональной деятельности.

2. Проанализировать структуру профессионально-педагогической деятельности, выявить компоненты готовности к ней, определить критерии и показатели уровня их сформированности.

3. Провести диагностику актуального уровня компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности студентов вуза и выявить предикторы становления готовности I уровня.

4. На основе анализа содержания компонентов, нуждающихся в адресном воздействии в процессе обучения в вузе (предикторов I уровня), выявить ключевые факторы их становления (предикторы II уровня).

5. Для проверки выявленной системы предикторов разработать и апробировать модель формирования «отстающих» компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют:

– методология педагогических исследований (А. С. Белкин, В. В. Краевский, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко и др.);

– теория педагогического проектирования и моделирования (С. И. Архангельский, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский и др.);

– *системный* подход (П. К. Анохин, Н. В. Кузьмина, Г. М. Романцев, В. А. Федоров и др.); *субъектно-деятельностный* подход (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.); *лично ориентированный* подход (А. А. Реан, В. А. Сластенин, Л. Д. Столяренко, И. С. Якиманская и др.), *контекстный* подход (А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова и др.); *компетентностный* подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен и др.);

– теоретические основы профессионально-педагогического образования (С. Я. Батышев, Н. С. Глуханюк, Е. М. Дорожкин, Н. М. Жукова, В. П. Косырев, П. Ф. Кубрушко, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, П. А. Силайчев, Л. З. Тенчурина, В. А. Федоров, Н. Е. Эрганова и др.).

С целью решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение педагогического опыта; наблюдение, педагогическое моделирование, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок; опытно-экспериментальная работа.

**Этапы и база исследования**

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина» (МГАУ) и ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (РГАУ – МСХА) на кафедре педагогики и психологии профессионального образования в четыре этапа с 2009 по 2016 гг. В этом процессе отметим вклад научного руководителя Е. Е. Лысенко в разработку методологии исследования.

На I этапе (2009–2010 гг.) проводилось изучение психолого-педагогической литературы по вопросам становления готовности к профессиональной деятельности. Выявлены противоречия, определена проблема и тема исследования.

Определены компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности, разработаны критерии и показатели оценки уровня ее сформированности.

*На втором этапе* (2010–2012 гг.) проводилась экспериментальная оценка уровней сформированности компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности. Выявлены предикторы пригодности и предикторы готовности к профессионально-педагогической деятельности. Обосновано ключевое значение умений самоорганизации для эффективного формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности.

*На третьем этапе* (2012–2016 гг.) разрабатывалась модель формирования умений самоорганизации (предикторов II уровня) у будущих педагогов профессионального обучения и проводилась ее экспериментальная проверка. Завершалось оформление текста диссертации и автореферата.

### **Научная новизна исследования**

1. На основе анализа содержания операциональной и мотивационной сфер личности специалиста выявлена структура готовности к профессионально-педагогической деятельности, включающая мотивационный, когнитивный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и оценочно-рефлексивный компоненты.

2. Определены *критерии* и *показатели*, разработан диагностический инструментарий для определения уровней сформированности компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности.

3. В результате диагностики уровней сформированности компонентов готовности выделены компоненты, имеющие достаточный уровень сформированности – *мотивационный, коммуникативный* и *оценочно-рефлексивный* (предикторы пригодности) и компоненты, не достигающие необходимого уровня сформированности – *конструктивный* и *организаторский* (предикторы I уровня).

4. Выявлен ключевой фактор формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности – *умения самоорганизации* (предикторы II уровня), определены *критерии* оценки умений самоорганизации (*мотивационный, когнитивный* и *деятельностный*).

5. Разработана модель формирования умений самоорганизации, включающая в себя целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты.

### **Теоретическая значимость исследования**

Полученные результаты исследования расширяют научные представления о становлении готовности к профессионально-педагогической деятельности:

1) расширено научное представление о структуре готовности к профессионально-педагогической деятельности, включающей компоненты *сферы направленности* (мотивационный и оценочно-рефлексивный) и *операциональной сферы*, детерминированной структурой профессионально-педагогической деятельности (когнитивный, конструктивный, коммуникативный, организаторский);

2) теоретически обоснована ведущая роль *умений самоорганизации* в становлении конструктивного и организаторского компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности;

3) выявлена система педагогических предикторов становления готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности:

- предикторы пригодности (мотивационный, коммуникативный и оценочно-рефлексивный компоненты готовности);
- предикторы I уровня (конструктивный и организаторский компоненты готовности);
- предикторы II уровня (умения самоорганизации).

### **Практическая значимость исследования**

Выявленная система педагогических предикторов становления готовности и разработанная на ее основе модель способствуют повышению уровня сформированности готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности и могут быть использованы при подготовке будущих педагогов профессионального обучения, а также для повышения квалификации преподавателей профессиональных образовательных организаций по формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности.

### **Основные положения, выносимые на защиту**

1. Структура готовности к профессионально-педагогической деятельности детерминирована компонентами направленности личности и структурой профессионально-педагогической деятельности и включает мотивационный, когнитивный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и оценочно-рефлексивный компоненты. Названные компоненты имеют разный уровень сформированности (мотивационный, оценочно-рефлексивный, коммуникативный и когнитивный – сформированы на достаточном уровне; конструктивный и организаторский – имеют недостаточный уровень сформированности).

В течение всего периода обучения в вузе уровень сформированности конструктивного и организаторского компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности у студентов повышается незначительно.

