

А.В. Савченков, Е.А. Гнатышина,  
Н.В. Уварина, А.К. Орешкина

---

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ  
ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ**

*монография*

Москва  
2022

УДК 371 : 681.14  
ББК74.00 : 32.97  
С13

### Рецензенты:

Котлярова И.О. – доктор педагогических наук, профессор.

Шумакова О.А. – доктор психологических наук, профессор.

### Савченков А.В.

С13 Разработка и реализация практик воспитательной деятельности в вузах: монография / А.В. Савченков, Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, А.К. Орешкина. – Москва.: Первое экономическое издательство, 2022. – 122 с.

ISBN: 978-5-91292-430-9

doi: 10.18334/9785912924309

В данной монографии раскрываются эффективные практики воспитательной деятельности в вузе, а также представлен инструментарий для оценки результативности практик и их адаптации. Методы или методологию проведения исследования составило единство системного, аксиологического, нуклеарного, контекстного и личностно-ориентированного подходов.

Описана разработанная воспитательная среда вуза, а именно: медиатека воспитания, интерактивная мастерская воспитателя, виртуальный воспитательный кабинет педагога, портфолио воспитательных и общественных достижений студентов. Представлен диагностический инструментарий для проведения мониторинга результативности практик воспитательной деятельности. Представлена разработанная модель готовности преподавателя вуза воспитательной деятельности, включающая сочетание гибких и устойчивых личностных качеств. В монографии описаны разработанные инновационные формы и методы реализации практик воспитательной деятельности (хакатоны, воспитательные онлайн-мероприятия, кейс-технологии, воспитательные квест-технологии и т.д.).

*Монография издана в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Мониторинг результативности практик воспитательной деятельности в вузах по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и выработка инструментария по адаптации лучших практик».*

*Монография выполнена в рамках деятельности научной лаборатории «Теория и практика воспитания в высшем и профессиональном образовании» ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*

ISBN: 978-5-91292-430-9

© Коллектив авторов, 2022

© Оформление, дизайн обложки

Первое экономическое издательство, 2022

# Содержание

Введение .....	5
1. Теоретические основы разработки практик воспитательной деятельности в вузах.....	9
2. Методологические основы разработки практик воспитательной деятельности в вузах.....	18
3. Понятийный аппарат проблемы разработки практик воспитательной деятельности в вузах.....	28
4. Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе.....	39
5. Модель готовности педагогов к осуществлению практик воспитательной деятельности .....	42
6. Характеристика обоснованных и разработанных практик воспитательной деятельности .....	79
Заключение .....	100
Список использованных источников.....	103

## **Сведения об авторах:**

**Савченков Алексей Викторович** – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ORCID iD 0000-0002-7268-1533; savchenkovav@cspu.ru

**Гнатышина Елена Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ORCID 0000-0002-7268-1533, mopr9@mail.ru

**Уварина Наталья Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ORCID iD 0000-0002-1490-3302; unv@cspu.ru

**Орешкина Анна Константиновна** – заведующий лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности Российской академии образования (РАО), доктор педагогических наук, доцент.

## Введение

Постоянные социально-экономические изменения, коренная смена смысловых и ценностных ориентиров молодежи приводят к возрастанию значимости воспитательного компонента образования. В то же время реформы в системе образования, приоритетно направленные на повышение качества обучения, в меньшей степени были ориентированы на воспитательную миссию образовательного процесса.

Одним из ведущих направлений развития высшего образования признается совершенствование воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. В этой сфере назрела необходимость парадигмального сдвига в образовании, перехода к «педагогике возможностей», персонализированному обучению и воспитанию, основанным на идеях самореализации, ответственного выбора, уникальности личности и направленным на развитие у студентов эмоционального интеллекта, эмпатии, творчества, положительных нравственных качеств и др. Эти качества личности становятся жизненно необходимыми для выпускника вуза, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда в эпоху сложностей, неопределенности и разнообразия.

В связи с этим проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах становится все более актуальной проблемой. В настоящее время сформировалась потребность в создании банка лучших практик воспитательной деятельности, а также тиражировании и адаптации передового инновационного воспитательного опыта вузов. Ярко выражена необходимость в разработке модели готовности и подготовки преподавателя вуза к воспитательной деятельности. Необходима разработка диагностического инструментария для проведения мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах и методических рекомендаций по его применению для студентов и педагогов.

