



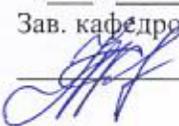
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

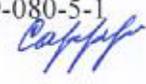
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Проектная деятельность как условие развития способности к  
самообразованию у обучающихся профессиональных  
образовательных организаций**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)  
Направленность программы бакалавриата  
«Декоративно-прикладное искусство и дизайн»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
98,14 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2025 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):  
Студент(ка) группы ЗФ-509-080-5-1  
Савина Наталья Сергеевна 

Научный руководитель:  
к.п.н, кафедры ПППО и ПМ  
Самсонова И.Г. 

Челябинск  
2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	7
1.1 Самообразование как ключевая компетенция современного специалиста: сущность и структура .....	7
1.2 Проектная деятельность в системе среднего профессионального образования: особенности и классификация .....	16
1.3 Особенности применения проектной деятельности для развития самообразовательных навыков студентов СПО .....	26
Выводы по 1 главе .....	40
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	42
2.1 Диагностика уровня сформированности способности к самообразованию у студентов СПО (на примере «Уральского регионального колледжа») .....	42
2.2. Разработка учебно-практического пособия по организации проектной деятельности в рамках профессионального модуля (ПМ.01. разработка дизайнерских проектов промышленной продукции, предметно- пространственных комплексов) .....	52
2.3 Оценка эффективности предлагаемого учебно-практического пособия .....	59
Выводы по 2 главе .....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	68
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Современный мир, переживающий четвертую промышленную революцию, характеризуется беспрецедентными темпами технологических изменений, цифровизацией всех сфер жизни и трансформацией рынка труда. По данным последнего отчета Всемирного экономического форума (весна 2025), 47% ключевых навыков работников изменятся к 2028 году, а 64% сотрудников уже сегодня нуждаются в переподготовке для соответствия новым требованиям. Эти вызовы меняют парадигму образования: на смену традиционной модели «знания на всю жизнь» приходит концепция «обучения через всю жизнь». От выпускников профессиональных образовательных организаций ожидают не просто усвоения готовых знаний, а формирования устойчивой способности к непрерывному самообразованию.

Содержательно самообразование понимается сегодня как целенаправленная, систематическая познавательная деятельность, инициируемая и регулируемая самой личностью, направленная на приобретение знаний, умений и опыта вне рамок формального образовательного процесса. Его сущность раскрывается через комплекс взаимосвязанных навыков: самостоятельный поиск информации из разнообразных источников (от профессиональных баз данных до открытых платформ), её критический анализ, адаптацию знаний к решению практических задач и рефлексию результатов.

Теоретические основы проблемы самообразования разрабатывались в трудах Я.А. Коменского, подчеркивавшего роль личных усилий в познании; К.Д. Ушинского, связывавшего самообучение с нравственным развитием; А.Н. Леонтьева, рассматривавшего его как форму самореализации. В современной педагогике значительный вклад внесли исследования Г.Н. Серикова (синтез операционных и личностных компонентов

самообразования), А.К. Марковой (мотивационные аспекты), И.А. Зимней (роль рефлексии).

Формирование данной способности у студентов профессиональных образовательных организаций является не только ответом на запросы рынка труда, но и прямым требованием государственной образовательной политики. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 14) и Национальный проект «Профессионалитет», ориентированный на опережающую подготовку кадров, подчеркивают необходимость создания условий для развития самообразования и самосознания обучающихся. Однако, как отмечают исследования НИУ ВШЭ (2023), 73% выпускников колледжей испытывают трудности с самостоятельным освоением новых технологий, а 67% работодателей указывают на недостаточную мотивацию к непрерывному развитию. Реальная образовательная практика в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) зачастую сохраняет ориентацию на репродуктивные методы обучения. Это подтверждается исследованиями И.П. Подласого (преобладание шаблонных заданий, формальное включение проектной деятельности, дефицит инструментов поддержки для студентов).

Разрешение данного противоречия видится в активизации проектной деятельности как педагогического инструмента, способного трансформировать учебный процесс в среду для развития самообразовательных навыков. Проектный подход, уходящий корнями в идеи Дж. Дьюи и С.Т. Шацкого, позволяет интегрировать теорию с практикой, формируя у студентов способность ставить цели, искать решения и анализировать результаты в условиях, приближенных к профессиональным.

Выделенные противоречия между декларируемой необходимостью формирования способности к самообразованию и недостаточной разработанностью практических, студентоориентированных педагогических инструментов для ее развития в рамках существующей

системы СПО, особенно в контексте проектной деятельности, и составляет основную проблему настоящего исследования.

На основе теоретического анализа литературы сформулирована **цель исследования** — обосновать влияние проектной деятельности на развитие способности к самообразованию у обучающихся средних профессиональных образовательных организаций, разработать учебно-практическое пособие, направленное на развитие способности к самообразованию.

**Объект исследования** — процесс развития способности к самообразованию у студентов СПО.

**Предмет исследования** — проектная деятельность как условие формирования способности к самообразованию.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность самообразования как ключевой компетенции современного специалиста.
2. Проанализировать особенности проектной деятельности в СПО и её педагогический потенциал.
3. Выявить условия эффективного применения проектов для формирования самообразовательных навыков.
4. Разработать учебно-практическое пособие проектных кейсов с интегрированным инструментарием, направленное на использования проектной деятельности для развития способности к самообразованию у обучающихся СПО.

**Теоретико-методологическая основа включает:**

Исследования концепции самообразования (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев) и деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин).

Теории проектного обучения (Дж. Дьюи, Е.С. Полат, И.С. Сергеев).

Исследования цифровизации образования (И.В. Роберт, А.Г. Асмолов).

**Методы исследования:**

Теоретические: анализ теоретической и методической литературы по проблеме исследования, классификация, систематизация, моделирование.

Эмпирические: анкетирование, наблюдение, опрос.

**База исследования:** Профессиональное образовательное учреждение «Уральский региональный колледж». Студенты группы Д-312 специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)».

**Практическая значимость** заключается в создании учебно-практического пособия проектных кейсов с инструментарием поддержки, адаптированного под требования ФГОС СПО и условия профессиональной образовательной организации. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями для проектирования занятий и учебных практик.

**Структура работы:** введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

## 1.1 Самообразование как ключевая компетенция современного специалиста: сущность и структура

В условиях стремительной трансформации социально-экономических и технологических реалий самообразование перестаёт быть вспомогательным элементом образовательного процесса, трансформируясь в системообразующий фактор профессиональной компетентности. Современный рынок труда, характеризующийся динамичностью и цифровизацией, требует от специалистов среднего звена не только актуальных знаний, но и способности к их непрерывному обновлению через самостоятельную познавательную деятельность. Эта тенденция находит отражение в ключевых документах, таких как Национальная доктрина образования Российской Федерации», регулирующих образовательную политику, где подчёркивается необходимость формирования личности, ориентированной на творческое самовыражение и преодоление узкоспециализированного подхода к профессиональному развитию. Подобные установки актуализируют переход от традиционной модели «накопления знаний» к активному конструированию индивидуальных образовательных траекторий, где самообразование выступает основой адаптивности в условиях неопределённости [3].

Глобальные вызовы, включая автоматизацию производственных процессов и внедрение искусственного интеллекта, предъявляют к выпускникам СПО требования не только в области актуальных профессиональных навыков, но и способности к оперативной адаптации в условиях динамичных изменений. Формирование такой адаптивности невозможно без развитой культуры самообучения, что закреплено в

Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (далее – СПО) через включение «готовности к саморазвитию и самообразованию» как ключевой компетенции [2]. Данная позиция согласуется с положениями Национального проекта «Образование», где непрерывное обучение определяется в качестве основы конкурентоспособности специалистов в цифровую эпоху [1]. Эта трансформация подтверждает переход самообразования из роли вспомогательного элемента в статус системообразующего фактора профессионального становления, что подчеркивается в работах исследователей, анализирующих взаимосвязь образовательных стратегий и требований современного рынка труда [39].

Исторический анализ эволюции самообразования позволяет проследить, как его роль трансформировалась от второстепенного дополнения к фундаментальному элементу образовательной системы. В работах Я.А. Коменского заложены основы понимания самообразования как процесса, где ведущая роль принадлежит самостоятельным усилиям личности, а педагог выступает в качестве направляющего наставника [31]. Важно отметить, что уже в этой концепции акцент смещается не только на усвоение знаний, но и на формирование способности к критическому осмыслению информации, что становится ключевым для дальнейшего развития идеи.

В XIX веке К.Д. Ушинский интегрировал самообразование в контекст нравственного развития, подчеркивая его связь с самовоспитанием и внутренней дисциплиной [56]. Его подход демонстрирует, что эффективное самообучение невозможно без осознанного стремления личности к совершенствованию, что закладывает основы для рассмотрения самообразования как части личностного роста. При этом И.А. Сикорский, акцентируя автономность субъекта, ограничивал самообразование рамками «сознательного усвоения знаний» без прямой связи с профессиональной подготовкой, что отражало узкое понимание феномена в его эпоху [51].

К середине XX века, в условиях научно-технического прогресса, самообразование приобрело новое звучание. С.Я. Батышев рассматривал его как инструмент преодоления «информационного разрыва» — несоответствия между скоростью генерации знаний и возможностями их усвоения в рамках формального образования [11]. Параллельно А.Н. Леонтьев расширил трактовку, определив самообразование как форму самореализации через активную преобразующую деятельность, где усвоение информации становится способом конструирования профессиональной и личностной идентичности [34].

Эта эволюция — от компенсации недостатков традиционного обучения к преодолению информационных барьеров — подготовила почву для современного восприятия самообразования как целостной деятельности.

Самообразование, понимаемое как целенаправленная познавательная деятельность, инициируемая и регулируемая самой личностью, становится неотъемлемым элементом профессионального становления. В классическом определении, приведённом в Педагогической энциклопедии, подчёркивается систематический характер этой деятельности, направленной на овладение знаниями вне институциональных рамок [46]. Однако современная интерпретация феномена выходит за пределы формального противопоставления «учебного» и «внеучебного», акцентируя синтез организованного образовательного процесса и индивидуальной познавательной активности.

Так, А.С. Белкин рассматривает самообразование как органичную составляющую обучения, где внешние педагогические воздействия гармонично сочетаются с внутренней мотивацией студента к познанию [13]. Эта позиция находит отражение в федеральных образовательных стандартах СПО, где развитие навыков самостоятельной работы выделено в качестве одного из приоритетов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три взаимосвязанных аспекта самообразования: процессуальный, результативный и ценностный. Первый охватывает методы планирования, поиска информации и рефлексии; второй — приобретённые знания и компетенции; третий — формирование установки на непрерывное профессиональное совершенствование. Важно подчеркнуть, что данные аспекты не существуют изолированно: как справедливо отмечает Г.Н. Сериков, эффективность самообразовательной деятельности определяется синхронизацией операционных умений (работа с источниками, тайм-менеджмент) и личностных качеств (воля, креативность, критическое мышление) [49]. Подобный синтез особенно важен в условиях СПО, где практико-ориентированный характер обучения требует от студентов умения оперативно адаптировать теоретические знания к решению производственных задач.

Компетентностный подход в современном образовании смещает акцент с усвоения готовых знаний на развитие способности применять их в нестандартных ситуациях [15]. Ключевым условием становится формирование универсальных умений: критического анализа информации, саморегуляции и рефлексии. Исследования подтверждают, что эффективность обучения зависит от способностей фильтровать информацию, управлять временем и оценивать достоверность источников [39]. Это приводит к изменениям педагогических методов: от монологической передачи знаний к тьюторскому сопровождению, направленному на развитие учебной автономии и самостоятельности.

Теория деятельности (А.Н. Леонтьев) и теория развивающего обучения (В.В. Давыдов) служат базой для понимания самообразования. Леонтьев показал, что способности формируются через целенаправленную деятельность. В.В. Давыдов в своей теории развивающего обучения обосновал роль проблемно-диалоговых методов, где студенты самостоятельно формулируют гипотезы, осуществляют поиск решений,

преобразуют учебную деятельность в саморазвивающуюся систему [20]. Этот подход стал методологической основой для дальнейших исследований в области самообразования.

Философское осмысление самообразования раскрывает его как форму субъектного познания, где личность выступает активным творцом собственного образовательного пространства. Этот процесс, по мнению С.Л. Рубинштейна, основан на диалектике внешнего и внутреннего: усвоение социального опыта трансформируется в индивидуальные когнитивные схемы, которые, в свою очередь, влияют на дальнейший выбор образовательных стратегий [48]. В контексте среднего профессионального образования данная идея приобретает практическое измерение: студент, осваивающий рабочую профессию, должен не только воспроизводить алгоритмы действий, но и развивать способность к их критической оценке и модернизации.

Социологический ракурс рассмотрения проблемы акцентирует роль самообразования как механизма социальной адаптации. В условиях цифровой трансформации рынка труда способность к непрерывному обучению становится фактором профессиональной конкурентоспособности. Исследования Т.Н. Кухтевич демонстрируют, что выпускники СПО, обладающие развитыми навыками самообразования, на 40% быстрее осваивают новые технологии на производстве по сравнению с теми, кто ориентирован исключительно на формальные требования образовательного стандарта [32]. Это подтверждает тезис о том, что самообразование выполняет не только образовательную, но и социально-экономическую функцию, выступая мостом между учебной аудиторией и реальным сектором

Психологический анализ феномена раскрывает его связь с механизмами саморегуляции и мотивации. Согласно концепции Б.М. Теплова, способности формируются в деятельности, а их развитие зависит от «зоны ближайшего развития», задаваемой как внешними требованиями,

так и внутренними устремлениями личности [55]. Применительно к самообразованию это означает, что педагог должен создавать ситуации, стимулирующие познавательную инициативу: проблемные задания, кейсы из производственной практики, проекты, требующие междисциплинарного подхода.

Структура способности к самообразованию включает несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Мотивационно-ценностный аспект – понимание важности постоянного обучения и наличие профессиональных устремлений.
2. Когнитивный аспект – фундаментальные знания, помогающие ориентироваться в информационном пространстве.
3. Операционно-деятельностный аспект – владение навыками поиска, обработки и систематизации информации.
4. Рефлексивно-оценочный аспект – способность анализировать итоги деятельности и вносить необходимые коррективы.

Как показывает исследование А.К. Марковой, дисбаланс между этими компонентами приводит к формализации самообразовательной деятельности: студент может демонстрировать высокую техническую грамотность в работе с цифровыми ресурсами, но при этом не видеть смысла в их применении за пределами учебных заданий [36]. Для преодоления этой проблемы в СПО активно внедряются методы контекстного обучения, где теоретические знания сразу проецируются на реальные профессиональные сценарии.

В этой связи особое значение приобретает анализ понятия «способность» как интегративного свойства личности. Согласно Б.Г. Ананьеву, способности представляют собой интегративные свойства личности, проявляющиеся в успешности выполнения деятельности и обусловленные как врождёнными задатками, так и социально-педагогическими условиями их развития [4].

В контексте самообразования ключевыми выступают способности к самоорганизации, критическому анализу информации, рефлексии и адаптивному обучению, которые формируются через взаимодействие внутренних и внешних факторов. Л.С. Выготский, разрабатывая концепцию зоны ближайшего развития, подчеркивал, что способности к самостоятельной познавательной деятельности раскрываются в процессе сотрудничества с педагогом-наставником, который создаёт «опоры» для перехода от внешней регуляции к внутренней саморегуляции [16].

Развитие мотивации в самообразовании тесно связано с формированием метакогнитивных стратегий, позволяющих обучающимся осознанно управлять познавательной деятельностью. Л.И. Божович в своих исследованиях выделяет уровни мотивации, определяющие степень вовлеченности: от базового, направленного на преодоление учебных трудностей, до высшего, ориентированного на личностный рост через освоение новых компетенций. Такая градация объясняет, почему часть студентов ограничивается формальным выполнением задач, а другие активно ищут дополнительные ресурсы для самореализации [14].