2. Ключевым фактором становления конструктивного и организаторского компонентов готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности являются умения самоорганизации (предикторы II уровня).

Процесс формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности, реализующий адресное воздействие на ее конструктивный и организаторский компоненты через освоение упорядоченных действий самоорганизации, обеспечивает повышение общего уровня готовности.

3. Эффективность научно-методического обеспечения адресного воздействия на «отстающие» компоненты готовности обусловлена системой педагогических предикторов, включающей:

- предикторы пригодности (мотивационный, коммуникативный и оценочно-рефлексивный компоненты готовности);
- предикторы I уровня (конструктивный и организаторский компоненты готовности);
- предикторы II уровня (умения самоорганизации).

**Достоверность и обоснованность** полученных в диссертации результатов обеспечиваются методологической аргументированностью исходных теоретических положений, отвечающих современным требованиям и тенденциям развития педагогической науки и практики; адекватностью применяемых методов цели и

задачам исследования; проведением научного исследования в единстве с практической деятельностью; апробацией и внедрением результатов исследования.

**Личный вклад** автора состоит в планировании, организации и проведении исследовательской работы по научному обоснованию, разработке, практической реализации модели формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности; в выявлении системы педагогических предикторов становления готовности к профессионально-педагогической деятельности теоретическим и экспериментальным путем.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования**

Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях, методологических семинарах и заседаниях кафедры педагогики и психологии МГАУ (2011–2014), на научно-практических конференциях молодых ученых и заседаниях кафедры педагогики и психологии профессионального образования РГАУ – МСХА (2014–2016), на международных научно-практических конференциях «Actual problems and modern trends of development of psychology and pedagogics» (London, 2012), «Психологическая служба в высшем учебном заведении» (Москва, 2012), «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2015), «Гуманитарная подготовка современного специалиста» (Донецк, 2016), «Наука и инновации – стратегические приоритеты развития экономики государства» (Костанай, 2016), «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (Москва, 2016), «Новая наука: теоретический и практический взгляд» (Н. Новгород, 2016), «Новая наука: от идеи к результату» (Сургут, 2016).

Разработанная в ходе исследования модель формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности используется в РГАУ – МСХА. Также авторские материалы по моделированию формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности к ППД применяются в образовательном процессе Московского государственного института культуры.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 234 наименований и 10 приложений. Объем диссертации – 207 страниц. Текст иллюстрирован 5 рисунками, 30 таблицами.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** обосновывается актуальность темы и проблема исследования; определяются его объект, предмет, цель, формулируются гипотеза и задачи; характеризуется теоретико-методологическая основа исследования; определяются методы и этапы его проведения; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; излагаются основные положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** «*Теоретико-методологические предпосылки становления готовности к профессионально-педагогической деятельности*» анализируются понятийно-терминологический аппарат проблемы становления готовности, подходы к исследованию становления готовности к профессиональной деятельности и особенности профессионально-педагогической деятельности.



Анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности» показал неоднозначность его трактовки.

Основными подходами к изучению готовности являются:

– *функциональный*, трактующий готовность как особое состояние мобилизации психики, чаще реализуется в психологии труда, инженерной психологии, психологии спорта (В. А. Алаторцев, Н. Д. Левитов и др.);

– *личностный*, трактующий готовность как устойчивую характеристику личности, чаще реализуется в психологии развития, педагогической психологии, акмеологии (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский и др.);

– *личностно-деятельностный*, трактующий готовность как интегративное образование личностных особенностей и подготовленности человека, чаще реализуется при исследовании проблем профессионального становления личности (М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина и др.).

Мы рассматриваем готовность к профессиональной деятельности с позиций личностно-деятельностного подхода как готовность к определенному труду, ставшему профессией, выражающуюся в целостном проявлении всех сторон личности, дающую возможность эффективно выполнять трудовые функции.

Сравнение данного понятия с другими понятиями профессионального становления личности (пригодность, подготовленность, компетентность, профессионализм, мастерство) позволило дать определение понятия «готовность к профессиональной деятельности» с учетом того, что все существенные изменения личности при этом происходят в операциональной сфере и в сфере направленности личности.

*Готовность к профессиональной деятельности* – интегративное качество личности, обеспечивающее эффективное выполнение профессиональной деятельности, которое формируется на базе *пригодности* с помощью специализированной *подготовки*, воздействующей как на операциональную сферу, так и на сферу направленности личности.

В современном обществе значимо проявляется интерес к проблемам становления и формирования готовности к различным видам профессиональной деятельности. При решении этих проблем ученые пытались определить структуру готовности к профессиональной деятельности, факторы и способы ее формирования. Попытки сформулировать универсальную структуру независимо от содержания деятельности (Л. С. Подымова, И. Х. Хамизова и др.) являются недостаточно информативными, так как отражают представления авторов о структуре психики. Эти варианты структуры готовности различаются по числу и названию компонентов, хотя содержание по-разному названных отдельных компонентов порой оказывается одинаковым. Большинство исследователей согласны, что формирование готовности обеспечивается взаимодействием внешних и внутренних факторов. Среди *внешних* факторов определяющим является организация профессионального обучения. Среди *внутренних* факторов рассматриваются такие психологические факторы, как мотивация и особенности студентов. В качестве способов формирования готовности к профессиональной деятельности предлагается: больше знакомить студентов с особенностями деятель-

ности (Г. Н. Жуков); ставить перед ними задачи учебного моделирования содержания и условий предстоящей профессиональной деятельности (В. А. Тихомиров); вовлекать в самостоятельную проектно-исследовательскую деятельность по профессии (Е. А. Кокшенева), совершенствовать программы учебных и производственных практик (Л. А. Десятирикова).