Анализ целей, поставленных государством и обществом перед современным высшим образованием, востребованность новых подходов к содержанию и организации процесса воспитательной деятельности в вузе, степень разработанности исследуемой проблемы позволяют говорить об ее актуальности и социальной значимости.

На социально-педагогическом уровне актуальность заявленной проблемы определяется наличием противоречия между объективной потребностью вуза в инновационных и эффективных практиках воспитательной деятельности, адаптируемых к меняющимся социальным условиям, с одной стороны, и традиционным, не учитывающим происходящие изменения форматом их реализации в вузе – с другой.

Процесс подготовки к воспитательной деятельности исследуют Е.И. Веселова, Г.Я. Гревцева, Н.В. Ипполитова, Е.Н. Козленкова, М.Ю. Кулебякина, Т.В. Ягупова и др. Авторские подходы к построению системы подготовки к воспитательной деятельности представлены в трудах Н.Л. Виниченко, Л.А. Полуяновой, И.В. Степановой, И.Г. Харисовой, Н.П. Шитяковой, Т.И. Шукшиной и др. Пути совершенствования воспитательного процесса в вузе предлагают Л.В. Алиева, Н.И. Болдырева, Е.А. Гнатышина, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, И.Т. Огородникова, И.С. Парфенова, Е.В. Ткаченко и др. Особенности профессионального воспитания педагогов, которые необходимо учитывать при построении системы их подготовки, посвящены исследования И.В. Вагнера, В.И. Мезинова, В.А. Мудрика, О.И. Панфиловой, А.И. Тимонина и др.

Парадигма конвергентного и сетевого образования (И.В. Роберт) послужила фундаментом для разработки и реализации условий проникновения методов и средств ИКТ в виртуальную воспитательную среду вуза. Изменение характера информационного взаимодействия между обучающимися и педагогами с применением интерактивных коммуникационных технологий позволяет включить в содержательное наполнение разрабатываемых практик воспитательной деятельности инновационные виртуальные воспитательные средства.

На теоретико-методологическом уровне актуальность настоящего исследования обуславливается противоречием между имеющимся потенциалом организаций высшего образования в реализации практик воспитательной деятельности и неразработанностью теоретико-методологических основ организации данного процесса, в том числе с учетом возможностей виртуальной воспитательной среды вуза.

Взгляд на воспитание как на целенаправленный процесс управления развитием личности через создание необходимых условий представлен в трудах А.В. Караковского, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. Зарубежные исследования процесса воспитания в качестве самостоятельного педагогического феномена (К. Генгель, П. Коксон, Д. Кэмпбэл, Д. Уалфорд и др.) обогащают отечествен-

ную педагогику альтернативными подходами к развитию личностных качеств воспитанников. Проблеме профессиональной готовности педагога к воспитательной деятельности посвящены работы Г.А. Бокаревой, И.Ф. Исаева, И.А. Колесниковой, В.В. Серикова, П.В. Степанова, А.Н. Ткачевой и др. Становление и развитие цифровой парадигмы образования (И.В. Абакумова, С.Д. Каракозов, О.М. Карпенко, М.В. Ковальчук, Н.Н. Нечаев и др.) предоставляет возможность в ходе разработки и адаптации практик воспитательной деятельности определить аспекты применения цифровых технологий.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы представленного исследования детерминируется противоречием между потребностью реализации современных практик воспитательной деятельности в вузе, отражающих новый формат взаимодействия ее субъектов в условиях конвергенции педагогической науки и цифровых технологий, и отсутствием теоретических, дидактических и методических оснований, обеспечивающих эффективную подготовку будущих педагогов к реализации практик воспитательной деятельности.

Идеи персонификации, вариативности, открытости образования, нашедшие отражение в трудах Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, Ф.В. Повшедной и др., служат основой для обнаружения путей совершенствования воспитательной системы в направлении установления приоритета ценностных гуманитарных установок над утилитарными, прагматическими. В работах Е.Н. Козленкова, В.П. Сергеевой, В.А. Слостенина описаны особенности освоения компетенций, необходимых для осуществления практик воспитательной деятельности, в ходе изучения дисциплины «Методика воспитательной работы».