Устойчивая мотивация возникает на пересечении внутренних потребностей и внешних стимулов. Её основой выступает согласованность личностных ценностей с профессиональными требованиями, что запускает «познавательную инициативу». Этот принцип находит отражение в концепции субъектности, где мотивация трактуется как переход от внешне заданных целей к их внутреннему принятию. Схожие идеи прослеживаются в теории автономной мотивации, выделяющей три уровня регуляции: внешний (поддержка среды), интроецированный (поиск одобрения) и интегрированный (осознанная потребность). Интеграция этих уровней помогает минимизировать конфликт между учебными задачами и индивидуальными интересами, что особенно значимо для студентов СПО [27].

Однако устойчивая мотивация требует не только внутренних стимулов, но и развития метакогнитивных навыков. К ним относятся планирование, контроль и оценка учебной деятельности, что напрямую влияет на эффективность самообразования. Как отмечает Н.А. Логинова [35], именно метакогниция позволяет структурировать хаотичные информационные потоки и трансформировать их в осмысленные действия, соответствующие индивидуальным и профессиональным целям.

Важным элементом развития самообразовательной компетенции выступает рефлексия. По меткому замечанию И.А. Зимней, «без осознания своих действий и их последствий самообразование превращается в механическое накопление фактов» [22, с. 299]. В практике СПО эффективным инструментом рефлексии становятся электронные портфолио, где студент фиксирует этапы своей образовательной траектории: сертификаты онлайн-курсов, фотоотчёты о производственных пробах, эссе о профессиональных планах. Такой подход не только структурирует опыт, но и развивает навыки самоанализа – ключевого компонента зрелой самообразовательной деятельности.

Особого внимания заслуживает вопрос о возрастных особенностях развития самообразовательных навыков. Студенты СПО, преимущественно находящиеся в возрасте 16-19 лет, переживают этап становления профессиональной идентичности, что создаёт благодатную почву для формирования установки на саморазвитие. Однако, как отмечает Д.И. Фельдштейн, юношеский максимализм и склонность к импульсивным решениям могут затруднять систематическую самостоятельную работу [58]. Этим объясняется важность поэтапного включения элементов самообразования в учебный процесс: от простых заданий с чёткими инструкциями (составление сравнительных таблиц по теме) к сложным проектам, требующим самостоятельного планирования (разработка бизнес-модели мини-производства).

Технологический аспект проблемы связан с цифровизацией образовательной среды. Современные студенты СПО, будучи представителями поколения «Z», естественным образом интегрируют цифровые инструменты в свою познавательную деятельность. Однако, как предупреждает Ю.Д. Бабаева, неконтролируемое использование открытых интернет-ресурсов без развитых навыков критического мышления может привести к поверхностному усвоению информации [10]. Решение этой дилеммы видится в сочетании двух стратегий: обучение медиаграмотности (оценка достоверности источников, работа с базами данных) и создание цифровых образовательных платформ, структурирующих контент в соответствии с профессиональными стандартами. Например, внедрение цифровых систем с интерактивными симуляторами производственных процессов позволяет студентам-механикам отрабатывать навыки диагностики оборудования в виртуальной среде, параллельно формируя привычку к самостоятельному освоению новых интерфейсов.

Особую роль в контексте СПО играет связь самообразования с профессиональной этикой. Как подчёркивает В.А. Слостёнин, ответственное отношение к непрерывному обучению формируется через осознание социальной значимости своей профессии [52]. Педагогические приёмы, актуализирующие эту связь, включают встречи с работодателями, анализ реальных производственных инцидентов и проекты социальной направленности.

Проблема оценки сформированности способности к самообразованию остаётся дискуссионной. Традиционные методы контроля (тесты, экзамены) фиксируют преимущественно результативный компонент, игнорируя процессуальные и мотивационные аспекты. Инновационные подходы, предлагаемые Л.М. Митиной, включают:

- кейс-обучение с анализом действий в нестандартных ситуациях;
- экспертные карты наблюдений за самостоятельной работой;
- самооценочные дневники с критериями прогресса [38].

Проектная деятельность, как отмечает А.В. Хуторской, развивает способность к целеполаганию и поиску нестандартных решений, а цифровые симуляторы формируют навыки адаптации к изменяющимся профессиональным сценариям [60].

Перспективные направления исследований связаны с интеграцией формального и неформального образования. Д.А. Иванов предлагает использовать микрообучение и персонифицированные траектории, что позволяет гибко сочетать аудиторные занятия с самостоятельной работой. Кроме того, актуальной задачей остаётся развитие метакогнитивных навыков через тренинги и тьюторское сопровождение, а также внедрение алгоритмов адаптивного обучения, учитывающих индивидуальные паттерны самообразования [25].

Таким образом, развитие способности к самообразованию у студентов среднего профессионального образования представляет собой многоуровневый процесс, требующий системного подхода. Он предполагает не только формирование конкретных умений, но и перестройку ценностных ориентаций, создание поддерживающей образовательной среды и тесную связь с требованиями профессиональной сферы.

## 1.2 Проектная деятельность в системе среднего профессионального образования: особенности и классификация

В контексте современного среднего профессионального образования проектная деятельность приобретает статус одного из ключевых элементов, способствующих формированию у студентов не только профессиональных компетенций, но и гибких навыков, востребованных в динамично изменяющихся условиях рынка труда. Истоки данного подхода уходят в философско-педагогические концепции конца XIX – начала XX веков, когда образование начало рассматриваться не как пассивное усвоение информации, а как активный процесс взаимодействия с окружающей

действительностью. Так, американский философ Джон Дьюи, стоявший у истоков прагматической педагогики, утверждал, что обучение должно базироваться на естественных интересах обучающихся, а знания – возникать в результате решения практических задач, значимых для их жизни [21]. Эти идеи стали основой для развития проектного метода, который, по мнению Д. Дьюи, трансформировал традиционную школу, сделав её пространством для экспериментов и исследований, где студенты учатся через действие, а не через механическое запоминание.

В российской педагогике аналогичные идеи начали развиваться несколько позже, однако их адаптация к национальному образовательному контексту оказалась глубокой и системной. П.Ф. Каптерев, один из первых сторонников проектного подхода в России, подчеркивал, что ценность образования заключается не в объёме усвоенных фактов, а в способности применять знания для решения реальных проблем. Он отмечал, что интеллектуальное развитие обучающихся напрямую связано с их умением анализировать, синтезировать информацию и находить нестандартные решения, что невозможно достичь в рамках исключительно репродуктивных методов обучения [28]. Эти взгляды нашли отражение в работах таких педагогов, как С.Т. Шацкий и П.П. Блонский, которые видели в проектной деятельности инструмент преодоления разрыва между теорией и практикой. Например, С.Т. Шацкий рассматривал проекты как способ вовлечения студентов в социально значимую деятельность, где учебные задачи тесно переплетаются с жизненными ситуациями, формируя ответственность и критическое мышление [62].

Проектная работа студентов СПО выступает ключевым элементом научно-образовательного процесса, отражая актуальные тенденции общественного развития и трансформации сознания личности. Её содержание и перспективы определяются способностью генерировать новые знания и социальные блага в различных сферах научного и общественного развития.

Проектная деятельность, являясь современной образовательной технологией, играет ключевую роль в формировании личности, способной к самообучению и саморазвитию.

Уже на начальных этапах обучения студенты включаются в проектную деятельность, что способствует развитию ключевых профессиональных и надпрофессиональных навыков.

Регулярное участие в научно-практических мероприятиях – от региональных до международных – дает им возможность тестировать свои разработки, получать экспертную оценку и совершенствовать проектные решения.

В системе среднего профессионального образования (СПО) реализация проектного подхода позволяет не только закреплять теоретические знания на практике, но и способствует развитию важных профессиональных и личностных компетенций, среди которых:

- ответственное отношение к выполняемым задачам;
- навыки эффективного командного взаимодействия;
- активная гражданская позиция и патриотизм.

В рамках непрерывного образования проектная деятельность способствует более эффективной постановке и решению задач, направленных на создание инновационных методов научного познания. Она обеспечивает достоверную передачу гуманистических ценностей, способствует персонализации обучения, а также коллективному управлению качеством развития личности и общества. Кроме того, она играет важную роль в формировании осознанного социального выбора и выработке эффективных механизмов личностного роста с учетом возрастных особенностей.

Принципы проектной деятельности подчеркивают ее уникальность, актуальность и системный характер, демонстрируя образование не только как результат, но и как инструмент самоорганизации, обеспечивающий успешное и гармоничное развитие общества [57].

Для успешной реализации проекта студентам необходимо овладеть соответствующими знаниями, умениями и компетенциями, которые формируются в процессе работы над ним. Этот метод способствует развитию:

- критического и творческого мышления,
- самостоятельности,
- способности применять знания на практике,
- навыков работы с информацией.

Кроме того, участие в проектах способствует формированию:

- волевых качеств,
- способности к саморегуляции,
- рефлексивных навыков.

Современная интерпретация проектного метода в СПО базируется на синтезе исторического опыта и новых образовательных парадигм. Федеральные государственные стандарты СПО акцентируют внимание на системно-деятельностном подходе, который предполагает, что студенты не просто усваивают информацию, но и учатся самостоятельно ставить цели, планировать действия, анализировать результаты. Как отмечает Е.А. Климов, такой подход способствует развитию метапредметных компетенций, включая умение работать в команде, управлять временем и адаптироваться к нестандартным ситуациям [30]. При этом проектная деятельность не ограничивается рамками отдельных дисциплин — она требует интеграции знаний из различных областей, что соответствует требованиям междисциплинарности, заложенным в образовательных программах. Например, при разработке проекта по экологическому мониторингу студенты колледжа могут сочетать знания химии, биологии, информационных технологий и экономики, что формирует целостное понимание профессиональных задач [19].

Основываясь на требованиях ФГОС СПО, для оценки общих компетенций студентов рекомендуется использовать проектный метод, который включает два аспекта:

- практический (создание востребованного продукта);
- образовательный (развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся) [53].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, продуктивная деятельность, завершающаяся созданием конкретного объекта (отчёта, модели, презентации), стимулирует познавательную активность обучающихся, так как они видят непосредственную связь между своими усилиями и достигнутым результатом [16]. Это согласуется с позицией А.Н. Леонтьева, который рассматривал деятельность как основу развития личности: через проекты студенты не только осваивают профессиональные навыки, но и формируют ценностные ориентации, такие как инициативность, креативность и ответственность [34].

Проектная деятельность, как подчёркивает Н.П. Петрова, характеризуется рядом ключевых черт: интеграцией теоретических знаний с практикой, самостоятельностью обучающихся в планировании и реализации задач, акцентом на командное взаимодействие, а также рефлексивной оценкой процесса и итогов работы [43]. Эти особенности позволяют студентам не только закреплять предметные знания, но и развивать гибкие навыки, такие как коммуникация, критическое мышление и эмоциональный интеллект, что особенно важно в условиях цифровой трансформации рынка труда.

Процесс реализации проекта в СПО, как правило, структурируется в несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых требует от студентов активного включения в исследовательскую и аналитическую деятельность.

- Первый этап — анализ проблемы — предполагает выявление актуальности темы, формулировку ключевых вопросов и определение

ресурсной базы. На этом этапе обучающиеся учатся работать с источниками информации, выделять противоречия и формулировать гипотезы, что способствует развитию аналитических навыков.

– Второй этап — постановка целей и задач — направлен на конкретизацию ожидаемых результатов и разработку критериев их оценки. Как отмечает С.Р. Халилов, чёткое целеполагание позволяет избежать распыления усилий и сохранить фокус на приоритетных направлениях работы [59].

– Третий этап — планирование — включает распределение ролей в команде, составление графика выполнения задач и выбор методов решения. Здесь важную роль играет умение студентов прогнозировать риски и адаптировать стратегию под изменяющиеся условия.

– Четвёртый этап — реализация проекта — связан с непосредственным выполнением запланированных действий: сбор данных, проведение экспериментов, создание прототипов или проведение мероприятий.

– Пятый этап — анализ результатов — предусматривает оценку соответствия итогов первоначальным целям, выявление ошибок и формулирование рекомендаций для будущих проектов.

– Завершающим шагом становится презентация продукта, которая развивает навыки публичного выступления и умение аргументированно защищать свою позицию [43].

В зависимости от целей и содержания проекты в СПО могут классифицироваться на несколько видов.

Исследовательские проекты направлены на изучение теоретических проблем, проведение экспериментов или анализ данных. Например, студенты медицинского колледжа могут исследовать эффективность новых методов реабилитации пациентов, опираясь на статистику и клинические наблюдения.

Практико-ориентированные проекты фокусируются на решении прикладных задач, связанных с профессиональной деятельностью: разработка технологических решений, оптимизация производственных процессов или создание социально значимых продуктов. Так, будущие инженеры могут проектировать энергоэффективные системы для промышленных предприятий, а обучающиеся педагогических специальностей – разрабатывать инклюзивные образовательные программы.

Творческие проекты предполагают создание художественных, дизайнерских или медийных продуктов, что способствует раскрытию креативного потенциала студентов. Например, проект по созданию мультимедийной выставки, посвящённой истории региона, объединяет усилия студентов-дизайнеров, программистов и культурологов.

Информационные проекты ориентированы на сбор, обработку и распространение знаний — создание справочных материалов, образовательных сайтов или аналитических обзоров. Такие проекты, как подчёркивает А.В. Горячев, особенно актуальны в условиях информационной перегрузки, так как учат студентов структурировать данные и представлять их в доступной форме [19].

Особое значение в проектной деятельности приобретает командная работа, которая, по мнению Г.М. Андреевой, выступает не только средством распределения обязанностей, но и механизмом социализации. Групповая работа способствует развитию у студентов коммуникативных навыков, способности аргументированно выражать своё мнение и идти на компромиссы, что крайне важно для будущей профессиональной деятельности [6]. Грамотное выстраивание коммуникационных процессов в команде проекта является важнейшим условием достижения запланированных результатов. Четко выстроенное взаимодействие обеспечивает оперативный обмен сведениями, благодаря чему члены

команды получают актуальную информацию и могут оперативно устранять возникающие проблемы.

Кроме того, работа над проектом часто предполагает взаимодействие с внешними заказчиками – предприятиями, общественными организациями, что создаёт условия для формирования сетевых компетенций и понимания реальных запросов работодателей. Например, в рамках проектов, реализуемых совместно с производственными компаниями, студенты техникумов получают возможность апробировать свои идеи на практике, а их наставники — оценить уровень подготовки будущих специалистов [59].

Не менее важным является развитие рефлексивных навыков, которые позволяют обучающимся критически оценивать, как процесс работы, так и её итоги. Как отмечает И.А. Зимняя, рефлексия в проектной деятельности выполняет двойную функцию: с одной стороны, она помогает студентам осознать свои сильные и слабые стороны, а с другой — способствует совершенствованию методов работы на основе анализа ошибок [22]. Этот процесс тесно связан с формированием саморегуляции — способности управлять своими действиями в условиях меняющихся обстоятельств, что является ключевым элементом профессиональной компетентности.

Интеграция проектной деятельности в учебный процесс СПО требует учёта ряда организационно-педагогических условий. Во-первых, необходимо обеспечить методическое сопровождение, включающее разработку чётких критериев оценки проектов, инструкций для студентов и преподавателей, а также примеров успешных кейсов. Во-вторых, важно создать инфраструктуру, поддерживающую проектные инициативы: специализированные лаборатории, цифровые платформы для коллаборации, базы данных актуальных проектов. В-третьих, ключевую роль играет подготовка педагогических кадров, способных не только передавать знания, но и выступать в роли модераторов, помогающих студентам выстраивать траекторию работы [44].

Стоит отметить, что проектная деятельность в СПО имеет свою специфику, обусловленную ориентацией на практико-ориентированное обучение. В отличие от общего образования, где проекты часто носят исследовательский характер, в колледжах и техникумах акцент смещается на решение прикладных задач, соответствующих профилю подготовки. Например, студенты строительного колледжа могут разрабатывать проекты реконструкции зданий с использованием BIM-технологий (англ. Building Information Modeling – информационное моделирование зданий), а будущие педагоги — создавать интерактивные образовательные ресурсы для школ [43]. Такой подход не только повышает мотивацию обучающихся, но и сокращает разрыв между образованием и требованиями работодателей.