Несомненно, все предложенные способы влияют на формирование готовности к профессиональной деятельности, однако указанная проблема становления готовности и в настоящее время остается актуальной, о чем, в частности, свидетельствуют результаты статистических исследований. По данным Н. В. Бондаренко, 59 % руководителей не вполне довольны подготовкой молодых специалистов, у которых недостаточно сформированы умения самостоятельно решать рабочие задачи, инициативность, организаторские навыки и т.п.

*Профессионально-педагогическая деятельность* (ППД) является частным случаем педагогической деятельности, которая достаточно детально проанализирована. Глобальная цель педагогической деятельности – сохранение и передача молодому поколению общественного опыта, осуществляемые в условиях специально организованного педагогического взаимодействия.

Данная профессия требует от исполнителя достижения высших ступеней мастерства, поэтому предъявляет специфические требования к индивидуальным особенностям человека (К. М. Гуревич). Анализ противопоказаний к педагогической профессии показал, что личностными характеристиками, определяющими пригодность к данной деятельности, являются желание и умение вступать в процесс общения и воздействовать на формирующуюся личность.

Главной особенностью ППД является бипрофессиональная направленность. Н. С. Глуханюк сформулировала перечень подвидов ППД (проектирование профессионально-образовательного процесса, дидактическое и методическое оснащение, осуществление профессионально-образовательного процесса, диагностика подготовленности и развития, профориентация и профадаптация, руководство творчеством студентов, самообразование и повышение квалификации, специальная деятельность по организации и обеспечению производственного обучения), который подразумевает, что у педагога профессионального обучения должны органично сочетаться педагогические умения и умения решать задачи в той конкретной профессиональной сфере, в которой будут работать его студенты. Поэтому перечень профессиональных умений может существенно различаться в зависимости от того, к выполнению какой профессии будет готовить педагог профессионального обучения.

Э. Ф. Зеер рассмотрел умения педагога профессионального обучения, занятого подготовкой будущих инженеров, выделив две группы умений: *обще педагогические умения*: гностические, дидактические, организационно-методические, прогностические, коммуникативно-режиссерские, рефлексивные и организационно-педагогические; *умения в конкретной профессиональной сфере*: общепрофессиональные, конструктивные, технологические, производственно-операционные, специальные.

**Во второй главе «Исследование педагогических предикторов становления готовности к профессионально-педагогической деятельности»** выделяются

компоненты готовности к ППД и критерии их сформированности, приводятся результаты диагностики уровня сформированности компонентов готовности к ППД у студентов и проводится детальный анализ содержания компонентов, имеющих наиболее низкую степень сформированности, определяется ключевой фактор формирования данных компонентов.

Анализ исследований по структуре ППД позволил определить структуру готовности к ней и критерии оценки уровня сформированности ее отдельных компонентов.

*Структура готовности к ППД* состоит из двух блоков компонентов:

– *сфера направленности* включает *мотивационный компонент* (системообразующий фактор профессиональной деятельности) и *оценочно-рефлексивный компонент* (инструмент реализации и совершенствования профессиональной деятельности);

– *операциональная сфера* включает *конструктивный компонент* (планирование деятельности), *организаторский компонент* (реализация деятельности), *когнитивный компонент* (условие интеллектуальной составляющей деятельности) и *коммуникативный компонент* (условие коммуникативной составляющей деятельности) (таблица 1).

Содержание когнитивного компонента является вариативным (в соответствии с преподаваемой дисциплиной), оценка достижений студентов в области знаний по профессии осуществляется в ходе учебного процесса. И если студент продолжает учиться, значит, уровень его подготовки удовлетворяет требуемым нормам. Поэтому для дальнейшей исследовательской работы мы принимаем в качестве ограничения решение не оценивать уровень подготовленности.

Теоретический анализ обеспечил возможность для проведения диагностики уровня сформированности компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности с целью выявления предикторов ее становления.

*Предиктор* (от англ. predictor «предсказатель») – независимая переменная, имеющая прогностическое значение, такая характеристика индивида, на основании которой можно давать прогноз относительно других характеристик этого же индивида. Наше исследование построено на идее о том, что компоненты готовности к ППД имеют разную степень сформированности, что позволяет выявить их прогностическое значение для становления готовности.

В качестве методического обеспечения констатирующего этапа экспериментальной работы были выбраны: самостоятельно составленные анкеты «Профессиональная направленность» и «Профессиональное самосознание», многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (16 PF, версия С), Самоактуализационный тест (САТ). При оценке данных, полученных с помощью тестов 16 PF и САТ, использованы результаты исследований (Н. А. Аминов, Л. М. Митина, А. А. Баранов), выявивших диапазоны нормативных значений, соответствующих уровню проявления измеряемых качеств у успешных педагогов.