Таким образом, при всем многообразии исследований, посвященных проблеме разработки, реализации и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе, она остается малоизученной. Не раскрыты закономерности и принципы выработки инструментария по адаптации лучших практик воспитательной деятельности, а также методологические подходы к этому процессу; недостаточно изучены связи и отношения между различными компонентами системы подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности; не уделено должного внимания специфике воспитательного процесса в вузе; не определены перспективные направления воспитательной деятельности в вузе с учетом трансформации личностных качеств и

ценностей студентов; не выявлены возможности цифровой образовательной среды и конвергентного образования для процесса реализации практик воспитательной деятельности; недостаточно исследованы личностные качества педагогов, обеспечивающие эффективность их воспитательной деятельности; не определен компонентный состав готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. В целом проанализированные теоретические труды раскрывают лишь отдельные аспекты исследуемой проблемы и создают фундамент для ее комплексного и концептуального изучения, позволяют определить исходные исследовательские позиции и направления научного поиска.

Целью исследования является проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах, разработка воспитательных практик, тиражирование и адаптация результативного опыта.

Задачи исследования:

1. Проведение терминологического анализа предметной области исследования.

2. Анализ и систематизация теоретического и практического опыта ведущих вузов по реализации практик воспитательной деятельности и созданию воспитывающей образовательной среды в них.

3. Разработка модели готовности преподавателя вуза к воспитательной деятельности.

4. Разработка модели подготовки преподавателя вуза к воспитательной деятельности.

5. Выявление ключевых направлений воспитательной деятельности, реализуемых в вузах.

6. Выявление механизмов интеграции проектов президентской платформы АНО «Россия – страна возможностей» в учебную и внеучебную воспитательную деятельность вузов.

7. Создание диагностического инструментария для проведения мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах.

8. Разработка методики мотивации студентов и профессорско-преподавательского состава к активному участию в воспитательной деятельности вуза.

9. Формирование банка лучших практик воспитательной деятельности вузов России и тиражирование и адаптация инновационного и результативного опыта воспитательной деятельности.



# 1. Теоретические основы разработки практик воспитательной деятельности в вузах

Социально-экономические изменения, происходящие в современной России, обусловили необходимость парадигмального сдвига в сфере образования – перехода к «педагогике возможностей» (А.Г. Асмолов) [6], персонализированному обучению и воспитанию, основанному на идее уникальности личности и направленному на раскрытие внутреннего потенциала и самореализацию студентов, развитие у них эмоционального интеллекта, эмпатии, творческих способностей, положительных нравственных качеств, умений самоорганизации и ответственного выбора и др. Эти качества личности становятся жизненно важными для выпускников вуза, поскольку позволяют им быть конкурентоспособными на рынке труда в эпоху сложности, неопределенности и разнообразия. Смена смысложизненных и ценностных ориентиров молодежи приводит к возрастанию значимости воспитательного компонента образования и реализации инновационных и результативных практик воспитательной деятельности.

Исследование проблемы разработки и мониторинга эффективности практик воспитательной деятельности в вузе, а также подготовки педагогов к их реализации, как и любой другой культурный и образовательный феномен, опирается на существующие научные представления и накопленные теоретические знания о процессе воспитания в вузе.

Рассмотрение феномена «мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах и подготовки педагогов к их реализации» следует начать с изучения теории деятельности. Опираясь на взгляды А.Г. Асмолова [6], В.В. Давыдова [43], М.С. Кагана [59], А.В. Мудрика [95] и др., мы считаем, что воспитание в деятельностном аспекте реализуется в совместной деятельности воспитателя и воспитанников, исходя из представлений о единстве личности и деятельности.

Имея социальную основу и будучи специфической формой человеческого отношения к миру (преобразование окружающей действительности в соответствии с собственным замыслом), деятельность образует фундамент не только психического развития, но и процесса воспитания, который без нее невозможен. Воспитательное значение деятельности состоит в формировании у студентов способности произвольно регулировать собственное поведение и управлять им.