Критический анализ современных практик внедрения проектной деятельности в СПО позволяет выделить ряд проблем. Одной из них является формализация процесса, когда проекты сводятся к выполнению стандартных заданий без учёта индивидуальных интересов студентов. Как справедливо замечает Е.О. Иванова, такой подход противоречит самой сути метода проектов, который предполагает свободу выбора темы и методов её реализации [26]. Другой проблемой становится недостаточная подготовленность преподавателей к роли наставников, что приводит к избыточному контролю и ограничению самостоятельности обучающихся. Для преодоления этих трудностей необходимо развивать систему повышения квалификации педагогов, внедрять тренинги по проектному менеджменту и создавать сообщества практиков, обменивающихся опытом [7].

Е.П. Ольховская в своей научной работе, в исследовании выявила ряд сложностей, которые испытывают студенты в проектной деятельности:

- непонимание основ проектной работы, что осложняет формулировку целей, задач и планирование этапов реализации проекта;
- низкая активность и отсутствие заинтересованности в инновационных подходах, что создает сложности при выборе темы проекта;

- слабая мотивация к обучению и недостаточная дисциплинированность при выполнении поставленных задач;
- склонность к шаблонному выполнению проектов без творческого подхода;
- недостаточная сформированность навыков исследовательской работы;
- трудности в организации самостоятельной деятельности, необходимость постоянного контроля и корректировки со стороны преподавателя;
- неразвитые навыки публичных выступлений и презентации результатов проекта;
- отсутствие инициативы в предложении собственных идей для проекта, что ограничивает междисциплинарность и глубину проработки задач;
- неумение работать с научной литературой (склонность к некритичному заимствованию из ненадежных источников), а также низкое качество подготовки текстовых материалов на этапе первичной проверки [41].

Перспективы развития проектной деятельности в СПО связаны с цифровизацией образования. Использование онлайн-платформ, виртуальных лабораторий и инструментов искусственного интеллекта открывает новые возможности для реализации междисциплинарных проектов. Например, студенты могут участвовать в международных коллаборациях, анализировать большие данные или моделировать производственные процессы в цифровой среде [12]. Однако, как предупреждает Д.А. Иванов, технологизация не должна подменять собой содержательную сторону проектов — цифровые инструменты должны служить средством достижения образовательных целей, а не самоцелью [24].

Перспективы повышения эффективности проектной деятельности обучающихся в рамках СПО связаны с созданием адаптивных моделей, которые позволяют гибко применять разнообразные подходы, методики, цифровые инструменты и специализированное программное обеспечение с учетом особенностей конкретной группы обучающихся в системе непрерывного образовательного процесса [57]. Использование современных технологий повышает качество итоговых продуктов и востребованность выпускников среди работодателей.

В заключение стоит подчеркнуть, что проектная деятельность в системе СПО является не просто методическим приёмом, но и философией образования, ориентированной на формирование активной, творческой и ответственной личности. Она позволяет студентам не только осваивать профессию, но и развивать ключевые компетенции, необходимые для успешной адаптации в современном мире. Как отмечал ещё Джон Дьюи, «образование — это не подготовка к жизни, это сама жизнь» [21, с. 182], и проектная деятельность становится тем мостом, который соединяет учебный процесс с реальными вызовами профессиональной среды.

### 1.3 Особенности применения проектной деятельности для развития самообразовательных навыков студентов СПО

Интеграция проектной деятельности в образовательный процесс среднего профессионального образования представляет собой сложный многоуровневый механизм, требующий глубокого осмысления не только с точки зрения дидактической эффективности, но и через призму психолого-педагогических закономерностей формирования самообразовательной компетентности. Как справедливо отмечает В.В. Сериков, саморазвитие личности в профессиональном контексте невозможно без создания условий для перевода внешне заданных образовательных задач во внутренне мотивированную познавательную активность [50].

Проектная деятельность, в силу своей структуры и содержания, выступает идеальным катализатором такого перехода, поскольку изначально предполагает высокую степень субъектной включенности обучающегося, вынуждая его принимать ответственные решения в условиях неопределенности, характерной для реальных профессиональных ситуаций. Эта неопределенность, по мнению А.К. Марковой, является ключевым фактором активизации метакогнитивных процессов: студент вынужден самостоятельно определять зону своего незнания, искать адекватные способы ее преодоления и постоянно корректировать стратегию действий на основе рефлексии промежуточных результатов [37]. Таким образом, проектирование трансформирует пассивного потребителя знаний в активного конструктора собственного образовательного маршрута, что составляет суть самообразования как деятельности.

Механизм влияния проектной работы на становление самообразовательной компетенции можно представить, как последовательность взаимосвязанных психологических трансформаций. На начальном этапе, при выборе темы и формулировке проблемы проекта, у студента возникает когнитивный конфликт между имеющимися знаниями и требованиями поставленной задачи. Этот конфликт, как показали исследования Н.Ф. Талызиной, служит мощным стимулом для запуска поисковой активности, направленной на устранение дефицита информации [54]. Однако в отличие от традиционных учебных заданий, где источник информации часто предопределен преподавателем, в проектной деятельности обучающийся вынужден самостоятельно определять:

- релевантность потенциальных источников информации (научные статьи, нормативная база, отраслевые отчеты, интервью с экспертами);
- критерии достоверности и актуальности найденных данных;
- методы синтеза разрозненных сведений в целостную картину;
- способы верификации полученных выводов [5].

Этот процесс требует развитых навыков информационной грамотности и критического мышления, которые, по определению И.А. Зимней, являются базовыми операционными компонентами самообразовательной деятельности [23]. При этом важно подчеркнуть, что формирование этих навыков происходит не в вакууме, а в контексте решения конкретной, лично значимой задачи, что значительно повышает мотивационную составляющую и обеспечивает более глубокое усвоение способов деятельности. Как отмечает Б.Ц. Бадмаев, именно связь с практической значимостью результата отличает подлинную проектную деятельность от формально организованной имитации и создает условия для интериоризации познавательных действий [9].

На этапе непосредственной реализации проекта ключевым психологическим механизмом становится развитие способности к саморегуляции. Студент сталкивается с необходимостью самостоятельного планирования временных ресурсов, распределения этапов работы, преодоления трудностей и коррекции планов в случае возникновения непредвиденных обстоятельств. Это требует мобилизации волевых качеств, умения управлять вниманием и противостоять прокрастинации. Исследования Л.М. Митиной демонстрируют, что успешность в проектной деятельности коррелирует с уровнем сформированности регуляторных универсальных учебных действий, особенно прогнозирования, контроля и оценки [38]. В условиях СПО, где проекты часто носят прикладной, технологически насыщенный характер (например, разработка макета устройства, оптимизация производственного процесса, создание программного модуля), важность саморегуляции многократно возрастает, так как ошибки на этапе реализации могут привести к невозможности достижения запланированного результата. Это создает естественную ситуацию ответственности, стимулирующую более тщательное планирование и самоконтроль, что является неотъемлемой частью

профессионального самообразования, направленного на постоянное совершенствование навыков.

Завершающая фаза проекта – презентация результатов и их защита – актуализирует рефлексивно-оценочный компонент самообразования. Студент вынужден не только предъявить продукт своей деятельности, но и отрефлексировать пройденный путь: проанализировать успехи и неудачи, оценить эффективность выбранных методов, осознать приобретенные компетенции и дефициты. Этот процесс, как подчеркивает А.В. Хуторской, имеет двойную значимость: с одной стороны, он позволяет зафиксировать достигнутые образовательные результаты, с другой – формирует установку на дальнейшее саморазвитие, выявляя зоны для будущего роста [60].

Внешняя экспертиза проекта (преподавателями, работодателями, сокурсниками) предоставляет обратную связь, которая является важнейшим источником для коррекции самообразовательной траектории студента. Важно отметить, что эффективность этой обратной связи зависит от ее конструктивности и направленности не только на оценку результата, но и на анализ процесса. Как справедливо отмечает Г.А. Цукерман, рефлексивная оценка в проектной деятельности должна помочь студенту ответить на вопросы: «Чему я научился?», «Какие трудности возникли и как я их преодолевал?», «Что я могу сделать лучше в следующий раз?» [61]. Такой подход трансформирует оценку из констатирующей в развивающую, что напрямую способствует становлению адекватной самооценки и формированию внутренней мотивации к дальнейшему самообразованию.

Классификация проектов в СПО с точки зрения их потенциала для развития самообразовательных компетенций требует учета не только предметной области или типа продукта, но и степени самостоятельности обучающихся и уровня проблемности поставленной задачи.

Исследовательские проекты (например, изучение эффективности новой технологии сварки в конкретных производственных условиях, анализ потребительских предпочтений в сфере услуг) требуют от студентов

глубокого погружения в теоретические основы, владения методами научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование) и критического анализа полученных данных. Этот тип проектов наиболее эффективен для развития навыков работы с научной литературой, формулирования гипотез и верификации результатов, что составляет ядро академического самообразования.

Инженерно-конструкторские и технологические проекты (разработка приспособления для станка, создание макета умной теплицы, проектирование локальной сети предприятия) смещают акцент на практическое применение знаний, инженерное мышление, навыки черчения, моделирования, расчета параметров. Здесь ключевыми для самообразования становятся умения находить и адаптировать технические решения, работать с нормативной документацией (ГОСТы, техрегламенты), использовать специализированное программное обеспечение (среды программирования), а также осваивать новые инструменты и материалы в процессе создания прототипа.

Социальные проекты (организация волонтерской акции, разработка программы профориентации для школьников, создание информационного ресурса для людей с ОВЗ) фокусируются на выявлении социальных проблем, разработке путей их решения и организации взаимодействия с различными группами и инстанциями. Они развивают социальный интеллект, коммуникативные навыки, умение работать в команде, понимание социальных процессов и нормативно-правовой базы, что формирует способность к социально ориентированному самообразованию, необходимую для современного специалиста.

Предпринимательские (бизнес-проекты) (разработка бизнес-плана малого предприятия, анализ рыночной ниши, создание маркетинговой стратегии для учебной фирмы) требуют от студентов освоения основ экономики, менеджмента, маркетинга, финансового планирования. Они развивают аналитические способности, умение оценивать риски, принимать

управленческие решения, искать инновационные рыночные решения, что формирует установку на непрерывное обновление знаний в динамичной бизнес-среде.

Творческие (дизайн-проекты) (разработка фирменного стиля, создание коллекции одежды, подготовка мультимедийной презентации или видеоролика) акцентируют внимание на развитии эстетического вкуса, креативности, владении специфическими техниками и технологиями (графические редакторы, технологии обработки материалов). Самообразование здесь направлено на поиск художественных решений, изучение тенденций в дизайне, освоение новых инструментов визуализации. Каждый тип проекта, таким образом, актуализирует специфические аспекты самообразовательной деятельности, но их объединяет общая структура, требующая прохождения ключевых этапов, каждый из которых вносит вклад в развитие способности к самообучению.

На концептуальном этапе (выбор темы, постановка проблемы, формулировка целей и задач) происходит становление мотивационно-ценностного компонента самообразования. Студенту, столкнувшемуся с необходимостью определить актуальную и значимую для себя и профессиональной сферы проблему, необходимо провести предварительный анализ существующей ситуации, выявить противоречия и сформулировать конкретные, измеримые и достижимые цели. Этот процесс, как показано в работах П.Я. Гальперина, требует перехода от неосознанной потребности к осознанному мотиву деятельности [17].

Преподаватель на этом этапе выступает в роли фасилитатора, задающего наводящие вопросы, помогающего структурировать мысль, но не навязывающего готовых решений. Критически важным является обеспечение свободы выбора темы в рамках профессионального направления, так как именно личная заинтересованность становится основным двигателем последующей самостоятельной работы. Как отмечает Д.Б. Эльконин, подлинная учебная деятельность начинается там, где у

обучающегося возникает собственная познавательная потребность, а не просто желание выполнить требование преподавателя [65]. Формирование плана реализации проекта, определение необходимых ресурсов (временных, материальных, информационных) и методов работы развивает навыки стратегического планирования и прогнозирования – ключевые для эффективного самообразования в условиях ограниченных ресурсов.

Технический этап (реализация плана, поиск информации, экспериментирование, создание продукта/решения) является практической ареной для отработки операционно-деятельностного компонента самообразования. Именно здесь студент применяет на практике методы поиска и анализа информации:

- работа с электронными каталогами библиотек, научными базами данных;
- критическая оценка достоверности источников (проверка истинности автора, издания, наличия ссылок, противоречий в данных);
- систематизация и структурирование полученных данных (составление ментальных карт, сравнительных таблиц, конспектирование);
- применение теоретических знаний для решения практических задач;
- освоение новых инструментов, технологий, программного обеспечения;
- проведение экспериментов, наблюдений, опросов с соблюдением методологии;
- фиксация результатов и их первичный анализ [40].

Этот этап наиболее насыщен трудностями и требует постоянной саморегуляции. Студент сталкивается с нехваткой информации, техническими сложностями, несоответствием ожиданий и реальных результатов, необходимостью координировать действия в команде. Преодоление этих трудностей, как подчеркивает В.А. Якунин, формирует не только профессиональные умения, но и такие личностные качества, как

настойчивость, ответственность, стрессоустойчивость, способность к адаптации [66].

Роль преподавателя трансформируется в роль консультанта-эксперта, к которому обращаются за советом при возникновении тупиковых ситуаций, но который избегает прямых указаний, стимулируя студентов к самостоятельному поиску решений. Рефлексия на этом этапе носит промежуточный характер и направлена на коррекцию действий, пересмотр плана, поиск альтернативных путей. Использование инструментов фиксации процесса (рабочие тетради, блоги проекта, протоколы совещаний) помогает структурировать опыт и служит основой для итоговой рефлексии.

Оценочно-рефлексивный этап (анализ результатов, подготовка отчета и презентации, защита проекта, оценка) является кульминацией в развитии рефлексивно-оценочного компонента самообразования. Студент должен не просто предъявить результат, но и осмыслить весь пройденный путь:

- проанализировать соответствие полученного результата первоначальным целям;
- выявить причины успехов и неудач;
- оценить эффективность использованных методов и ресурсов;
- осознать приобретенные знания, умения, навыки и компетенции;
- определить дефициты и направления для дальнейшего саморазвития;
- сформулировать рекомендации для будущих проектов или практического внедрения результатов [64].

Подготовка итогового отчета и презентации требует навыков структурирования информации, выделения главного, убедительной аргументации и визуализации данных. Защита проекта перед комиссией (преподаватели, эксперты из числа работодателей, сокурсники) развивает навыки публичного выступления, умения четко и аргументированно отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения, принимать конструктивную критику.

Внешняя оценка проекта по четким критериям (актуальность, новизна, практическая значимость, глубина проработки, качество презентации и защиты, уровень самостоятельности) является важным ориентиром для самооценки студента. Однако, как предупреждает Ю.М. Орлов, важно, чтобы внешняя оценка не подменяла собой внутреннюю рефлексию, а служила материалом для нее [42].

Эффективным инструментом здесь становится создание портфолио проекта, включающего не только итоговый отчет, но и материалы, отражающие процесс работы: черновики, протоколы обсуждений, фото/видео этапов реализации, результаты экспериментов, отзывы консультантов. Это позволяет студенту впоследствии вернуться к своему опыту, проанализировать его с новой точки зрения и использовать в дальнейшей самообразовательной деятельности.

Диагностика уровня сформированности способности к самообразованию в процессе проектной деятельности требует комплексного подхода, учитывающего как процессуальные, так и результативные показатели. Традиционные методы оценки (баллы за проект, качество итогового продукта) отражают лишь часть картины. Необходимо внедрение инструментов, позволяющих оценить динамику развития ключевых компонентов самообразовательной компетенции:

Мотивационно-ценностный компонент:

- Уровень внутренней мотивации к проектной деятельности (анкетирование, шкалы самооценки по методикам Т.О. Гордеевой).
- Осознание ценности самообразования для профессионального роста (анализ рефлексивных эссе, интервью).
- Проявление инициативы в выборе темы, поиске дополнительных ресурсов, решении возникающих проблем (наблюдение, экспертные карты).
- Устойчивость интереса на протяжении всего проекта (фиксация вовлеченности на разных этапах) [18].

Когнитивный компонент:

– Глубина понимания предметной области проекта (уровень вопросов, задаваемых студентом, анализ промежуточных отчетов, защита этапов).

– Способность к постановке исследовательских вопросов и формулировке гипотез (оценка качества постановки проблемы на концептуальном этапе).

– Умение выделять существенные связи и закономерности (анализ логики изложения в отчете и презентации) [33].