Таблица 1 – Содержание компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности, критерии и показатели их сформированности

Характеристика компонента	Компоненты					
	Мотивационный	Когнитивный	Конструктивный	Коммуникативный	Организаторский	Оценочно-рефлексивный
Содержание компонента	Стремление реализовать себя как профессионал; стремление к достижениям в профессиональной деятельности; устойчивость к трудностям; ценность самосовершенствования в профессии	Возможности системного анализа ситуации с выделением в ней существенного; обобщения; постановки проблемы; нахождения оптимального алгоритма решения; получения новой информации и ее систематизации	Возможность на основе учета особенностей профессиональной ситуации конструировать цели, содержание и технологию деятельности, проектировать свои действия и действия окружающих	Возможность вступать в процесс общения, поддерживать эмоционально-положительные, конструктивные социальные отношения на всех уровнях взаимодействия	Возможность воплотить в практической деятельности планы по упорядочиванию: собственной деятельности, деятельности других субъектов и процесса взаимодействия между субъектами деятельности	Возможность осмысливать и анализировать различные аспекты профессиональной деятельности: требования общества, свои потребности, цели, условия, результаты деятельности и причины возникновения трудностей
Критерии и показатели оценки уровня сформированности компонента	1. Профессиональная направленность (желание работать по профессии) 2. Стремление к профессиональной самореализации (ориентация на ценности самоактуализирующейся личности, уверенность в правильности профессионального выбора)	1. Качества интеллекта (аналитичность, самостоятельность, обучаемость, восприимчивость к новому, креативность) 2. Познавательные потребности	1. Прогностические способности (компетентность во времени) 2. Качества интеллекта (оперативность, абстрактность, вербальная культура)	1. Коммуникативные способности (общительность, доверчивость, чувствительность, спонтанность) 2. Социальный интеллект (самоконтроль, гибкость поведения, целостность восприятия мира)	Организаторские способности (эмоциональная устойчивость, самоконтроль, адекватность восприятия мира, людей)	Рефлексивные способности (самооценка, чувствительность к себе, самоуважение, самопринятие, независимость в поступках)

В констатирующем исследовании приняли участие 378 студентов I–IV курсов педагогического, технического и экономического факультетов. Студенты непедагогических направлений подготовки были привлечены к исследованию для сравнительного анализа результатов.

В результате количественной и качественной обработки полученных данных были сделаны следующие выводы:

– по всем показателям мотивационного компонента результаты попадают в нормативный диапазон;

– по большинству показателей оценочно-рефлексивного компонента результаты попадают в нормативный диапазон;

– по большинству показателей коммуникативного компонента результаты попадают в нормативный диапазон;

– по всем показателям конструктивного и организаторского компонентов результаты имеют значения ниже нормативных.

Таким образом, подтвердилось предположение о неравномерности уровня сформированности отдельных компонентов готовности к ППД. Анализ динамики их сформированности в течение всего периода обучения в вузе показал:

– по мотивационному компоненту изменения незначительные;

– по ряду показателей оценочно-рефлексивного компонента наблюдался значимый положительный сдвиг результатов в интервале от 5 до 10 %;

– по коммуникативному компоненту по всем показателям коммуникативных способностей за период обучения в вузе фиксируется положительный сдвиг результатов в интервале от 6 до 13 %; по некоторым показателям социального интеллекта повышение результатов на 12 %;

– по конструктивному и организаторскому компонентам изменения незначительные.

Результаты исследования показали, что компоненты готовности к ППД, имеющие уже к началу обучения достаточный уровень сформированности и положительную динамику в ходе обучения, являются *предикторами пригодности* к ППД и определяют выбор профессии данного вида. Конструктивный и организаторский компоненты готовности к ППД, не достигшие в течение всего периода обучения необходимого уровня сформированности, можно считать *предикторами готовности* к данной профессиональной деятельности.

Детальный анализ содержания конструктивного и организаторского компонентов готовности проводился по двум направлениям: по научным исследованиям ППД (Э. Ф. Зеер) и по государственным документам, определяющим требования к осуществлению данной деятельности.

Конструктивный компонент готовности предполагает наличие у студентов следующих групп умений (в терминологии Э. Ф. Зеера):

– *прогностические* – умения прогнозировать успешность учебно-воспитательного процесса, анализа педагогических ситуаций, построения альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирования развития личности и коллектива, контроля процесса и результата обучения и воспитания;

– *технологические* – умения анализировать производственные ситуации и планировать технологический процесс;

– *дидактические* – умения определять конкретные цели обучения, выбирать адекватные формы, методы и средства обучения.

Организаторский компонент готовности предполагает наличие у студентов групп умений:

– *гносеологические* – умения приобретать профессиональные знания, т.е. получать новую информацию, выделять в ней главное, обобщать и систематизировать собственный опыт, опыт новаторов и обучающихся;

– *организационно-педагогические* – умения планировать воспитательный процесс, выбирать оптимальные средства педагогического взаимодействия;

– *организационно-методические* – умения формировать мотивацию учения, организовывать учебно-профессиональную деятельность и др.;

– *коммуникативно-режиссерские* – перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские умения и умения по педагогической режиссуре.

Анализ последних стандартов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» показал, что сформированность конструктивного и организаторского компонентов на достаточном для эффективной деятельности по профессии уровне подразумевает наличие умений, обеспечивающих решение задач анализа, прогнозирования, проектирования, планирования и систематизации собственной профессиональной деятельности, межличностного взаимодействия, а также поведения и деятельности обучающихся. Число формулировок перечисленных типов задач в последнем стандарте составляет 65,5 % от общего числа задач профессионально-педагогической деятельности.

Дальнейший анализ психических действий, лежащих в основе конструктивного и организаторского предикторов готовности, показал, что все они по сути своей являются действиями самоорганизации (рисунок 1).