В результате анализа теории деятельности, мы пришли к следующему выводу: 1) процесс воспитания представляет собой взаимодействие, в ходе которого интериоризируются ценности, нравственные и общественные нормы; 2) воспитательные практики должны иметь целенаправленный и осмысленный характер; 3) воспитание реализуется во всех видах деятельности (игровой, учебной, трудовой и др.); 4) подготовка к воспитательной деятельности должна осуществляться в рамках практико-ориентированной деятельности и моделирования воспитательных ситуаций.

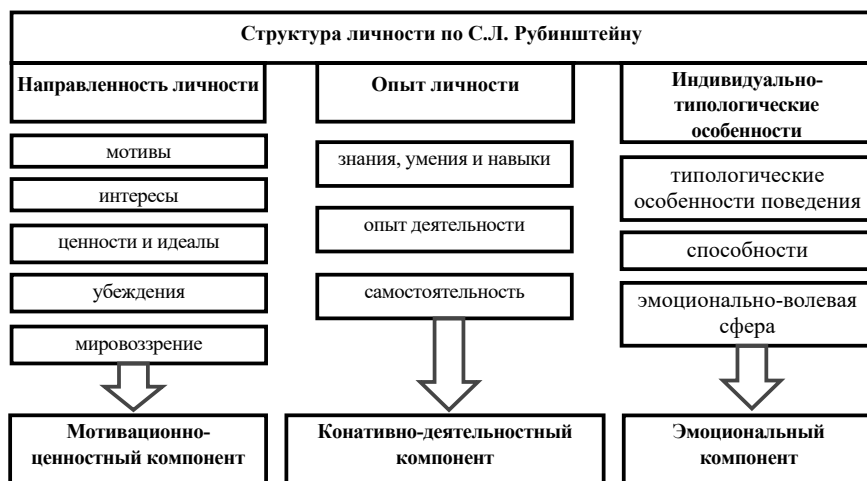
Теоретическую основу для содержательного наполнения практик воспитательной деятельности и мониторинга их результативности составляют психологические теории личности. В зарубежных исследованиях (А. Адлер, К. Левин, В.В. Франкл и др.) большее внимание уделяется индивидуализации личности, ее ориентации на индивидуальное развитие, самоактуализацию, в то время как отечественные ученые подчеркивают важное значение коллективистической направленности личности. В нашем исследовании применимы обе точки зрения, так как готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности и реализация ими инновационных практик воспитательной деятельности предполагает как их самоактуализацию и саморазвитие в педагогической профессии, так и ориентацию на развитие коллектива студентов, стремление к принятию коллегами, альтруистичность и самоотверженность.

Проанализировав отечественные теории личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Ф. Лосева, С.Л. Рубинштейна и др.), мы решили положить в основу нашего исследования теорию С.Л. Рубинштейна [131; 132; 133]. Объясним свой выбор. Во-первых, разработанная С.Л. Рубинштейном структура личности может стать прообразом компонентного состава готовности педагогов к воспитательной деятельности. Под структурой ученый понимал «относительно устойчивую связь и взаимодействие всех сторон как целостного образования» [132, с. 151]. В структуре личности автором было выделено три компонента: направленность (выражается в потребностях, идеалах, интересах, убеждениях, доминирующих мотивах и мировоззрении); опыт личности (знания, умения, навыки, привычки, опыт профессиональной деятельности, полученные в течение жизни); индивидуально-типологические особенности (способности, эмоциональная сфера, биопсихические свойства личности) [132]. Критериями сформирован-

ности личности С.Л. Рубинштейн рассматривал способность к саморегуляции, самоорганизации, стремление упорядочить и гармонизировать свой внутренний мир, ответственность, способность использовать и мобилизовать свои психические и личностные возможности, ресурсы для решения жизненных проблем, достижения профессиональных целей [131, с. 273-274].

Итак, определим значимость теории личности С.Л. Рубинштейна для нашего исследования: 1) структура личности С.Л. Рубинштейна служит опорой (прообразом) для определения компонентного состава готовности педагогов к воспитательной деятельности; 2) на основе устойчивых и динамических характеристик личности, выделенных ученым, могут быть выявлены устойчивые и гибкие качества личности, образующие готовность педагогов к воспитательной деятельности; 3) опора на теорию личности С.Л. Рубинштейна позволяет организовать процесс разработки и реализации практик воспитательной деятельности с учетом многообразия проявлений внешней среды, а также различий и противоречий ключевых свойств личности педагога и студента.