Операционно-деятельностный компонент:

– Эффективность поиска и отбора информации (анализ списка источников, их релевантности и достоверности).

– Владение методами анализа и синтеза информации (качество сравнительных таблиц, обзоров литературы, выводов).

– Умение применять теоретические знания для решения практических задач (оценка адекватности выбранных решений в проекте).

– Навыки планирования и тайм-менеджмента (анализ календарного плана проекта, соответствие сроков выполнения этапов).

– Способность осваивать новые инструменты и технологии (экспертная оценка уровня владения необходимыми для проекта инструментами).

– Качество ведения документации проекта (портфолио, рабочие тетради) [63].

Рефлексивно-оценочный компонент:

– Глубина и адекватность самоанализа процесса и результатов работы (анализ рефлексивных отчетов, самооценочных листов по критериям).

– Умение выявлять причины успехов и неудач, формулировать выводы (качество раздела «Заключение и выводы» в отчете, ответы на вопросы при защите).

– Способность воспринимать и конструктивно использовать обратную связь (наблюдение за реакцией на критические замечания, анализ изменений в работе после консультаций).

– Адекватность самооценки (сравнение самооценки студента с оценкой преподавателя/эксперта по согласованным критериям) [29].

– Способность формулировать направления для дальнейшего саморазвития (анализ заключительной части отчета, индивидуальных образовательных планов после проекта).

Интегрирующим критерием, объединяющим все компоненты, выступает готовность и способность к непрерывному самообразованию, проявляющаяся в осознанном выстраивании индивидуальной образовательной траектории после завершения проекта, в самостоятельной постановке новых познавательных задач, связанных или вытекающих из проектного опыта, и в активном поиске ресурсов для их решения. Диагностика этого критерия требует лонгитюдного наблюдения и анализа образовательной активности студента после защиты проекта.

Несмотря на очевидный потенциал проектной деятельности для развития самообразования, ее эффективная интеграция в СПО сталкивается с рядом системных проблем. Формализация процесса – одна из ключевых угроз.

Проекты часто превращаются в репродуктивные задания по шаблону, где тема, структура и даже источники информации жестко регламентированы преподавателем, что полностью нивелирует элемент самостоятельности и поиска. Как отмечает Е.С. Полат, подлинно развивающий эффект имеет только та проектная деятельность, где студент является подлинным субъектом, принимающим решения и несущим ответственность за них [45].

Недостаточная готовность педагогов к новой роли (тьютора, фасилитатора, консультанта) – другая серьезная проблема. Многие преподаватели, привыкшие к авторитарной модели передачи знаний,

испытывают трудности в переходе к сопровождению самостоятельной деятельности студентов, склонны к избыточному контролю или, наоборот, к полному невмешательству. Это требует системной переподготовки педагогических кадров, освоения ими методов коучинга, модерации групповой работы, техник задавания «правильных» (открытых, проблемных) вопросов.

Дефицит ресурсов (временных, материально-технических, информационных) также сдерживает развитие качественной проектной работы. Реализация серьезных, особенно междисциплинарных или технически сложных проектов требует доступа к оборудованным лабораториям, мастерским, современному ПО, базам данных, финансированию на материалы, что не всегда доступно учреждениям СПО.

Сложности в объективной оценке процесса и вклада в развитие самообразования, а не только итогового продукта, остаются методологической проблемой. Существующие системы оценки часто фокусируются на легко измеримых результатах (наличие продукта, качество презентации), игнорируя такие важные аспекты, как рост самостоятельности, сформированность метакогнитивных навыков, динамика мотивации.

Соппротивление самих студентов, обусловленное сформированностью пассивной учебной позиции в школе, страхом перед неудачей, неумением планировать время и распределять ответственность в команде, низкой самооценкой своих возможностей, также является значимым барьером. Преодоление этого сопротивления требует создания поддерживающей образовательной среды, атмосферы доверия, поощрения инициативы, признания права на ошибку как части учебного процесса, а также постепенного наращивания сложности и самостоятельности в проектах – от небольших индивидуальных заданий в начале обучения к крупным междисциплинарным командным проектам на старших курсах.

Перспективы повышения эффективности проектной деятельности как средства развития самообразования в СПО видятся в нескольких направлениях.

Цифровизация предоставляет мощные инструменты: онлайн-платформы для коллаборации, виртуальные лаборатории и симуляторы, доступ к облачным базам данных и специализированному программному обеспечению (ПО), возможности для дистанционных консультаций с экспертами и участия в международных проектах. Однако, как предупреждает А.Г. Асмолов, технология должна служить педагогической цели, а не подменять собой содержательную работу [8].

Развитие сетевого взаимодействия с предприятиями-работодателями, научными организациями, другими образовательными учреждениями позволяет выводить проекты на новый уровень актуальности и практической значимости. Реальные кейсы от производителей, участие специалистов-практиков в постановке задач и оценке результатов, доступ к современному оборудованию на предприятиях резко повышают мотивацию студентов и качество проектных решений.

Персонализация проектной деятельности через учет индивидуальных образовательных потребностей, интересов и темпов обучения студентов является важным трендом. Это предполагает возможность выбора темы из широкого спектра предложений, формирование индивидуальных или гибких групповых траекторий выполнения проекта, использование разнообразных форм представления результатов.

Совершенствование системы оценки, включающее разработку детализированных критериев не только для итогового продукта, но и для оценки процесса, уровня самостоятельности, сформированности ключевых компетенций самообразования, внедрение цифровых инструментов фиксации прогресса (электронные портфолио, блоги проектов), смещение акцента на формирующее оценивание.

Системная подготовка педагогов через программы повышения квалификации, мастер-классы, стажировки на предприятиях, создание профессиональных сообществ практиков проектного обучения для обмена опытом и методическими разработками.

Таким образом, проектная деятельность, грамотно интегрированная в образовательный процесс среднего профессионального образования, выступает не просто эффективным педагогическим методом, но и мощной средой для целенаправленного формирования и развития способности к самообразованию как ключевой компетенции современного специалиста.

Через погружение в решение реальных или максимально приближенных к реальности профессиональных задач, требующих высокой степени самостоятельности, ответственности и рефлексии, студент осваивает универсальные метапредметные умения поиска, анализа, синтеза и применения информации, планирования и саморегуляции, критического мышления и оценки. Эти умения, сформированные в контексте лично значимой деятельности, интериоризируются и становятся основой для его дальнейшего непрерывного профессионального и личностного саморазвития.

Преодоление существующих организационных, методических и психологических барьеров, активное использование возможностей цифровизации и сетевого взаимодействия, фокус на персонализации и совершенствовании системы оценивания позволят максимально реализовать потенциал проектной деятельности. Как отмечал еще С.Л. Рубинштейн, высшим уровнем развития личности является ее способность быть субъектом собственного развития [47], и проектная деятельность в СПО создает необходимые условия для достижения этого уровня через практику осознанного, ответственного и саморегулируемого познания и созидания.

## Выводы по 1 главе

Анализ теоретико-методологических основ, изложенных в первой главе, позволяет констатировать, что самообразование трансформировалось из вспомогательного элемента в системообразующий фактор профессиональной компетентности специалиста среднего звена. Данная трансформация детерминирована динамичностью современного рынка труда, процессами цифровизации и автоматизации, что актуализирует способность к непрерывному обновлению знаний. Закрепление «готовности к саморазвитию и самообразованию» как ключевой компетенции в ФГОС СПО и Национальном проекте «Образование» подчеркивает его социально-экономическую значимость для адаптации выпускников к изменяющимся условиям. Историко-педагогический анализ эволюции концепции самообразования (от Я.А. Коменского до А.Н. Леонтьева) демонстрирует переход от его восприятия как компенсации формального обучения к целостной деятельности по конструированию профессиональной идентичности.

Структурно способность к самообразованию представлена взаимосвязанными компонентами: мотивационно-ценностным (осознание необходимости постоянного обучения), когнитивным (фундаментальные знания для ориентации в информационном пространстве), операционно-деятельностным (навыки поиска и обработки информации) и рефлексивно-оценочным (анализ результатов и коррекция действий). Эффективность их развития, как отмечается, обусловлена синтезом операционных умений (работа с источниками, тайм-менеджмент) и личностных качеств (критическое мышление, воля), а также применением компетентностного и деятельностного подходов, смещающих акцент с усвоения знаний на их применение в нестандартных ситуациях.

Проектная деятельность в системе СПО рассматривается как ключевой педагогический инструмент, соответствующий требованиям

системно-деятельностного подхода ФГОС. Ее генезис связан с идеями Дж. Дьюи и П.Ф. Каптерева, акцентирующими обучение через решение практических задач. Классификация проектов (исследовательские, практико-ориентированные, творческие, информационные) отражает их направленность на интеграцию теоретических знаний с профессиональной практикой. Этапность реализации проектов (анализ проблемы, целеполагание, планирование, реализация, оценка, презентация) формирует метапредметные компетенции: критическое мышление, саморегуляцию, командное взаимодействие, навыки публичной защиты.

Синтез проектной деятельности и развития самообразовательных навыков раскрывается через механизм трансформации внешних образовательных задач во внутренне мотивированную познавательную активность. На концептуальном этапе проекта (выбор темы, постановка проблемы) формируется мотивационно-ценностный компонент самообразования; на техническом этапе (реализация плана) развиваются операционные умения (поиск информации, освоение новых технологий); на оценочно-рефлексивном этапе (анализ результатов, защита) актуализируется рефлексия и самооценка. Диагностика сформированности способности к самообразованию требует комплексной оценки всех компонентов через методы анкетирования, анализа портфолио, экспертных карт наблюдений и самооценочных дневников. Таким образом, проектная деятельность создает условия для непрерывного профессионального саморазвития в условиях неопределенности.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

2.1 Диагностика уровня сформированности способности к самообразованию у студентов СПО (на примере «Уральского регионального колледжа»)

Опытно-практическая часть исследования осуществлялась на базе профессионального образовательного учреждения «Уральский региональный колледж» (УРК), среди студентов 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)». Колледж функционирует в структуре Южно-Уральского технологического университета с 1994 года, сочетает традиции среднего профессионального образования с современными требованиями к подготовке специалистов. Особое значение здесь уделяется формированию способности к непрерывному самообучению, что напрямую влияет на профессиональную конкурентоспособность выпускников в условиях быстро меняющихся технологий.

Анализ образовательного процесса начался с изучения нормативной базы. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» (приказ Минпросвещения №658 от 23.11.2020) не только определяет профессиональные компетенции, но и прямо указывает на необходимость развития навыков самообразования. В частности, стандарт требует формирования следующих умений:

- самостоятельный поиск и анализ информации для решения профессиональных задач (ОК 02);
- планирование личного и профессионального развития (ОК 03);
- эффективную работу в команде (ОК 04).

Эти компетенции являются фундаментальными для способности к самообразованию, определяющей конкурентоспособность дизайнера в условиях динамично меняющихся технологий и визуальных трендов.

Основные требования, предъявляемые ФГОС СПО к организации образовательного процесса:

– Наличие дисциплин/модулей, закладывающих фундаментальные знания и методологию (история искусства и дизайна, рисунок, живопись, проектирование, информационные технологии), которые создают базу для дальнейшего самостоятельного углубления.

– Акцент на проектной деятельности (учебная и производственная практика, курсовое проектирование, дипломный проект).

Таким образом, эти требования показывают, что современный дизайнер должен уметь самостоятельно осваивать новые знания и технологии. Стандарт предполагает, что проектная деятельность (учебная и производственная практика, курсовые работы) создает условия для развития этих навыков, так как при работе над проектами студенты сталкиваются с реальными задачами, требующими самостоятельного поиска решений, анализа информации и экспериментирования.

Анализ учебного плана специальности «Дизайн» (набор 2022 года) показал значительный объем самостоятельной работы студентов – 2951 час из 5940, что составляет почти половину всего учебного времени. Это свидетельствует о практико-ориентированном подходе к подготовке будущих дизайнеров.

1 курс: Дисциплина «Индивидуальный проект» (48 часов) развивает базовые навыки через разработку эскизов и колористических палитр.

2 курс: Модуль «Основы проектной и компьютерной графики» (138 часов) и учебная практика (108 часов) формируют умения создания элементов фирменного стиля.

3 курс: Профессиональные модули ПМ.01 (1008 часов) и ПМ.02 (696 часов) ориентированы на комплексные задачи. Например, при выполнении

курсовой работы «Концепт оформления холла технопарка» (МДК.01.01) студенты анализируют пространство, разрабатывают 3D-визуализации и сметы.

Однако детальное изучение рабочих программ выявило особенности распределения учебного времени. Около 70% часов в модуле «Дизайн-проектирование» отводится на техническую реализацию проектов – создание эскизов, визуализаций и макетов. При этом этапы, важные для формирования навыков самостоятельной работы, занимают менее 15% времени и не обеспечены конкретными методическими инструментами.

Анализ программы модуля «Техническое исполнение проектов в материале» (ПМ.02) подтвердил эту тенденцию: более 80% времени посвящено практическим аспектам (макетирование, создание чертежей), тогда как исследовательские компоненты практически отсутствуют. Например, при выполнении проекта игровой комнаты студенты разрабатывают чертежи и макеты, но не изучают нормативы доступной среды и не анализируют эргономические потребности детей разных возрастов. Аналогичная ситуация наблюдается в программах практик: задания выдаются в готовом виде без вовлечения студентов в постановку проблемы, а этапы анализа исходных условий и рефлексии не структурированы.

Тем, не менее, на основе анализа учебного плана специальности, учебная практика ПМ.01 (108 часов) выступает как наиболее оптимальная площадка для организации проектной деятельности, способствующей развитию способностей к самообразованию, так как:

- Имеет гибкую структуру в рамках ФГОС, позволяющую перераспределить время на исследовательские и рефлексивные этапы без существенных изменений.
- Уже включает разработку эскизов и визуализаций.
- Обеспечена необходимыми ресурсами (мастерские, компьютеры).

– Навыки самообразования, сформированные здесь, будут непосредственно востребованы на последующей производственной практике.

Существующая система успешно формирует технические компетенции, но недостаточно развивает способность к непрерывному самообучению, соответствующую требованиям ФГОС СПО (ОК 02, ОК 03). Это проявляется в трудностях студентов при самостоятельном исследовании контекста задач, поиске и оценке соответствия информации контексту, аргументации дизайн-решений на основе анализа.

Для оценки уровня самообразовательных навыков студентов был проведен анализ нескольких групповых проектов студентов 3 курса (группа Д-312), выполненных в рамках первого выхода на практику. Основное внимание уделялось не только итоговым результатам, но и процессу работы, что позволило выявить ключевые аспекты сформированности самостоятельной деятельности. Критерии оценки включали:

- способности к целеполаганию и анализу задачи;
- умению находить и критически оценивать информацию;
- навыкам обоснования решений;
- рефлексии процесса и результатов.

В проекте по благоустройству территории «Дома пионеров» наблюдалось несоответствие между качественной визуализацией зон отдыха и отсутствием исследовательской составляющей. Хотя студенты отметили устаревший вид территории, они не провели опрос детей, родителей или педагогов, не проанализировали сценарии использования пространства и проигнорировали требования ГОСТа к игровым площадкам. Историко-культурный контекст также не был учтен: скульптуры «Хозяйка Медной горы» и «Данила-мастер», требующие реставрации по техническому заданию, не вошли в концепцию. На защите проекта комбинация элементов (например, лофтовая скамья с классической

клумбой) не имела стилового обоснования, что подтвердило замечание куратора о формальном подходе.

Аналогичные проблемы проявились в проекте редизайна «Центра детского творчества». Колористические решения (бирюзовые акценты в кабинете ДПИ, фиолетовая мебель в хореографическом зале) объяснялись соответствием трендам Pinterest без ссылок на исследования цветовосприятия. Несмотря на декларируемую цель «создания вдохновляющей среды», в помещениях отсутствовали визуальные маркеры (инструменты, образцы материалов), помогающие детям идентифицировать функциональное назначение пространства. Как отметил куратор, без вывесок невозможно определить специфику кабинетов, что свидетельствует о поверхностном анализе.