Рисунок 1 – Действия самоорганизации как элементы конструктивного и организаторского предикторов готовности

Организация как процесс в качестве результата дает упорядоченность, которую следует понимать как характеристику структуры, обозначающую степень взаимной согласованности во времени ее элементов. Следовательно, упорядоченность – согласованность *структуры* в контексте *времени*. Педагог, владеющий умениями организации, способен на высокую степень структурированности знания и собственной деятельности.

Таким образом, был выявлен ключевой фактор (умения самоорганизации) формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности, по нашему предположению, прогнозирующий уровень становления конструктивного и организаторского компонентов готовности к ППД (предиктор II уровня).

А повышение уровня сформированности этих компонентов готовности закономерно приведет к повышению общего уровня готовности студентов к ППД, к облегчению протекания адаптационных процессов у начинающих педагогов профессионального обучения и, возможно, приведет к увеличению числа выпускников, работающих по профессии «Педагог профессионального обучения».

**В третьей главе «Формирование предикторов готовности к профессионально-педагогической деятельности»** проводится структурно-функциональный анализ умений самоорганизации как предикторов становления готовности к ППД, осуществляется разработка и экспериментальная проверка эффективности модели их формирования.

Наиболее развернутая структура цикла самоорганизации (Н. М. Пейсахов и М. Н. Шевцов) включает действия: анализ ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, принятие решения, установление критериев оценки, самоконтроль и коррекция. Такими умениями, сформированными на достаточно высоком уровне, должны владеть будущие педагоги профессионального обучения, чтобы быть готовыми к эффективной профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы о прогнозирующей функции умений самоорганизации была разработана модель формирования данных умений. Методологической основой при разработке модели формирования умений самоорганизации послужили системный, субъектно-деятельностный, личностно ориентированный, контекстный и компетентностный подходы к процессу обучения.

Предполагалось сделать процесс формирования данных умений составной частью педагогического процесса, поэтому разработанная модель, являясь целостным образованием, представлена классическими компонентами: *целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный*.

Средством реализации модели является специально разработанная дисциплина «Профессиональная самоорганизация педагога» (дисциплина по выбору в профессиональном цикле учебного плана подготовки бакалавров) (трудоемкость 108 часов, из них 36 часов аудиторных).

*Целевой компонент модели.* После изучения дисциплины «Профессиональная самоорганизация педагога» студенты должны:

- иметь представления о действиях самоорганизации и значимости данных умений для профессионально-педагогической деятельности;
- знать особенности организации индивидуальной и совместной деятельности; сущность, структуру и правила самоорганизации; методы, средства и технологии организации различных видов деятельности;
- уметь пользоваться классическими схемами, моделями и технологиями анализа и оценки ситуаций, принятия решений, планирования и оценки результатов деятельности;
- уметь пользоваться инструментами самоорганизации применительно к профессионально-педагогической деятельности.

Предполагается, что сформированные в процессе предложенного обучения знания и умения станут основой для осознанной реализации процессов самоорганизации в разных сферах жизни и деятельности, что позволит говорить о сложившихся инвариантных механизмах регулирования деятельности.

*Содержательный компонент модели.* При изучении дисциплины «Профессиональная самоорганизация педагога» студенты знакомятся со следующим содержанием:

*Раздел 1 «Общие правила самоорганизации».* Актуальность самоорганизации для формирования готовности к профессиональной деятельности. Принципы и правила профессиональной самоорганизации.

*Раздел 2 «Самоорганизация в выборе решения, стратегическом планировании, анализе и оценке деятельности».* Технологии принятия решений (модели «Резинка», «Двойная петля»). Технологии планирования (методика «Колесо жизни», матрица Эйзенхауэра). Технологии анализа ситуаций (схема для анализа ситуации, методика «Управление портфелем проектов» и др.). Технологии рефлексивной деятельности (показатели самооценки, уровня притязаний; варианты развития личности по сочетанию показателей).

*Раздел 3 «Самоорганизация в отношениях с окружающими».* Модели самоорганизации в отношениях с окружающими (методика «Позитивный вопрос», «Ролевые игры» и др.).

*Раздел 4 «Творчество и креативность в деятельности педагога».* Понятия и показатели творчества и креативности. Литературное мастерство в деятельности педагога. Выбор жанра и темы создаваемого фрагмента (методика «Генератор сюжетов», «Стратегия двойника» и др.).

*Технологический компонент модели:* условия, формы, методы и средства обучения. Совокупный учет результатов всего ранее проведенного теоретического и эмпирического исследования позволили выделить ряд *организационно-педагогических условий* реализации учебного процесса:

– необходимо сочетание учебных блоков дисциплины: теоретические знания о действиях самоорганизации; практические умения использования схем и технологий самоорганизации; владение полученными знаниями и умениями для решения прикладных задач профессионально-педагогической деятельности;

– необходимо сочетание традиционных форм организации учебного процесса и информационно-коммуникационных технологий;

– необходимо использование элементов инновационных образовательных технологий (проблемное, проектное, контекстное обучение), ориентированных на творческую активность студентов; моделирование ситуаций будущей профессионально-педагогической деятельности;

– необходимо субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, использование тренингов, деловых игр, направленных на становление адекватно-позитивной самооценки и уровня притязаний студентов, отношения к себе как деятелю, способному принимать решения и разрабатывать алгоритм действий.