Взаимосвязь структурных компонентов личности, выделенных С.Л. Рубинштейном, и содержательных компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности представлена на рисунке 1.



*Рис. 1. Взаимосвязь структурных компонентов личности (по С.Л. Рубинштейну) и компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности*

Важную роль для нашего исследования играет принцип со-бытийности в воспитании, так как для успешного осуществления педагогами воспитательной деятельности необходима их ориентация на взаимодействие со студентами.

С точки зрения Н.М. Борытко [24], со-бытийность означает, что человек причастен к поступку, его осмыслению, его «Я» постоянно «участно» в бытии. «Когда предмет познания переживается в контексте бытия, он становится не просто «знанием», а «знанием-событием», глубоко проникающим в духовно-мировоззренческий «фонд» личности» [24, с. 62]. Соответственно, ориентация будущего педагога на со-бытийность позволяет придать знаниям и умениям в области воспитания ценностную значимость для личности педагога.

И.Ю. Шустова считает, что в процессе со-бытия осуществляется «взаимосвязь процессов обособления, выделения своего «Я» и отождествления, возникновения чувства «Мы», что переводит взаимодействие в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает со-бытийным» [180, с. 159]. Таким образом, результат воспитания в со-бытии предполагает духовное взаимообогащение и взаиморазвитие воспитателя и воспитанника. Опираясь на исследование данного автора, мы считаем, что ориентация на со-бытийность позволяет перевести отношения между педагогическим составом вуза и студентами «на другой уровень, от формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность» [180, с. 158].

Опираясь на анализ работ [180; 196 и др.], мы считаем, что применение идей со-бытийной педагогики к предмету нашего исследования позволяет:

1) перевести взаимодействие субъектов образовательного процесса при реализации практик воспитательной деятельности в вузе в ценностно-смысловую плоскость, уйти от формализованных отношений в сторону равенства и открытости, столь необходимых для осуществления эффективного воспитательного процесса;

2) обеспечить содержательное наполнение реализации практик воспитательной деятельности событиями, ситуациями, отражающими многообразие конкретных проблем в области воспитания, совместной социально ориентированной деятельностью;

3) вывести на со-бытийный уровень взаимодействие преподавателей и студентов вуза, создать коллектив единомышленников, ориентированных на совместную творческую деятельность;

4) обогатить опыт воспитательной деятельности педагогов и побудить их к участию в воспитательном процессе вуза;

5) ориентировать педагогов на со-бытийность в воспитательном процессе;

6) создать в вузе условия для саморазвития и самосовершенствования педагога в области воспитательной деятельности.

Рассматривая готовность педагогов к воспитательной деятельности в качестве одного из результатов нашего исследования, считаем необходимым уделить внимание исследованиям феномена готовности к деятельности.

По мнению Б.Ф. Ломова [77], психические процессы определяются не только вызывающими их объективными причинами, но также внутренними и внешними факторами, общими и специальными предпосылками, которые возможно рассматривать как состояние готовности к деятельности. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [47] трактуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности, который позволяет модифицировать поведение личности, что, в свою очередь, содействует целенаправленности и активности в выполнении деятельности. Соглашаясь с мнением данных авторов, мы считаем, что готовность включает познавательный, эмоциональный и волевой компоненты, а также первоначальный опыт деятельности в профессиональной сфере. Психологический настрой при этом имеет важнейшее значение для успешного осуществления педагогом воспитательной деятельности, так как позволяет модифицировать его поведение в зависимости от сложившейся в образовательном процессе ситуации.