Особенно показательным стал проект реконструкции холла «Клуба детского творчества». Студенты сосредоточились на эстетике, упустив функциональные требования: не предусмотрели размещение пожарных щитов, зон для выставок детских работ и навигационных элементов. Декоративные пуфы заняли пространство, предназначенное для информационных стоек. На защите авторы не смогли обосновать выбор бежево-коричневой палитры для детского учреждения и не ответили на вопросы о соответствии дизайна возрастным особенностям детей 5-12 лет.

Наблюдения за занятиями по «Дизайн-проектированию» подтвердили выявленные закономерности. При разработке айдентики для кафе большинство студентов (16 из 21) использовали готовые решения из открытых источников, не анализируя специфику местного контекста – расположения заведения, особенностей целевой аудитории или конкурентной среды. Защита проектов часто сопровождалась трудностями в обосновании решений: студенты ограничивались общими фразами вроде «это современно» или «меня похвалили за дизайн», не раскрывая логику выбора элементов.

Анализ представленных работ показал сильные стороны в техническом исполнении: 15 обучающихся уверенно владели профессиональными программами, создавали качественные чертежи и грамотно подбирали материалы с учетом их практических характеристик. Однако при изучении пояснительных записок и опросных листов выявились существенные пробелы в работе с информацией. Выявленный дисбаланс между техническими навыками и компонентами самообразования (анализ, рефлексия) указывает на необходимость:

- поэтапного усложнения проектных задач – от отработки техники к анализу контекста;
- внедрения инструментов поддержки;
- акцентирования связи между этапами работы и развитием конкретных навыков самообучения.

Интересные данные получены в ходе индивидуальных бесед со студентами после защиты. Только двое (Виктория Кадырова и Артём Шефер) отметили личную заинтересованность в работе, связав ее с формированием профессионального портфолио. Остальные формулировали цели абстрактно («сделать проект для оценки», «повысить имидж организации»). Особенно показательны были ответы на вопрос о сложностях: многие студенты признавались, что испытывают затруднения при самостоятельном поиске достоверных данных и не знают, как проверить актуальность трендов.

Наиболее серьезная проблема касалась рефлексивных практик. Изучение финальных презентаций показало, что ни в одном проекте не документировались альтернативные концепции или ошибки эскизирования. При защите ни один студент группы не представил анализа соответствия результатов исходным задачам, не оценил эффективность решений.

Это подтверждалось и в беседах: студенты отмечали, что не привыкли анализировать неудачи («проще начать заново, чем разбирать ошибки») и не владеют инструментами самооценки. Студенты сообщали, что

испытывают сложности с самостоятельной постановкой задач и распределением времени при отсутствии жестких инструкций преподавателя.

Такая ситуация демонстрирует разрыв между развитыми техническими навыками и недостаточной сформированностью исследовательских, аналитических и рефлексивных умений. Потребность самих обучающихся в структурированных методах работы с информацией и оценке результатов стала дополнительным аргументом для разработки практико-ориентированного пособия.

Для комплексной оценки уровня самообразовательных навыков студентов группы Д-312 (3 курс) было проведено анкетирование. Вопросы анкеты были сформулированы с учетом основных компонентов самообразования: целеполагание, методы самообучения, самоорганизация, командная работа, преодоление трудностей, интеграция опыта. Вопросы носили комбинированный характер закрытые с выбором ответа и открытые. Полный спектр вопросов представлен в приложении А.

Ответы оценивались по 5-балльной шкале в зависимости от степени проявления навыка:

5 баллов: Высокая автономия, систематическое применение навыка (напр., «Всегда самостоятельно ставлю учебные цели»).

4 балла: Регулярное проявление навыка с небольшой поддержкой.

3 балла: Периодическое проявление навыка, требуется умеренная поддержка.

2 балла: Редкое проявление навыка, требуется значительная поддержка.

1 балл: Навык практически не проявляется (напр., «Никогда не анализирую ошибки»).

Таблица 1 – Распределение уровней сформированности компонентов самообразования

Компонент	Низкий уровень (0-74 балла)	Средний уровень (75-124 балла)	Высокий уровень (125-150 баллов)
Мотивационно-ценностный	12 чел. (57%)	7 чел. (33%)	2 чел. (10%)
Когнитивный	14 чел. (67%)	5 чел. (24%)	2 чел. (9%)
Операционно-деятельностный	15 чел. (71%)	4 чел. (19%)	2 чел. (10%)
Рефлексивно-оценочный	17 чел. (81%)	3 чел. (14%)	1 чел. (5%)

В мотивационно-ценностном компоненте (понимание важности обучения, личная заинтересованность) преобладает внешняя мотивация. 12 студентов (57%) учатся преимущественно из необходимости сдать предметы или избежать плохих оценок. Только 7 человек (33%) продемонстрировали связь обучения с профессиональными целями, и лишь 2 человека (10%) показали высокий уровень внутренней мотивации. Общий уровень компонента оценивается как низкий у большинства (57%), что указывает на недостаточную связь учебных проектов с личными профессиональными интересами студентов.

Когнитивный компонент (глубина понимания, анализ информации, критическое мышление) выявил значительные трудности. 14 человек (67%) ограничиваются поверхностными источниками (Pinterest, Behance) без проверки достоверности, и только 5 человек (24%) иногда проверяют подлинность информацию. При этом 12 человек (57%) отметили отсутствие личной заинтересованности в темах учебных проектов, воспринимая их как навязанные. Уровень сформированности навыка низкий у 14 обучающихся (67%), что свидетельствует о дефиците критической работы с информацией и глубины анализа.

Операционно-деятельностный компонент (планирование, применение знаний, преодоление трудностей) показал противоречивую

картину. Несмотря на уверенное владение профессиональным софтом у 16 человек (76%), навыки планирования и адаптации развиты слабо: 15 человек используют пассивные методы обучения (просмотр видео, запоминание), а 17 человек (81%) испытывают трудности с тайм-менеджментом при самостоятельной работе. Низкий уровень зафиксирован у 15 респондентов (71%), что подчеркивает проблемы в самоорганизации и выборе активных стратегий обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент (анализ ошибок, самооценка, коррекция действий) оказался наиболее проблемным. 17 студентов (81%) не анализируют ошибки систематически и ограничиваются формальными фразами при рефлексии («красиво», «нормально»). Лишь 3 человека (14%) способны аргументировать свои проектные решения. Низкий уровень у группы указывает на критическое отсутствие системной рефлексии и навыков самоанализа.

Качественный анализ открытых ответов дополнил картину: целеполагание сводится к общим формулировкам («повысить имидж»), большинство (15 человек) используют шаблонные решения без адаптации, а ключевые трудности включают планирование этапов (14 человек), поиск достоверной информации (12 человек) и аргументацию решений (16 человек). Рефлексия описывается кратко, без детализации процесса или анализа причин успехов/неудач.

Таким образом, проведённый анализ практики организации проектной деятельности в Уральском региональном колледже и уровня сформированности самообразовательных навыков у студентов-дизайнеров (группа Д-312) выявил определенные трудности, непосредственно влияющие на развитие ключевых компонентов способности к самообразованию. У студентов группы Д-312 хорошо развиты узкопрофессиональные операционные навыки (работа в графических редакторах), но выявлены значительные дефициты в базовых компонентах самообразования.

Ключевые зоны развития: усиление внутренней мотивации через связь учебных задач с профессиональными интересами, формирование навыков критической оценки информации, развитие способностей к самостоятельному планированию и адаптации стратегий, а также внедрение системной рефлексивной практики. Полученные данные отражают необходимость целенаправленной педагогической поддержки в рамках существующей проектной деятельности на 3 курсе, особенно с учетом практико-ориентированного характера обучения, где традиционно акцентируется техническое исполнение.

Выявленные дефициты напрямую определяют структуру и содержание разрабатываемого пособия:

1. Фокус на внутренней мотивации: Пособие должно включать инструменты для самостоятельного выявления проблем (интервью, наблюдение), связывая темы проектов с локальным контекстом (реальные кафе, общественные пространства региона) и профессиональными интересами студентов.

2. Развитие аналитических навыков: Требуются структурированные методы сбора и критической оценки релевантной профессиональной информации (анализ аналогов, изучение нормативной базы – ГОСТ, СанПиН, опросы целевой аудитории). Упор делается на доступные и необходимые дизайнеру СПО источники (профессиональные базы данных, отраслевые ресурсы, нормативы).

3. Формирование операционных умений: Пособию необходимы инструменты для:

- самостоятельного планирования этапов работы и распределения времени (шаблоны планов, чек-листы);
- освоения методов сбора данных (опросники, брифы для интервью);
- обоснования дизайн-решений на основе проведенного анализа.

4. Внедрение системной рефлексии: Ключевой элемент пособия – инструменты для регулярной фиксации и анализа процесса (цифровые дневники, шаблоны самоотчетов после каждого этапа, критерии самооценки), направленные на развитие осознанности и способности к самоанализу.

Таким образом, диагностика выявила несоответствие между развитыми у студентов техническими навыками исполнения проектов и недостаточной сформированностью процессуальных навыков самообразования, необходимых для непрерывного профессионального развития. Это подтверждает актуальность разработки учебно-практического пособия, которое предоставит конкретные инструменты для целенаправленного развития всех компонентов способности к самообучению непосредственно в ходе выполнения практико-ориентированных проектных заданий на 3 курсе. Пособие призвано помочь студентам в становлении как субъектов собственного профессионального роста.

2.2 Разработка учебно-практического пособия по организации проектной деятельности в рамках профессионального модуля (ПМ.01. разработка дизайнерских проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов)

Выявленные в ходе диагностики сложности в развитии самообразовательных навыков студентов-дизайнеров – прежде всего недостаточная сформированность когнитивного (поверхностный анализ контекста, трудности с поиском и оценкой информации) и рефлексивно-оценочного (отсутствие системного самоанализа, сложности с коррекцией стратегии) компонентов – стали основанием для разработки учебно-практического пособия. Его цель – предоставить инструменты для целенаправленного развития способности к самообразованию непосредственно в процессе выполнения проектных заданий учебной

практики ПМ.01 «Разработка дизайнерских проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов».

Ключевые принципы пособия:

1. Поэтапное усложнение: Задачи структурированы по принципу «от простого к сложному» в рамках профессионально релевантных проектов.

2. Свобода выбора и мотивация: Студенты самостоятельно определяют объект проектирования (например, конкретное кафе в своем районе) и уровень сложности задания.

3. Цифровая поддержка поколения «Z»: Все инструменты доступны через ссылки быстрого доступа.

4. Практико-ориентированность: Акцент на профессиональных источниках (ГОСТы, отраслевые порталы, исследования целевой аудитории).

Структура пособия выстроена по принципу «обучающего конструктора». Пособие включает библиотеку из шести эталонных проектов-кейсов (примеров):

1. Ребрендинг локального кафе.
2. Дизайн зоны релаксации в общежитии колледжа.
3. Создание рор-уп пространства для уличного фестиваля.
4. Оптимизация навигации торгового центра.
5. Айдентика городского фестиваля искусств.
6. Редизайн холла колледжа.

Описание и структура каждого кейса представлена в приложении Б

Каждый кейс содержит:

1. Эталон-образец: фрагменты заполненных инструментов (Карта контекста, Дневник проекта, SMART-цели, Рефлексивные спринты).

2. Гибкое техническое задание (ТЗ) с 3 уровнями сложности:

– стартовый: структурированные задания с пошаговыми инструкциями;

– базовый: задачи с акцентом на самостоятельное планирование;

– вызов: открытые кейсы с минимальными рамками.

3. Инструментарий для заполнения: Чистые шаблоны для практической работы.

Три модуля развития самообразовательных навыков представлены в приложении В:

Структура и содержание инструментария включают три взаимосвязанных модуля, каждый решающий конкретные проблемы, диагностированные ранее:

1. Модуль контекстуального исследования (когнитивный компонент).

Цель: Преодоление шаблонности мышления и дефицита аналитических навыков.

Инструменты:

– Алгоритм полевого исследования: Пошаговое руководство по самостоятельному выявлению проблем через наблюдение и интервью (например, «Сфотографируйте 3 неудобных зоны в кафе, опросите 2 посетителей»).

– «Карта контекста»: Шаблон для систематизации данных по разделам: «Потребность целевой аудитории» (цитаты из интервью), «Аналоги: 2 примера с плюсами/минусами», «Ключевые нормативы (выписки из СанПиНов/ГОСТов/СП (сводов правил) если необходимы)».

– Чек-лист «Критический взгляд»: Простые вопросы для оценки источников вдохновения («Соответствует ли это решение бюджету проекта?», «Подходит ли для нашей ЦА?»).

– Инструмент «Профессиональный брифинг»: Шаблон для краткого объяснения владельцу/менеджеру заведения цели учебного проекта и запроса разрешения на фотофиксацию/опрос. Формирует навыки делового общения и позволяет собрать релевантные данные.

Педагогический эффект: Формирует навыки анализа перед действием, развивает критическое мышление, повышает мотивацию через личное

вовлечение в выявление проблемы и взаимодействие с профессиональной средой.

2. Модуль проектной реализации (операционно-деятельностный компонент).

Цель: Развитие навыков планирования, адаптации стратегий.

Инструменты:

– Цифровой дневник проекта (Miro/Битрикс24/Яндекс. Диск): Шаблон с разделами: «Недельные цели (3 главные задачи)», «Трудности и мои гипотезы», «Альтернативные варианты».

– SMART-шаблон целей: Инструкция по преобразованию идей («Сделать современно») в измеримые задачи («Увеличить зону ожидания на 30%, подтверждено замерами потока посетителей»).

Педагогический эффект: Развивает навыки самоорганизации, планирования, адаптивного реагирования на трудности – ключевые для самостоятельной познавательной деятельности.

3. Модуль рефлексии и интеграции опыта (рефлексивно-оценочный компонент).

Цель: развитие системного анализа ошибок и прогресса, преодоление трудностей с самооценкой.

Инструменты:

– «Рефлексивные спринты»: Краткие (3 мин) анкеты после этапов: «Что получилось лучше всего? Почему?», «Главная трудность? Мои действия?». «Что требует уточнения?».

– «Карта персонального роста». Итоговая таблица самоанализа по компонентам самообразования представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Фрагмент шаблона «Карта персонального роста»

Компонент	Что развивал?	Что получилось?	Что требует доработки?
Когнитивный	Анализ ЦА	Выявил потребность в частных зонах	Глубже изучить возрастные особенности
Операционный	Верификация источников	Нашел 2 статьи по колористике	Освоить анализ отраслевых отчетов

Педагогический эффект: Формирует метакогнитивные навыки – способность анализировать собственные действия, извлекать уроки, ставить новые учебные цели.

Практическая реализация. Пособие представляет собой цифровой интерактивный ресурс в формате PDF-файл, с интерактивными ссылками и QR-кодами на инструментарий (пустые шаблоны, находящиеся в свободном доступе по коду на «облаке» для скачивания). Возможен вариант печатного издания с размещенными пустыми шаблонами, в приложении, в количестве необходимом на каждый проект.

Механизм работы студента с пособием отражен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Механизм работы студента с пособием

Оценка выполнения проекта с использованием пособия фокусируется на развитии способности к самообразованию. Используется бальная система (0-3 балла по каждому критерию – таблица 3) с описанием уровней сформированности навыка.

Таблица 3 – Критерии оценки уровня развития самообразовательных навыков

Критерий	1 балл (Начальный уровень)	2 балла (Становление мастерства)	3 балла (Профессиональный подход)
1. Глубина исследования и анализ	Использует готовые шаблоны/опросы. Фиксирует данные без выводов. Источники не проверяет.	Самостоятельно собирает данные (опросы, наблюдения). Сравнивает 2-3 аналоги. Делает простые выводы.	Критически анализирует источник и. Выявляет скрытые потребности. Формулирует инсайты на основе данных. Использует нормативы (ГОСТ, СП).
2. Планирование и решение проблем	Следует плану куратора. При трудностях ждет помощи. Фиксирует действия кратко («сделал»).	Ставит понятные цели (SMART). Корректирует план при сложностях (фиксирует в Дневнике). Осваивает необходимые инструменты.	Прогнозирует риски. Находит неочевидные решения (через анализ вариантов в Дневнике). Документирует процесс для портфолио.
3. Качество результата и рефлексия	Предъявляет итоговый продукт. Описывает работу общими словами («было трудно», «нормально»).	Связывает результат с целями. Анализирует 1-2 ошибки/успеха. Формулирует конкретный урок («научусь составлять смету»).	Доказывает ценность решения для заказчика/пользователя. Видит зоны роста и ставит новые цели (Карта роста). Использует профессиональную лексику.
4. Аргументация и защита решений	Показывает красивую картинку. Отвечает на вопросы с опорой на слайды («мне так захотелось»).	Объясняет ключевые решения («цвет выбран, потому что опрос показал...»). Использует данные исследования (цитаты, фото).	Убедительно парирует возражения («ваш пример не подходит, потому что...»). Использует записи из Дневника/Карты как доказательство.
5. Использование инструментов	Заполняет шаблоны формально/перед защитой. Не видит связи с проектом.	Систематически применяет 2-3 инструмента (напр., Карту контекста + Дневник). Сверяется с эталоном.	Инструменты — часть рабочего процесса. Анализирует их данные при защите («как видно из моего Дневника...»).