Информационно-коммуникационные технологии обучения были реализованы с помощью специально разработанного сетевого электронного учебно-



методического комплекса (ЭУМК) «Профессиональная самоорганизация педагога», предназначенного как для студентов педагогических направлений очной и заочной формы подготовки, так и для преподавателей, ведущих дисциплину. Структура, содержание и функционал созданного ЭУМК позволяет обеспечить эффективную самостоятельную работу студентов. Встроенные средства коммуникации (почта, чат, форумы) позволяют осуществлять взаимодействие между студентом и преподавателем, между студентами на всех этапах освоения дисциплины. Особенностью разработанного ЭУМК является наличие элементов адаптивного обучения, реализованных на основе внедрения в теоретический материал тестовых заданий по заранее разработанным дидактическим алгоритмам.

Работа студентов осуществлялась в форме аудиторных занятий (лекции и семинары) и в форме внеаудиторной самостоятельной работы с сетевым электронным учебно-методическим комплексом и интернет-источниками.

В качестве методов организации аудиторной работы студентов использовались проблемное изложение, дискуссия, «мозговой штурм», метод кейсов, деловые игры, тренинги, упражнения, моделирование и проектирование. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов осуществлялась не только методами изучения нового теоретического материала, упражнения, педагогического моделирования и проектирования, но и включала проведение студентами мини исследований. Такой подбор методической базы позволил обеспечить студентам опыт квазипрофессиональной деятельности.

*Оценочно-результативный компонент модели.* Систематическая оценка уровня сформированности знаний и умений студентов осуществлялась на аудиторных занятиях и по результатам работы студентов с сетевым электронным учебно-методическим комплексом.

*Апробирование разработанной модели* осуществлялось в течение трех учебных лет. Изучали дисциплину «Профессиональная самоорганизация педагога» студенты 3 и 4 курсов (всего 163 человека) в течение одного семестра.

Доказательство эффективности предложенной модели формирования конструктивного и организаторского предикторов готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности включало два этапа.

Первый этап – оценка результатов изучения дисциплины «Профессиональная самоорганизация педагога», т.е. сформированности умений самоорганизации.

Второй этап – диагностика конструктивного и организаторского предикторов готовности у студентов, изучавших дисциплину «Профессиональная самоорганизация педагога».

Для реализации первого этапа были:

– разработаны *критерии, показатели и уровни* (высокий, средний, низкий), позволяющие определить степень сформированности умений самоорганизации у будущих педагогов профессионального обучения (таблица 2);

– выбраны методы оценки сформированности умений самоорганизации: опросник самоорганизации ОСД (автор Е. Ю. Мандрикова); опросник самоорганизации ДОС (автор А. Д. Ишков); специально разработанная анкета «Использование самоорганизации»;

– подобраны экспериментальные и контрольные группы, в которых диагностика уровня сформированности умений самоорганизации проводилась в начале и в конце семестра.

Таблица 2 – Критерии и показатели умений самоорганизации для решения жизненных и профессиональных задач

Критерии	Показатели
Мотивационный позволяет оценить: понимание необходимости осмысления жизни и деятельности; желание и стремление использовать технологии организации жизнедеятельности	Осознание необходимости владеть умениями осмысленной самоорганизации деятельности
Когнитивный позволяет оценить: знания ключевых терминов процесса самоорганизации; знания технологий процессов самоорганизации	Знания основных понятий самоорганизации
Деятельностный позволяет оценить: умения проводить самодиагностику сформированности процессов самоорганизации; умения устанавливать причинно-следственную связь событий, разрабатывать систему мероприятий по стабилизации и улучшению педагогической ситуации, планировать, ставить цели, принимать решения	Востребованность – общий уровень использования всех процессов самоорганизации Гармоничность – показатель равномерности владения умениями самоорганизации Трудозатратность – показатель усилий личности для использования процессов самоорганизации

Результаты *исходной диагностики* показали:

1. Близкие результаты в экспериментальной и контрольной группах;
2. *Мотивационный критерий* (таблица 3): большинство студентов (75 %) осознают важность умений самоорганизации;
3. *Когнитивный критерий* (таблица 3): большинство студентов (около 70 %) продемонстрировали низкий уровень знаний основных понятий и методов самоорганизации;
4. *Деятельностный критерий* (таблица 4): а) порядка 50 % студентов показали высокий уровень востребованности умений самоорганизации, что говорит о том, что они используют определенные процессы самоорганизации в своей жизни; б) у большинства студентов (около 70 %) низкие результаты по показателю «Гармоничность», что свидетельствует о неравномерном использовании процессов самоорганизации (оказалось, что у большинства студентов высокий уровень умений ставить цели и настаивать на их реализации, но низкий уровень умений планирования и анализа ситуации и деятельности); в) большинство студентов (порядка 85 %) имеют средний или высокий уровень трудозатрат при использовании действий самоорганизации.

Таблица 3 – Результаты исходной диагностики умений самоорганизации по мотивационному и когнитивному критериям (число студентов в %)

Группы	Критерий					
	Мотивационный			Когнитивный		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Контрольные	27,6	48,1	24,3	69,8	26,4	3,8
Экспериментальные	29,1	50,4	20,5	67,2	27,7	5,1

Таблица 4 – Результаты исходной диагностики умений самоорганизации по показателям деятельностного критерия до обучения (число студентов в %)

Группы	Деятельностный критерий								
	Востребованность			Гармоничность			Трудозатратность		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Контрольные	4,6	41,7	53,7	69,5	25,1	5,4	15,7	30,3	54,0
Эксперимент.	7,6	44,1	48,3	68,2	23,8	8,0	14,4	41,5	44,1

Результаты *повторной диагностики* показали:

1. Студенты контрольных групп показали незначительную положительную динамику, что можно объяснить *имплицитным* формированием умений самоорганизации в процессе обучения;

2. *Мотивационный критерий* (таблица 5): значительно увеличилось число студентов экспериментальных групп со средним и высоким уровнем (+14,3 %) осознания важности владения умениями самоорганизации;

3. *Когнитивный критерий* (таблица 5): почти на 60 % увеличилось число студентов экспериментальных групп с высоким и средним уровнем знаний о самоорганизации;

4. *Деятельностный критерий* (таблица 6): а) на 54 % увеличилось число студентов экспериментальных групп с высоким и средним уровнем гармоничности в использовании умений самоорганизации, что свидетельствует о более активном использовании ранее неизвестных им умений планирования и анализа своей деятельности; б) почти на 22 % снизилось число студентов экспериментальных групп с высоким уровнем трудозатрат при использовании действий самоорганизации, что свидетельствует о начале автоматизации умений.