Шкала оценивания (максимум 15 баллов):

- 5-8 баллов: Базовый уровень самообразовательных навыков;
- 9-12 баллов: Становление системности самообразования;

– 13-15 баллов: Автономная самообразовательная деятельность.

Разработанное пособие напрямую отвечает выявленным сложностям в компонентах самообразования и закладывает следующий ожидаемый педагогический эффект:

1. Мотивационно-ценностный: Свобода выбора значимого для студента объекта и возможность реального, пусть и учебного, диалога с представителем бизнеса/организации значительно усиливают личную заинтересованность и осознание практической ценности развиваемых навыков («Я решаю реальную проблему кафе в моем районе и могу обсудить это с его владельцем»).

2. Когнитивный: Необходимость самостоятельно исследовать выбранный реальный объект (наблюдение, возможно – опрос) и анализировать полученную «полевую» информацию развивает критическое мышление и практические исследовательские навыки, актуальные для дизайнера СПО, глубже, чем работа только с абстрактными кейсами. Анализ эталонных заполненных инструментов формирует понимание стандартов качества.

3. Операционно-деятельностный: Наличие четкого примера ускоряет освоение инструментов пособия. Составление «Профессионального брифинга» и попытка установления контакта развивают коммуникативные навыки и адаптацию к реальной среде. Необходимость интегрировать полученные отзывы (если они есть) в обоснование концепции тренирует гибкость мышления и умение работать с обратной связью. Выбор уровня сложности ТЗ тренирует самооценку и планирование ресурсов.

4. Рефлексивно-оценочный: Анализ опыта взаимодействия с внешней средой (успехи/трудности в сборе данных, полученная реакция на идею) становится важным элементом рефлексии в «Дневнике» и «Карте роста». Сравнение своего процесса и результатов с эталонным кейсом становится мощным инструментом самооценки.

Таким образом, разработанное учебно-практическое пособие представляет собой целостный, студентоориентированный инструментарий, реализующий интеграционный подход к развитию самообразования через проектную деятельность.

Предоставляя конкретные, профессионально релевантные инструменты, встроенные в логику учебной практики ПМ.01., позволяет студенту последовательно и осознанно развивать все компоненты способности к самообучению.

Будучи практическим руководством, оно дает студенту инструменты для превращения учебного проекта в опыт осознанного профессионального развития и формирования конкурентоспособного портфолио, демонстрирующего не только результат, но и процесс самообучения. Это позволяет преодолеть выявленный дисбаланс между техническими навыками и процессуальными умениями самообучения.

### 2.3 Оценка эффективности предлагаемого учебно-практического пособия

Внедрение разработанного пособия в учебную практику ПМ.01 группы Д-312 («Дизайн по отраслям») позволило отследить качественные изменения в формировании самообразовательных навыков. Работа велась по трем ключевым направлениям:

1. Развитие аналитических компетенций. Студенты перешли от копирования готовых решений к самостоятельному исследованию контекста. Например, при разработке дизайна кафе:

- проведен опрос 12 посетителей для выявления потребностей (нехватка розеток, шумная зона у бара);
- проанализированы 5 местных аналогов с выделением преимуществ/недостатков;
- использованы нормативы при планировании освещения.

В сравнении с предыдущими работами, где источники не указывались, теперь 80% проектов содержат ссылки на ГОСТы, отраслевые статьи или данные полевых исследований.

2. Формирование рефлексивных практик. Систематическое ведение «Дневника проекта» привело к:

- регулярной фиксации ошибок и их причин («Перерасход бюджета на 20% из-за неучета монтажных работ»);
- поиску альтернативных решений («Замена дорогого камня на керамогранит с аналогичной фактурой»).

Из 21 студента 14 предоставили развернутые записи с анализом действий, тогда как ранее рефлексия ограничивалась фразами «сделано по плану».

3. Рост профессиональной автономии. Косвенные индикаторы подтверждают усиление мотивации:

- 5 студентов доработали проекты для конкурса «Дизайн-Перспектива»;
- 8 обучающихся запросили списки профильной литературы для углубления знаний;
- в 3 случаях студенты инициировали встречи с экспертами (строители, мебельщики) для консультаций.

В таблице 4 представлен сравнительный анализ изменений.

Таблица 4 – Сравнительный анализ изменений

Критерий самообразования	Типовая практика (до пособия)	Реализация с пособием
Постановка целей	Формальное следование ТЗ преподавателя	Самостоятельное формулирование на основе данных («Увеличить зону коворкинга на 40%»)
Работа с информацией	Использование Pinterest без анализа	Применение ГОСТов, опросов ЦА, сравнение аналогов
Анализ результатов	Отсутствие рефлексии	Фиксация ошибок в дневнике с планом коррекции

Преодоление трудностей. На начальном этапе отмечались у студентов неготовность к самостоятельному сбору данных (7 студентов требовали пошаговых инструкций), большинство студентов поверхностно заполняли дневник («Все сделал» без детализации). Поэтому для коррекции были применены упрощенные шаблоны для первых заданий (чек-лист из 5 пунктов для интервью), разбор эталонных примеров рефлексии.

Рекомендации для преподавателей:

1. Внедрять инструменты постепенно: начать с «Карты контекста» для малых объектов (стойка ресепшн).

2. Оценивать:

- глубину исследования;
- наличие аргументированных решений;
- качество самоанализа в дневнике.

3. Проводить промежуточные обсуждения записей (2-3 примера за занятие).

Пособие продемонстрировало эффективность как инструмент развития самообразования. Ключевое достижение — переход студентов от шаблонного выполнения заданий к осознанной деятельности: самостоятельной постановке задач на основе анализа, поиску профессиональной информации, рефлексии и коррекции ошибок. Наблюдаемые изменения подтверждают, что интеграция таких материалов в практику СПО способствует формированию компетенций, необходимых для непрерывного профессионального роста.

Выводы по 2 главе

Выводы по второй главе исследования позволяют констатировать, что практическая работа по развитию способности к самообразованию у студентов-дизайнеров Уральского регионального колледжа выявила сложности в ключевых компонентах самообразовательной деятельности. Анализ проектной практики в группе Д-312 (специальность 54.02.01)

показал следующие проблемы: преобладание внешней мотивации, поверхностный анализ контекста задач, шаблонность решений, некритичное использование открытых источников, отсутствие структурированной рефлексии и трудности с целеполаганием. Диагностика, включавшая анкетирование, наблюдение и экспертизу проектных работ, подтвердила дисбаланс между развитыми техническими навыками (работа в графических редакторах, макетирование) и недостаточной сформированностью когнитивных (анализ информации, постановка гипотез) и рефлексивно-оценочных (самоанализ, коррекция действий) умений. Так, 17 студентов (81%) продемонстрировали низкий уровень рефлексии, а 14 человек (67%) испытывали трудности с верификацией данных.

Для преодоления выявленных проблем было разработано учебно-практическое пособие, интегрированное в учебную практику ПМ.01 «Разработка дизайнерских проектов...». Его ядром стал комплект из восьми проектных кейсов (напр., «Ребрендинг локального кафе», «Оптимизация навигации ТЦ»), каждый из которых включает:

1. Эталон-образец с заполненными инструментами.
2. Гибкое ТЗ с трехуровневой сложностью (Стартовый, Базовый, Вызов).
3. Инструментарий поддержки самообразования, структурированный по трём модулям:
  - модуль контекстуального исследования (чек-лист «Критический взгляд», шаблон «Карта контекста» для сбора данных о ЦА, аналогах, нормативах);
  - модуль проектной реализации (SMART-шаблон целей, цифровой «Дневник проекта» в Miго/Яндекс. Диск для фиксации трудностей и альтернатив);

– модуль рефлексии («Рефлексивные спринты» после этапов, «Карта персонального роста» для итогового самоанализа по компонентам самообразования).

Пособие реализовано как цифровой интерактивный ресурс (PDF с QR-кодами на облачные шаблоны) с акцентом на практико-ориентированность: связь с локальными объектами (напр., реальные кафе района), использование профессиональных источников (ГОСТы, СанПиНы), инструменты для полевых исследований (интервью, фотофиксация). Оценка эффективности при внедрении в учебный процесс показала качественные изменения: студенты перешли от копирования шаблонов к самостоятельному выявлению проблем через опросы целевой аудитории (80% проектов содержали ссылки на эмпирические данные), систематически анализировали ошибки в «Дневниках проекта» (14 из 21 студента представили развернутые записи), проявляли инициативу в поиске дополнительных ресурсов (конкурсы, литература). Косвенными индикаторами роста автономии стали доработка проектов для конкурсов и запросы на углубление знаний.

Таким образом, реализация практического этапа подтвердила, что целенаправленная интеграция специализированного инструментария в проектную деятельность, основанная на поэтапном усложнении задач, свободе выбора объектов и цифровой поддержке поколения «Z», способствует преодолению выявленных сложностей. Разработанное пособие выступает действенным механизмом трансформации учебных проектов в среду для развития мотивации, исследовательских компетенций и рефлексивных практик, формируя основы непрерывного самообразования будущих дизайнеров.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование было направлено на решение актуальной проблемы развития способности к самообразованию у студентов средних профессиональных образовательных организаций в контексте проектной деятельности.

В условиях четвертой промышленной революции, характеризующейся экспоненциальным ростом технологических изменений и трансформацией рынка труда, традиционная модель «знаний на всю жизнь» уступила место парадигме «обучения через всю жизнь». Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования закрепили этот переход, обозначив готовность к саморазвитию как обязательную компетенцию.

Теоретико-методологический анализ, представленный в первой главе, позволил концептуализировать самообразование как системообразующий фактор профессиональной компетентности в современной парадигме «обучения через всю жизнь». Установлено, что способность к самообразованию представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, структура которого включает взаимосвязанные компоненты:

- мотивационно-ценностный (осознание необходимости и ценности непрерывного обучения);
- когнитивный (базовые знания для ориентации в информационном пространстве);
- операционно-деятельностный (навыки поиска, анализа, синтеза и применения информации);
- рефлексивно-оценочный (умение анализировать результаты, корректировать действия, планировать дальнейшее развитие).

Доказано, что традиционные репродуктивные методы обучения в средних профессиональных организациях неэффективны для развития этих

компонентов, создавая разрыв между декларируемыми во ФГОС СПО требованиями и реальными образовательными результатами.

Историко-педагогический анализ эволюции проектного метода и его педагогического потенциала позволил обосновать проектирование как оптимальную образовательную технологию для решения этой задачи. Ключевым механизмом влияния проектной деятельности на самообразование выступает трансформация внешне заданных учебных задач во внутренне мотивированную познавательную активность через погружение в решение реальных или максимально приближенных к реальности профессиональных проблем, требующих высокой степени самостоятельности, ответственности и рефлексии на всех этапах (от постановки проблемы до оценки результата и самоанализа).

Эмпирическая часть работы, проведенная на базе «Уральского регионального колледжа» (специальность 54.02.01 «Дизайн»), позволила выявить конкретные дефициты:

- Преобладание внешней мотивации (ориентация на оценку) над внутренней (профессиональный интерес).
- Трудности с самостоятельным анализом контекста, поиском и верификацией информации.
- Недостаточное развитие навыков планирования и адаптации стратегий.
- Отсутствие системной рефлексии и самооценки.

Для устранения этих проблем разработано учебно-практическое пособие, интегрированное в учебную практику ПМ.01 («Разработка дизайнерских проектов...»). Пособие структурировано как «обучающий конструктор» и включает:

Библиотеку проектов-кейсов (6 вариантов: ребрендинг кафе, дизайн общественных зон и др.), основанных на локальных запросах рынка. Каждый кейс содержит пример заполненных инструментов, гибкое техническое задание (3 уровня сложности) и шаблоны для работы.

Три модуля развития самообразовательных навыков:

Модуль контекстуального исследования (формирование аналитических умений через инструменты «Карта контекста», чек-лист «Критический взгляд»);

Модуль проектной реализации (развитие самоорганизации посредством цифрового дневника, SMART-шаблонов);

Модуль рефлексии (систематизация опыта через «Рефлексивные спринты», «Карту персонального роста»).

Внедрение пособия в образовательный процесс группы Д-312 показало качественные изменения. Результаты повторного опроса представлены в приложении Г.

Студенты перешли от шаблонных решений к самостоятельному исследованию (опросы ЦА, анализ ГОСТов, сравнение аналогов);

14 обучающихся (67%) систематически фиксировали и анализировали ошибки в дневниках проекта;

Возросла профессиональная автономия: 8 (38%) студентов инициировали консультации с экспертами, 5 (24%) человек доработали проекты для конкурсов.

Ключевые эффекты применения пособия:

1. Смещение фокуса с технического исполнения на процессуальные навыки самообразования.
2. Повышение мотивации через свободу выбора объектов проектирования и связь с реальными запросами.
3. Формирование метакогнитивных умений (планирование, самооценка, коррекция стратегий).

Рекомендации для преподавателей:

- поэтапное внедрение инструментов (начинать с малых объектов);
- акцент на оценке глубины исследования, аргументации решений и качества рефлексии;

– регулярное обсуждение записей из дневников проекта для коррекции траекторий.

Перспективы работы связаны с адаптацией пособия для других специальностей СПО.

В заключение, предложенный инструментарий доказал свою эффективность как средство трансформации учебных проектов в практику осознанного самообразования. Студенты приобретают не только профессиональные компетенции, но и способность к непрерывному развитию в условиях меняющихся требований рынка труда.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2020 № 3561-р «О национальном проекте «Образование» // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 1 (часть II). – Ст. 129. – (Официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012280010> (дата обращения: 13.06.2025).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования : [утв. Приказом Минпросвещения России от 22.02.2021 № 75] : зарегистрирован в Минюсте России 26.02.2021 № 62665. – (Официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102260045> (дата обращения: 13.06.2025).

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации : утв. Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751. // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <https://base.garant.ru/182563/?ysclid=mcacv1qebs722247356> (дата обращения: 13.06.2025).

4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – ISBN 5-272-00315-2.

5. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

6. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению с специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 362 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3.

7. Аргунова Е. Р. Управление проектной деятельностью в колледже / Е. Р. Аргунова. – М. : Инфра-М, 2017. – 156 с.
8. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с. – ISBN 978-5-09-030125-1.
9. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с. – ISBN 5-691-00102-7.
10. Бабаева Ю. Д. Цифровое поколение: психологические особенности / Ю. Д. Бабаева. – М. : Юрайт, 2020. – 158 с. – (Серия : Актуальные монографии).
11. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. – М. : Высшая школа, 1975. – 320 с.
12. Безрукова В. С. Цифровые технологии в образовании / В. С. Безрукова. – М. : Юрайт, 2020. – 363 с.
13. Белкин А. С. Педагогическая компетентность / А. С. Белкин. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – 188 с.
14. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
15. Болотов В. А. Компетентностный подход в образовании / В. А. Болотов, И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2011. – 128 с. – (Переизд. ст. из журн. «Педагогика»).
16. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.
17. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Москва // Психология: предмет и метод : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Московского университета, 2023. – С. 620-657. – Исследование мышления в советской психологии / под ред. Е.В.

Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 236-277. – (Труды выдающихся ученых МГУ).

18. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл : Академия, 2006. – 336 с. – ISBN 5-89357-204-1.

19. Горячев А. В. Междисциплинарные проекты в СПО / А. В. Горячев. – СПб. : Лань, 2019. – 224 с.

20. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М. : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9.

21. Дьюи Джон Демократия и образование : [Пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с. – (Педагогика: классические труды). – ISBN 5-7155-0773-1.

22. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0.

23. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

24. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»). – ISBN 978-5-9667-0393-6.

25. Иванов Д. А. Персонализация в профессиональном образовании / Д. А. Иванов. – СПб. : Питер, 2022. – 256 с.

26. Иванова Е. О. Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы / Е. О. Иванова. – СПб. : РГПУ, 2010. – 186 с.

27. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с. – ISBN 5-272-00028-5.
28. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1982. — 703 с. — (Педагогическая библиотека).
29. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Изд-во Ин-т психологии РАН, 2004. – 421с. – ISBN 5-9270-0052-5.
30. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 - Педагогика и психология, 031300 - Соц. педагогика, 033400 - Педагогика / Е. А. Климов. – М. : Academia, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 301 с. – ISBN 5-7695-1506-6.
31. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 316 с.
32. Кухтевич Т. Н. Молодёжь на рынке труда: социологический анализ / Т. Н. Кухтевич. – М. : ИС РАН, 2018. – 212 с.
33. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
35. Логинова Н. А. Метакогнитивные аспекты обучения / Н. А. Логинова. – М. : НИИ Школы, 2018. – 176 с.
36. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с. – ISBN 5-09-001744-1.
37. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7.

38. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 - Педагогика и психология / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 318 с. – ISBN 5-7695-1666-6.
39. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 256 с. – ISBN 5-85449-127-6.
40. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : ОГУ, 2000. – 145 с.
41. Ольховская Е. П. Актуальные проблемы формирования умений проектной деятельности обучающихся технических направлений среднего профессионального образования // КАНТ. – 2024. – № 4(53). – С. 435–443.
42. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 286 с. – ISBN 5-09-003075-8.
43. Петрова Н. П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин) : монография / Н. П. Петрова, С. Р. Халилов ; Южный федеральный ун-т, КЧГУ им. У. Д. Алиева. — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. — 195 с. – ISBN 978-5-9296-0806-3.
44. Подласый И. П. Педагогика : учебник для вузов / И. П. Подласый. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2024. — 575 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-03772-2.
45. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) - Педагогика и психология ; 050701 (033400) – Педагогика / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 364 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5.

46. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993-1999. Т. 1: А - М. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – 1993. – 607 с. – ISBN 5-85270-140-8.
47. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с. (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-01141-8.
48. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 224 с. (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-00888-3.
49. Сериков Г. Н. Самообразование : Совершенствование подгот. студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1992. – 227 с. – ISBN 5-7430-0234-7.
50. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. – 148 с.
51. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания : Психологические основы воспитания и обучения. – Киев : Тип. С. В. Кульженко, 1909. – 128 с.
52. Слостенин В. А. Педагогика : учебник по дисциплине "Педагогика" для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 566 с. – ISBN 978-5-7695-4762-1.
53. Сухорукова И. В. Проектная деятельность студентов в учреждениях СПО / И. В. Сухорукова, Е. И. Чернышева // Педагогический вестник. – 2024. – № 35. – С. 51–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-uchrezhdeniyah-spo> (дата обращения: 13.06.2025).

54. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 282 с. – ISBN 5-7695-0183-9.

55. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо ; Акад. педагогических наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 329 с. ; Т. 2. – 360 с.

56. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : опыт пед. антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 574 с. – (Из классического наследия педагогики). – ISBN 5-8183-0811-1.

57. Фастыковский А. Р. Проектная деятельность обучающегося в системе непрерывного образования: направления и перспективы / Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Вестник Российской международной академии туризма. – 2021. – № 2. – С. 59–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-obuchayushegosya-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-napravleniya-i-perspektivy> (дата обращения: 13.06.2025).

58. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : Структур.-содерж. характеристики процесса развития личности : Избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2004. – 670 с. – ISBN 5-89502-096-8.

59. Халилов С. Р. Интеграция образования и производства / С. Р. Халилов. – Казань : КГТУ, 2018. – 184 с.

60. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. – ISBN 5211047109.

61. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

62. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : В 4 т. / Под ред. И. А. Каирова [и др. ] ; [Вступ. статья Л. Н. Скаткина, с. 7-46] ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962-1964. - 4 т. – 476 с.

63. Шамова Т. А. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 382 с. – ISBN 978-5-7695-4290-9.

64. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : ВНИИСИ, 1983. – С. 153–177.

65. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с. – ISBN 5-7155-0035-4.

66. Якунин В. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / Якунин В. А.; фонд «Международно-правовой экспертизы», Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова : Полиус, 1998. – 638 с. – ISBN 508016-0022-1.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### **Инструментарий исследования: анкета оценки способностей к самообразованию и результаты анкетирования**

#### **Анкета оценки способностей к самообразованию студентов средних профессиональных образовательных организаций (адаптированный вариант)**

Цель анкетирования: Диагностика уровня сформированности способности к самообразованию у студентов СПО, выявление сильных и слабых сторон в компонентах самообучения (мотивационно-ценностном, когнитивном, операционно-деятельностном, рефлексивно-оценочном) для разработки индивидуальных и групповых рекомендаций по их развитию в рамках проектной деятельности.

Теоретико-методологическая основа: Анкета разработана на основе научных подходов к оценке самообразовательной деятельности:

- Мотивационный компонент: Методики диагностики учебной мотивации (А.А. Реан).
- Организационный компонент: Методики оценки самоорганизации учебной деятельности (В.А. Якунин).
- Рефлексивный компонент: Методики диагностики рефлексивности (Н.П. Лукашевич).

Анкета состоит из 6 содержательных блоков, соответствующих ключевым компонентам самообразования, и включает 18 основных вопросов (15 вопросов закрытого типа и 3 вопроса открытого). Текст анкеты отражен в таблице 6

Таблица 6 – Текст анкеты оценки способностей к самообразованию

	<b>Адаптированны й вопрос (итоговая анкета)</b>	<b>Варианты ответа</b>	<b>Обоснование</b>
--	---	------------------------	--------------------

Блок 1: Мотивация и Целеполагание	1.1. Что тебя чаще всего заставляет учиться?	Хочу стать крутым специалистом; Учусь, потому что «надо» (экзамены, поступление); Мне просто нравится узнавать новое; Не хочу, чтобы ругали родители/преподаватели; Свой вариант	Варианты отражают внешнюю/внутреннюю мотивацию (профессиональный рост → «крутой специалист», избегание неудач → «надо»)
	1.2. Как часто ставишь цели?	Всегда с планами; Часто, но не всегда записываю; Иногда, когда сильно надо; Редко, действую по настроению; Вообще не ставлю цели	Шкала частоты («всегда» – «никогда») с поведенческими маркерами («записываю/не записываю»)
	1.3. Что для тебя самое важное в учебе?	Понимать тему, даже если это долго; Быстро сделать задание, чтобы освободить время; Получить пятерку или похвалу; Свой вариант	Варианты («понимать тему», «быстро сделать», «получить оценку») соответствуют критериям значимости результатов обучения
Блок 2: Методы Самообучения и Работа с Информацией	2.1. Как ты обычно учишься сам(а)?	Смотрю видео на YouTube или TikTok; Читаю учебники или статьи в интернете; Делаю карточки с терминами (например, в Quizlet); Просто пытаюсь запомнить; Свой вариант	Включение актуальных форматов (YouTube/TikTok) вместо абстрактных «цифровых технологий»
	2.2. Ты знаешь, как эффективно учиться без помощи?	Да, у меня есть свои методы; Знаю, но не всегда их применяю; Не уверен(а), действую наугад; Нет, мне нужны подсказки	Оценка осознанности применения методов («знаю, но не применяю» → низкая саморегуляция)

Блок 3: Самоорганизация и Планирование	3.1. Как планируешь день?	Пишу расписание в телефоне (например, в Google Calendar); Делаю список дел в голове; Начинаю с самого сложного; Вообще не планирую — делаю что хочу	Конкретные кейсы («расписание в телефоне») вместо шкал эффективности
	3.2. Если нужно совместить учебу и отдых, ты:	Чередую: полчаса учебы — 10 минут перерыва; Четко разделяю: сначала уроки, потом игры/соцсети; Откладываю учебу на последний момент; Зависаю в телефоне и забываю про дела	Варианты («чередую», «откладываю») демонстрируют поведенческие паттерны управления ресурсами
Блок 4: Проектная Деятельность и Командная работа	4.1. Как ты ведешь себя в групповых проектах?	Беру на себя лидерство и распределяю задачи; Делаю то, что скажут; Стараюсь избегать конфликтов; Часто спорю, если не согласен(а)	Рольевые модели («лидер»/«исполнитель») как индикатор социального интеллекта
	4.2. Если в проекте что-то пошло не так, ты:	Ищу решение в интернете или спрашиваю у друзей; Предлагаю новую идею; Паникую и откладываю на потом; Жду, пока кто-то другой разберется	Варианты («ищу решение», «паникую») соответствуют шкале стрессоустойчивости
Блок 5: Преодоление Трудностей и Рефлексия	5.1. После провала (например, плохой оценки) ты:	Анализирую, что сделал(а) не так; Говорю: «Ну и ладно!»; Злюсь и забываю об этом; Спрашиваю совета у кого-то	Эмоциональные («забываю») и когнитивные («анализирую») стратегии
	5.2. Как часто ты хвалишь себя за успехи?	Всегда — даже за маленькие победы; Иногда, если получилось что-то крутое; Редко, не задумываюсь об этом; Никогда	Шкала частоты демонстрирует развитие рефлексивных практик

Блок 6: Интеграция Опыта (Открытые вопросы)	6.1. Опиши случай, когда ты сам(а) чему-то научился(ась) без помощи учителей. Как это получилось?	Свой ответ	Качественные индикаторы применения навыков на практике
	6.2. Какие лайфхаки для учебы тебя выручают? (Например, приложения, метод Pomodoro)		
	6.3. Что бы ты посоветовал(а) другу, который не может заставить себя учиться?		

Критерии интерпретации предусматривали три уровня (отражены в таблице 7): низкий, средний, высокий.

Таблица 7 – Критерии интерпретации баллов по блокам (максимум 25 баллов за блок):

Блок	Низкий уровень (0–12 баллов)	Средний уровень (13–20 баллов)	Высокий уровень (21–25 баллов)
<b>Целеполагание</b>	Цели отсутствуют или формулируются абстрактно. Нет декомпозиции задач.	Цели ставятся эпизодически, часто без измеримых параметров. Дробит задачи только под давлением.	Четкие измеримые цели. Самостоятельно разбивает сложные задачи.
<b>Самоорганизация</b>	Планы отсутствуют. Рабочее время расходуется хаотично. Регулярно не завершает задачи.	Планирует только «горящие» сроки. Использует базовые инструменты (заметки в телефоне) не системно.	Системное применение цифровых планировщиков. Соблюдает баланс учебы/отдыха.
<b>Мотивация</b>	Доминирует внешнее давление. Интерес к	Интерес избирателен (только к любимым темам).	Устойчивый интерес к познанию. Связывает учебу с

	предметам отсутствует.	Профессиональные цели размыты.	карьерными перспективами.
<b>Рефлексия</b>	Ошибки игнорирует. Не анализирует причины неудач. Обратную связь воспринимает как критику.	Анализирует провалы эпизодически. Редко корректирует стратегии.	Ведут дневник прогресса. После каждого этапа задает вопросы: «Что улучшить?», «Как применить опыт?».
<b>Методы самообучения</b>	Использует только видео в Интернете. Информацию не фильтрует. Не проверяет источники.	Иногда обращается к профессиональным базам. Критический анализ по ситуации.	Системно работает с научными статьями, патентами, отраслевыми отчетами. Сравнивает минимум 3 источника.
<b>Проектная деятельность (Командная работа)</b>	В команде пассивен («жду указаний»). Конфликты игнорирует. Презентует результаты фрагментарно.	Берет отдельные задачи, но не видит проект целостно. Избегает публичных выступлений.	Распределяет роли в команде. Преобразует конфликты в задачи. Создает структурированные презентации с аргументацией.

Интегральная оценка:

- Низкий (0–74 балла): Сочетание 4+ блоков в «красной зоне». Системные проблемы с целеполаганием и саморегуляцией.
- Средний (75–124 балла): Противоречивые показатели (например, сильная мотивация при слабой рефлексии). Требуется точечной коррекции.
- Высокий (125–150 баллов): Сбалансированное развитие всех блоков. Навыки автоматизированы.

На основе суммы баллов, присвоенных ответам в соответствии с критериями (Таблица 7), определялся общий уровень способностей к самообразованию (низкий, средний, высокий) и уровень по каждому компоненту (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный).

Сводные результаты анкетирования (n=21):

Таблица 9 – Сводные результаты по закрытым вопросам

№ Вопроса	Вариант ответа	Кол-во чел.	%	№ Вопроса	Вариант ответа	Кол-во чел.	%
<b>1.1.</b>	Хочу стать крутым специалистом	8	38.1%	<b>3.2.</b>	Чередую: полчаса учебы — 10 минут перерыва	10	47.6%
	Учусь, потому что «надо» (экзамены, поступление)	9	42.9%		Четко разделяю: сначала уроки, потом игры/соцсети	7	33.3%
	Мне просто нравится узнавать новое	4	19.0%		Откладываю учебу на последний момент	4	19.0%
	Не хочу, чтобы ругали родители/преподаватели	0	0.0%		Зависаю в телефоне и забываю про дела	0	0.0%
	Свой вариант	0	0.0%				
<b>1.2.</b>	Всегда с планами	1	4.8%	<b>4.1.</b>	Беру на себя лидерство и распределяю задачи	9	42.9%
	Часто, но не всегда записываю	5	23.8%		Делаю то, что скажут	8	38.1%
	Иногда, когда сильно надо	8	38.1%		Стараюсь избегать конфликтов	3	14.3%
	Редко, действую по настроению	5	23.8%		Часто спорю, если не согласен(а)	1	4.8%
	Вообще не ставлю цели	2	9.5%				
<b>1.3.</b>	Понимать тему, даже если это долго	11	52.4%	<b>4.2.</b>	Ищу решение в интернете или спрашиваю у друзей	13	61.9%
	Быстро сделать задание, чтобы освободить время	7	33.3%		Предлагаю новую идею	7	33.3%
	Получить пятерку или похвалу	3	14.3%		Паникую и откладываю на потом	1	4.8%
	Свой вариант	0	0.0%		Жду, пока кто-то другой разберется	0	0.0%
<b>2.1.a</b>	Смотрю видео на YouTube или TikTok	11	52.4%	<b>5.1.</b>	Анализирую, что сделал(а) не так	11	52.4%
<b>2.1.b</b>	Читаю учебники или статьи в интернете	8	38.1%		Говорю: «Ну и ладно!»	4	19.0%

<b>2.1.c</b>	Делаю карточки с терминами (например, в Quizlet)	0	0.0%		Злосью и забываю об этом	1	4.8%
<b>2.1.d</b>	Просто пытаюсь запомнить	7	33.3%		Спрашиваю совета у кого-то	5	23.8%
<b>2.1.e</b>	Свой вариант	0	0.0%				
<b>2.2.</b>							
	Да, у меня есть свои методы	8	38.1%	<b>5.2.</b>	Всегда — даже за маленькие победы	5	23.8%
	Знаю, но не всегда их применяю	10	47.6%		Иногда, если получилось что-то крутое	6	28.6%
	Не уверен(а), действую наугад	3	14.3%		Редко, не задумываюсь об этом	9	42.9%
	Нет, мне нужны подсказки	0	0.0%		Никогда	1	4.8%
<b>3.1.</b>							
	Пишу расписание в телефоне	4	19.0%				
	Делаю список дел в голове	7	33.3%				
	Начинаю с самого сложного	3	14.3%				
	Вообще не планирую — делаю что хочу	7	33.3%				

### Примечания к таблице:

- Вопрос 2.1 предполагал выбор нескольких вариантов ответа, поэтому сумма процентов по подпунктам (а-е) превышает 100%.
- Ответы на открытые вопросы (6.1, 6.2, 6.3) анализировались качественно в основном тексте ВКР (Глава 2, 2.1). Их сводное представление в табличной форме методологически нецелесообразно из-за уникальности и разнообразия ответов.