Таблица 5 – Динамика результатов диагностики умений самоорганизации по мотивационному и когнитивному критериям (число студентов в %)

Группы	Критерий					
	Мотивационный			Когнитивный		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Контрольные	-0,7	+0,4	+0,3	-4,7	+4,4	+0,3
Экспериментальные	-14,3	+4,8	+9,5	-59,8	+9,5	+50,3

Таблица 6 – Динамика результатов диагностики (от исходной к итоговой) умений самоорганизации по деятельностному критерию (число студентов в %)

Группы	Деятельностный критерий								
	Востребованность			Гармоничность			Трудозатратность		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Контрольные	-0,9	0,3	0,7	-1,6	1,1	0,5	4,4	-5,3	0,8
Эксперимент.	-2,9	4,4	-1,5	-54,0	41,3	12,7	2,1	19,5	-21,6

Для доказательства статистической достоверности полученных результатов использовали *t-критерий Вилкоксона*. Расчеты показали, что изменения в экспериментальной группе попадают в зону явной значимости по всем шкалам, кроме двух, которые попадают в зону неявной значимости.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанной модели в плане формирования умений самоорганизации.

Второй этап доказательства эффективности разработанной модели заключался в том, что со студентами экспериментальных групп через 4 месяца после изучения дисциплины «Профессиональная самоорганизация педагога» была проведена повторная диагностика уровня сформированности конструктивного и организаторского компонентов готовности методами, которые использовались в констатирующей части исследования. Результаты повторной диагностики показали, что по всем выделенным критериям (прогностические способности, качества интеллекта, организаторские способности) и их показателям полученные статистические данные попадают в диапазоны, оптимальные для представителей педагогических профессий. Следовательно, овладение умениями самоорганизации повышает общий уровень готовности будущих педагогов профессионального образования к работе по профессии.

Таким образом, можно говорить о том, что разработанная нами модель формирования умений самоорганизации является эффективной и позволяет повысить уровень сформированности как организаторского и конструктивного компонентов, так и всей готовности к ППД в целом. А выделенная нами система предикторов реально осуществляет прогностическую функцию в оценке становления готовности.

**В заключении** диссертации обобщены основные результаты исследования и сформулированы выводы:

1. Теоретический анализ сущности понятия «готовность к профессиональной деятельности» позволил уточнить его и определить место данного явления в процессе профессионального становления личности. Готовность к профессиональной деятельности – интегративное качество личности, обеспечивающее эффективное выполнение профессиональной деятельности, которое формируется на базе пригодности с помощью специальной подготовки, воздействующей на операциональную сферу и на сферу направленности личности.

2. Анализ подходов к формированию готовности к профессиональной деятельности показал, что структура готовности к профессиональной деятельности

должна быть выделена с опорой на структуру профессиональной деятельности и учетом образований мотивационной сферы личности:

– сфера направленности включает мотивационный компонент (системообразующий фактор профессиональной деятельности) и оценочно-рефлексивный компонент (инструмент реализации и совершенствования профессиональной деятельности);

– операциональная сфера включает конструктивный компонент (планирование деятельности), организаторский компонент (реализация деятельности), когнитивный компонент (условие интеллектуальной составляющей деятельности) и коммуникативный компонент (условие коммуникативной составляющей деятельности).

3. Диагностика актуального уровня компонентов готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности и выделение системы предикторов позволили выявить:

– предикторы пригодности (мотивационный, коммуникативный и оценочно-рефлексивный компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности);

– предикторы становления готовности I уровня (конструктивный и организаторский компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности).

4. Анализ содержания предикторов I уровня позволил определить ключевые факторы их формирования (предикторы II уровня) – умения самоорганизации: прогнозирование, принятие решения, постановка цели, планирование, анализ ситуации, самоконтроль, коррекцию и анализ результатов на всех уровнях (собственные познавательные процессы и деятельность, межличностные отношения со студентами и управление деятельностью студентов).

5. Результаты формирующего этапа исследования показали, что разработанная на основе системного, субъектно-деятельностного, личностно ориентированного, контекстного и компетентностного подходов модель формирования умений самоорганизации (реализуемая с помощью дисциплины «Профессиональная самоорганизация педагога») обеспечивает оптимальное формирование этих умений, становление конструктивного и организаторского предикторов (как наиболее слабых звеньев структуры готовности) и, соответственно, готовности к профессионально-педагогической деятельности в целом.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему изучения педагогических предикторов становления готовности к профессионально-педагогической деятельности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление педагогических предикторов становления готовности к ППД других направлений подготовки, а также на использование опытно-экспериментальных данных о выявленных педагогических предикторах при разработке форсайт-проектов и дорожных карт, направленных на формирование более обоснованной научно-технической и инновационной политики образования.