Фамилия имя

21 ответ

Факультет/курс

21 ответ

Группа

21 ответ

1.1. Что тебя чаще всего заставляет учиться?

21 ответ

<u>Хочу стать крутым специалистом (например, программистом, врачом).</u>	8	38.1%
<u>Учусь, потому что «надо» (экзамены, поступление).</u>	9	42.9%
<u>Мне просто нравится узнавать новое.</u>	4	19%
Не хочу получать плохие оценки или чтобы ругали родители/учителя.	0	

1.2. Как часто ты ставишь цели в учебе (например, «за неделю выучить 50 слов по английскому»)?

21 ответ

<u>Иногда, когда сильно надо.</u>	8	38.1%
<u>Часто, но не всегда записываю.</u>	5	23.8%
<u>Редко, действую по настроению.</u>	5	23.8%
<u>Вообще не ставлю цели.</u>	2	9.5%
<u>Всегда ставлю цели и пишу планы.</u>	1	4.8%

Рисунок 4 – Результаты анкетирования студентов группы Д-312

## Приложение Б

### Описание проектных кейсов и их компонентов.

Цель эталонных кейсов: Предоставить студентам конкретные, профессионально релевантные образцы применения инструментов пособия при работе над разными типами проектов. Эталоны служат ориентиром по глубине проработки, структуре и подходу, а не единственно верным решением.

#### 1. Проект «Ребрендинг локального кафе»

Суть: Разработка комплексного обновления визуального стиля и атмосферы конкретного кафе (например, «Уральские блины») с акцентом на усиление локальной идентичности и привлекательности для целевой аудитории.

Ключевые приобретаемые навыки: Проведение опросов целевой аудитории и владельца, анализ локальных конкурентов и трендов F&B-дизайна, постановка измеримых целей (напр., «увеличить посещаемость студентов на 15%»), разработка элементов фирменного стиля (логотип, меню, вывеска), обоснование решений перед условным заказчиком, работа в рамках бюджета и нормативов.

Ценность эталона: Демонстрирует полный цикл работы над реальным коммерческим брифом – от первичного исследования (фотофиксация проблемных зон, интервью) до презентации согласованной концепции. На примере заполненных инструментов (Карта контекста с анализом ЦА и конкурентов, SMART-цели, Дневник проекта с фиксацией итераций и согласований, Рефлексивные спринты) эталон показывает:

- Как глубоко исследовать локальный контекст.
- Как ставить четкие, привязанные к бизнес-задачам цели.
- Как документировать процесс работы и взаимодействия с «заказчиком».
- Как создавать портфолио-кейс, демонстрирующий профессиональный подход и решение реальной задачи.

Адаптация студентом: Студент, выбравший актуальный локальный объект (кафе, пекарню), использует структуру и инструменты эталона, адаптируя методы исследования и решения под специфику своего проекта (напр., фокус на вечернюю аудиторию, специфику кухни).

## 2. Проект «Дизайн зоны релаксации в общежитии колледжа»

Суть: Создание концепции комфортного многофункционального пространства для отдыха и неформального общения студентов в условиях типового общежития, с учетом ограниченного бюджета и требований практичности.

Ключевые приобретаемые навыки: Исследование реальных потребностей студентов (анкетирование, интервью), анализ нормативных требований (СанПиН, пожарная безопасность), поиск и обоснование бюджетных, трансформируемых решений, разработка планировок и 3D-визуализаций, расчет сметы.

Ценность эталона: Показывает работу с социально-ориентированным проектом в условиях жестких ограничений. Заполненные инструменты (Карта контекста с выдержками из норм и цитатами студентов, Дневник проекта с протоколами тестирования решений и пересчета сметы, SMART-цели по оптимизации бюджета) иллюстрируют:

- Как работать с нормативной базой и требованиями безопасности.
- Как находить экономичные и функциональные решения.
- Как учитывать мнение будущих пользователей.
- Как создавать портфолио-кейс, показывающий баланс креатива и реализма.

Адаптация студентом: Студент исследует реальную среду (напр., свое общежитие), адаптирует методы сбора данных и применяет инструменты пособия для разработки актуального решения, опираясь на логику и глубину проработки эталона.

### 3. Проект «Создание pop-up пространства для уличного фестиваля»

Суть: Разработка временной инсталляции или зоны для городского фестиваля (напр., фуд-феста), включая планировку, оформление, навигацию, элементы брендинга, с учетом быстрого монтажа/демонтажа, устойчивости к погоде и безопасности.

Ключевые приобретаемые навыки: Анализ специфики площадки и поведения аудитории open-air мероприятий, исследование мобильных конструкций и устойчивых материалов, адаптация дизайна под ограниченный бюджет и сроки, разработка планов монтажа/демонтажа, расчет упрощенных нагрузок.

Ценность эталона: Демонстрирует особенности проектирования для динамичных, временных событий. Инструменты (Карта контекста с анализом площадки и аналогов, Дневник проекта с таймлайном и решениями непредвиденных проблем, SMART-цели по вовлечению посетителей) показывают:

- Как интегрировать дизайн в событийную среду.
- Как проектировать с учетом технологичности и скорости реализации.
- Как работать с факторами риска (погода, ветер).
- Как создать яркий портфолио-кейс для ивент-индустрии.

Адаптация студентом: Студент выбирает реальный или концептуальный фестиваль, использует методологию эталона для адаптации инструментов под свой контекст, разрабатывая pop-up концепцию с учетом специфики места и аудитории.

### 3. Проект «Создание pop-up пространства для уличного фестиваля»:

Суть: Разработка временной инсталляции или зоны для городского фестиваля (например, фуд-феста или ярмарки ремесел), включая планировку, оформление, навигацию и элементы брендинга, с учетом быстрого монтажа/демонтажа и устойчивости к погодным условиям.

Ключевые навыки самообразования: Анализ специфики open-air мероприятий и поведения толпы, исследование мобильных и устойчивых конструкций/материалов, адаптация дизайна под ограниченный бюджет и сроки, координация с другими подрядчиками (сцена, кейтеринг), рефлексия динамики изменений в процессе подготовки.

Ценность эталона: Демонстрирует работу с «временными, динамичными проектами» в публичном пространстве. Показывает, как интегрировать брендинг в среду, работать с масштабом и потоком людей. Заполненные инструменты: Карта контекста с анализом площадки и аналогов быстрых построек, Дневник с таймлайном подготовки и решениями непредвиденных проблем (дождь), SMART-цели по вовлечению посетителей, Рефлексия гибкости в реализации.

Адаптация студентом: Студент выбирает «реальный» или планируемый фестиваль в своем городе. Используя структуру эталона, адаптирует инструменты: исследует площадку и ЦА, разрабатывает концепцию рор-уп, применяя шаблоны пособия для планирования этапов и рефлексии, с учетом своих условий.

#### 4. Проект «Оптимизация навигации торгового центра»

Суть: Разработка системы навигационных элементов (указатели, пилоны, напольная разметка, цифровые табло) для улучшения ориентации посетителей, снижения точек «застревания», повышения удовлетворенности с учетом антропометрии, визуального восприятия и технических требований.

Ключевые приобретаемые навыки: UX-исследование (наблюдение за потоками, картография перемещений, опросы), анализ антропометрических данных и читаемости, проектирование пиктограмм и информационных систем, адаптация решений для разных групп посетителей, презентация технически сложного решения управляющей компании.

Ценность эталона: Показывает применение аналитических методов в дизайне среды. Инструменты (Карта контекста с картой потоков и анализом узких мест, Дневник проекта с итерациями прототипов и тестами, SMART-цели по сокращению времени поиска) учат:

- Как проводить исследования пользовательского опыта в физическом пространстве.
- Как проектировать интуитивно понятные навигационные решения.
- Как обосновывать дизайн-решения данными.
- Как создать портфолио-кейс с измеримыми результатами для ритейл-дизайна.

Адаптация студентом: Студент выбирает сложный общественный объект (ТЦ, вокзал, поликлинику), адаптирует методы эталона для проведения упрощенного исследования и разработки предложений по навигации, используя инструменты пособия.

##### 5. Проект «Айдентика фестиваля «[Город] Арт»

Суть: Разработка динамичного визуального стиля (логотип, палитра, типографика, паттерны, носители) для культурного события, отражающего его дух, работающего в цифровой среде (соцсети, сайт) и физическом пространстве (наружная реклама, полиграфия).

Ключевые приобретаемые навыки: Анализ культурного кода города и аудитории фестиваля, исследование трендов ивент-дизайна, создание гибкой системы идентификации, адаптация стиля под разные носители, разработка макетов для цифры и печати, питчинг концепции оргкомитету.

Ценность эталона: Иллюстрирует создание комплексной бренд-системы для временного, эмоционального события. Инструменты (Карта контекста с мудбордом культурных отсылок, Дневник проекта с вариантами лого и тестами, SMART-цели по узнаваемости) учат:

- Как разрабатывать визуальный язык для событий.

- Как адаптировать фирменный стиль для цифровой среды (сайты, соцсети) и наружной рекламы (билборды, вывески).
- Как презентовать и защищать концепцию перед заказчиком.
- Как создать яркий портфолио-кейс для работы с культурными институтами или ивент-агентствами.

Адаптация студентом: Студент выбирает реальное или концептуальное событие, использует структуру эталона для разработки айдентики, применяя инструменты пособия и опираясь на пример обоснования решений.

#### 6. Проект «Редизайн холла колледжа»:

Суть: Разработка концепции обновления входной зоны/холла учебного заведения, направленной на создание современного, функционального, пространства холла с зонированием, навигацией, элементами корпоративного стиля, учетом нормативов и мнения заинтересованных лиц.

Ключевые приобретаемые навыки: Проведение аудита существующего пространства (фотофиксация, опросы), анализ потоков движения, учет требований доступности и безопасности, разработка системы навигации, создание 3D-визуализаций, презентация решения администрации.

Ценность эталона: Иллюстрирует работу над социально значимым проектом внутри своей организации с учетом мнения разных групп. Заполненные инструменты (Карта контекста с картой проблем и цитатами, Дневник проекта с вариантами зонирования и выбором материалов, SMART-цели по улучшению восприятия) демонстрируют:

- Как выявлять реальные проблемы пространства.
- Как проектировать с учетом функциональности и имиджа организации.
- Как взаимодействовать с администрацией и учитывать замечания.

– Как создать портфолио-кейс, полезный для своего же учебного заведения.

Адаптация студентом: Студент работает с реальным холлом колледжа, применяя инструменты и подход эталона для исследования, разработки и презентации предложений по улучшению.

## Приложение В

### Инструментарий модулей 1-3 для работы над проектами

Приложение А1  
Инструмент 1.1: Алгоритм полевого исследования

1. Фокус (Что я хочу узнать?)			
2. Метод	<input type="checkbox"/> Наблюдение <input type="checkbox"/> Опрос <input type="checkbox"/> Интервью <input type="checkbox"/> Фотофиксация	Другие варианты	
3. Инструменты			
4. Действие	Дата: _____ Место: _____		
5. Записи (Ваши заметки и наблюдения)			

Рисунок 5 – Инструмент 1.1. Алгоритм полевого исследования

Приложение А5  
Инструмент 2.1: SMART-цели для дизайнера

Проект: \_\_\_\_\_

Цель 1		Цель 2	
[S] Конкретная		[S] Конкретная	
[M] Измеримая		[M] Измеримая	
[A] Достижимая: [ ] Да [ ] Нет		[A] Достижимая: [ ] Да [ ] Нет	
[R] Значимая: Почему?		[R] Значимая: Почему?	
[T] Срок		[T] Срок	

Цель 3	
[S] Конкретная	
[M] Измеримая	
[A] Достижимая: [ ] Да [ ] Нет	
[R] Значимая: Почему?	
[T] Срок	

Как заполнить: 1. Выберите проблему → 2. Проверьте по таблице

Рисунок 6 – Инструмент 2.1. SMART-цели для дизайнера

Приложение А8  
Инструмент 3.2: Карта персонального роста

Итоги проекта: \_\_\_\_\_

Навык	Моя оценка ★	Что я делаю(а) для развития?	Что получилось?	Что улучшить?
Анализ	★★★★★			
Планирование	★★★★★			
Реализация	★★★★★			
Оценка	★★★★★			

💡 Добавьте этот блок в портфолио!

Рисунок 7 – Инструмент 3.2. Карта персонального роста

## Приложение Г

### Анкета оценки способностей к самообразованию (повторная, июнь 2025 г.)

Блок 6: Интеграция Опыта (Открытые вопросы)

*Как вы применяли инструменты системы (дневник, чек-листы, карты) в работе над старым проектом? Приведите пример.*

Типичные ответы (контент-анализ):

«Использовал «Карту контекста» для анализа целевой аудитории «Дома пионеров». Провел 10 интервью с родителями — раньше не опрашивал никого» (Шефер А.).

«В цифровом дневнике сравнивала 3 альтернативы цветового решения для ЦДТ. Выбрала персиковый, ссылаясь на статью Мироновой. Раньше просто копировала Pinterest» (Кадырова В.).

«Чек-лист помог отсеять непроверенные источники. В старом проекте были ссылки только на Behance, в доработанном — добавил ГОСТ» (Петров Д.).

*Что из ваших новых навыков самообразования наиболее полезно для будущей работы?*

Распределение ответов:

Критический анализ информации: 45%

Планирование и саморегуляция (через дневник): 30%

Навык рефлексии и коррекции ошибок: 25%

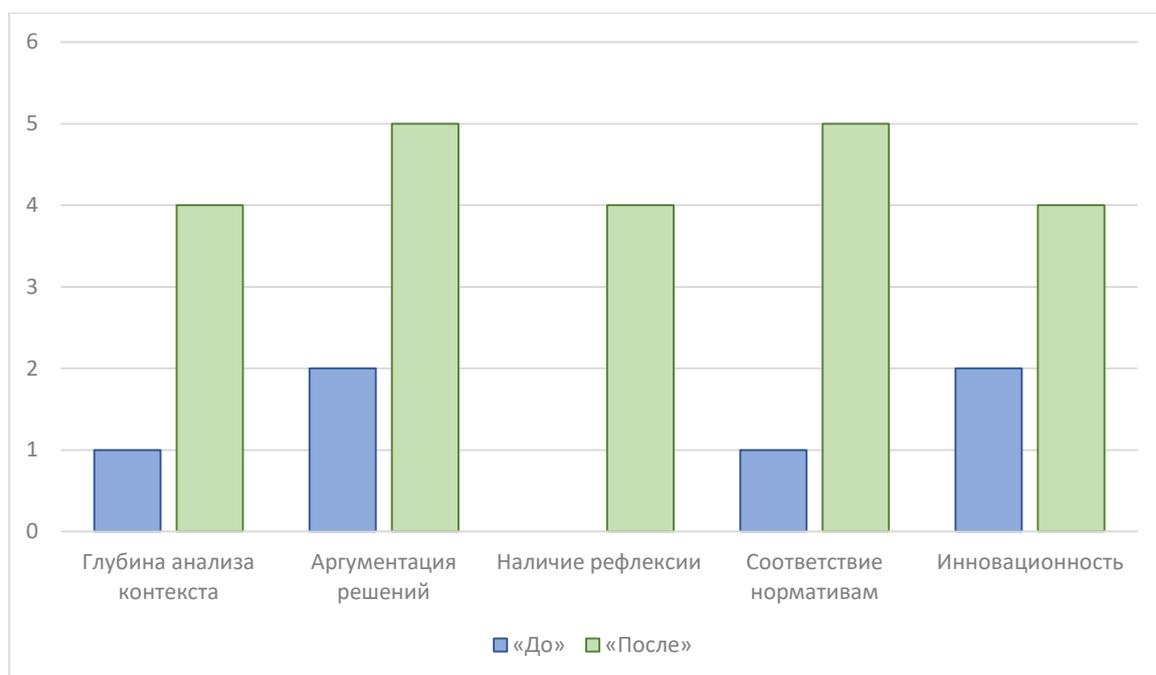


Рисунок 8 – Оценка компонентов проекта до и после доработки (по 5-балльной шкале экспертов)

Экспертная шкала:

0-1 балл: Компонент отсутствует/формален.

2-3 балла: Компонент частично реализован.

4-5 баллов: Компонент глубоко проработан, подтвержден источниками.