**По теме диссертационного исследования опубликованы следующие работы:**

***Статьи в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ для публикаций основных результатов диссертационных исследований***

1. Богинская, О. С. Диагностика уровня развития самоорганизации студентов: второй этап / О. С. Богинская // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2015. – № 4 (68). – С. 34–38 (0,40 п.л.).

2. Богинская, О. С. Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму / О. С. Богинская // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2014. – № 4. – С. 58–61 (0,32 п.л.).

3. Нестерова (Богинская), О. С. Самоорганизация как ведущее профессионально важное качество личности педагога / О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4(60). – С. 88–91 (0,33 п.л.).

4. Нестерова, О. С. Возможности формирования профессионально важных личностных качеств у студентов инженерно-педагогического факультета / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2012. – №4/1(55). – С. 72–74 (0,38/0,19 п.л.).

5. Нестерова, О. С. Анализ профессионально важных личностных качеств у будущих педагогов / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2011. – № 4(49). – С. 77–79 (0,30/0,15 п.л.).

6. Нестерова, О. С. Исследование представлений студентов инженерно-педагогического факультета о себе как о субъекте профессионально-педагогической деятельности / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2010. – № 4. – С. 68–71 (0,36/0,18 п.л.).

***Статьи в журналах, сборниках научных трудов и тезисы докладов на научно-практических конференциях***

7. Богинская, О. С. Педагогические предикторы становления готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности / О. С. Богинская // Новая наука: от идей к результату : междунар. научно-практ. конф., 29 мая 2016 г., Сургут. – Стерлитамак : АМИ, 2016. – С. 14–16 (0,26 п.л.).

8. Богинская, О. С. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности бакалавров профессионального обучения [Электронный ресурс] / О. С. Богинская // Образовательная деятельность вуза в современных

условиях : материалы междунар. научно-метод. конф., 26–27 мая 2016 г. – Электрон. дан. – Караваево : Костромская ГСХА, 2016. – 1 электрон. опт. диск CD-ROM (0,25 п.л.).

9. Богинская, О. С. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности бакалавров профессионального обучения / О. С. Богинская // Новая наука: теоретический и практический взгляд : междунар. научно-практ. конф., 14 апреля 2016 г., Н. Новгород. – Стерлитамак : АМИ, 2016. – С. 13–15 (0,27 п.л.).

10. Богинская, О. С. Экспериментальная работа по формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности / О. С. Богинская // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: научные труды междунар. науч. конф., 17–18 марта 2016 г., Москва. – М. : МАНПО, 2016. – Ч. 1. – С. 361–366 (0,4 п.л.).

11. Богинская, О. С. Формирование конструктивного и организаторского компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности / Е. Е. Лысенко, О. С. Богинская // Наука: научно-производств. журнал [материалы VII междунар. научно-практ. конф. «Наука и инновации – стратегические приоритеты развития экономики государства»], 05 февраля 2016 г., Костанай. – Казахстан, Костанай : Костанайский инж.-экон. ун-т им. М. Дулатова, 2016. – № 4–2. – С. 168–172 (0,30/0,15 п.л.).

12. Богинская, О. С. Результаты итоговой диагностики сформированности конструктивного и организаторского компонентов готовности к профессионально-педагогической деятельности у студентов / О. С. Богинская // Гуманитарная подготовка современного специалиста : материалы межвуз. научно-метод. конф., 25 января 2016 г., Донецк. – Донецк : Цифровая типография, 2016. – С. 39–42 (0,49 п.л.).

13. Богинская, О. С. Моделирование процесса формирования профессиональной самоорганизации как фактора развития конструктивного и организаторского компонентов готовности к педагогической деятельности / О. С. Богинская // Международная научная конференция молодых учёных и специалистов, посвященная 150-летию РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2–3 июня 2015 г., Москва. – М. : РГАУ – МСХА, 2015. – С. 89–93 (0,25 п.л.).

14. Богинская, О. С. Диагностика уровня развития самоорганизации студентов / О. С. Богинская // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 20 Всерос. научно-практ. конф., 22–23 апреля 2015 г., Екатеринбург. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – Т. I. – С. 39–42 (0,28 п.л.).

15. Нестерова, О. С. Анализ уровня сформированности профессионально важных качеств у будущих педагогов / О. С. Нестерова // Психологическая служба в высшем учебном заведении : городская научно-практ. конф. с междунар. участием, 15 февраля 2012 г., Москва. – М. : Мос. городской пед. ун-т, 2012. – С. 124–130 (0,38 п.л.).

16. Нестерова, О. С. Профессионально важные качества педагога у студентов инженерно-педагогического факультета / О. С. Нестерова // Actual problems and modern trends of development of psychology and pedagogics: 14th International

Scientific Analytical and Practical Conference, 24–28 November 2012, London. – London: International Academy of Science and Higher Educational. – P. 12–14 (0,35 п.л.).

***Учебные пособия, рабочие программы, методические указания***

17. Богинская, О. С. Профессиональная самоорганизация педагога [Электронный ресурс]: электронный информационный образовательный ресурс / О. С. Богинская. – Электрон. текст. дан. (271 Мб) – М., 2015. – Систем. требования: Intel, Windows, VBA Office 2007, Internet Explorer. – Свидет. о гос. рег. № 21271 от 27.10.2015. (2,5 п.л.).

Подписано в печать 20.02.2017. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 1,3. Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 130 экз. Заказ № \_\_\_\_.