Итак, анализ литературы, посвященной готовности к деятельности [47; 77; 144 и др.], позволил выявить следующие ключевые признаки данного понятия в рамках настоящего исследования:

1) это сложное, многоаспектное и многокомпонентное психическое состояние, позволяющее модифицировать поведение педагога в зависимости от условий реализации практик воспитательной деятельности;

2) является результатом теоретической и практической подготовки педагогов, осуществляемой в соответствии с определенной системой;

3) подразумевает активность и предрасположенность к воспитательной деятельности, потребность в ее осуществлении, способность к активизации необходимых для ее осуществления психических функций;

4) выполняет мобилизационную функцию, предполагая наличие устойчивой мотивации к ее осуществлению, а также преадаптивных

способностей, умения проецировать будущие события в воспитательной деятельности;

5) включает устойчивые и гибкие качества личности, способствующие успешному осуществлению воспитательного процесса;

6) предусматривает осознание педагогами личностной и общественной значимости воспитательной деятельности, устойчивое положительное отношение к ней, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

Выявляя личностные качества, которые могут быть основой готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности, мы обратились к анализу научных источников, посвященных изучению так называемых *soft skills*, то есть «гибких» (или «мягких») навыков. Стоит отметить, что данная проблематика в большей степени представлена в зарубежных исследованиях последних 30-40 лет, хотя первые упоминания о *soft skills* появились в педагогической литературе еще в 50-е годы XX века [170].

Сегодня представители различных областей науки, работодатели, общественные деятели сходятся во мнении, что «гибкие навыки» необходимы для эффективного выполнения различной профессиональной деятельности, в первую очередь в сфере «человек – человек», то есть в том числе педагогической [19; 146]. На наш взгляд, многие из перечисленных выше качеств личности играют важную роль в процессе выполнения воспитательной работы. С другой стороны, значение воспитательной деятельности для развития личности студентов с каждым годом возрастает, так как она выступает ведущим инструментом формирования *soft skills*, столь востребованных в современных условиях на рынке труда. Таким образом, именно сформированные гибкие навыки студентов выступают ведущим инструментом мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузе.

Именно «гибкие навыки» позволяют педагогам разрешать возникающие проблемы, принимать обоснованные решения, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и выстраивать профессиональные отношения, успешно осуществлять воспитательную деятельность. Воспитательную деятельность возможно рассматривать как ведущий инструмент формирования «гибких навыков» студентов.

Таким образом, изучив зарубежные литературные источники, мы выявили основные виды «гибких навыков», обладающих особой зна-

чимостью с точки зрения проблематики нашего исследования (рисунок 2).



Рис. 2. Виды «гибких навыков», значимые для реализации практик воспитательной деятельности

Итак, обозначим положения концепции «гибких навыков», значимые для проблематики нашего исследования:

1) «гибкие навыки» являются необходимым элементом профессиональной компетентности педагога, обеспечивая эффективность реализации практик воспитательной деятельности;

2) такие soft skills, как самотивация, коммуникативные навыки, стремление к самообразованию и саморазвитию, эмпатия, эмоциональный интеллект, могут стать содержательным наполнением компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности;

3) «гибкие навыки» помогают педагогу выполнять воспитательную деятельность с любым контингентом студентов и в любых профессиональных ситуациях;

4) педагоги, обладающие необходимым набором сформированных «гибких навыков», профессионально востребованы в условиях всеобщей неопределенности, так как им гораздо проще адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды;

5) soft skills, сформированные у педагогов, в дальнейшем транслируются ими студентам в ходе реализации практик воспитательной деятельности;

6) «гибкие навыки» органично дополняют профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления воспитательной деятельности.

Для нашего исследования важно рассмотреть теорию «социальных эстафет», так как их реализация в вузе может стать одним из условий эффективной реализации практик воспитательной деятельности в вузе.

Теория социальных эстафет разработана в трудах М.А. Розова [126; 127], ключевыми идеями которой являются следующие:

1) вербальным (речевым) способом невозможно передать от индивида к индивиду всю необходимую информацию в полной мере, большая ее часть транслируется посредством образцов поведения (социальных эстафет), которые усваиваются индивидами [127];

2) посредством социальных эстафет жизненный опыт передается из поколения в поколение [127; 128];

3) придавая социальной эстафете определенный контекст, иными словами, фиксируя ее, невозможно точно отразить содержание конкретных образцов поведения [128];

4) любой социум можно представить как огромное количество социальных эстафет, постоянно оказывающих влияние на индивида, они взаимодополняют друг друга, захватывают под свое влияние все новых индивидов [152];

5) любое правило поведения, убеждение, социальная или нравственная норма могут быть представлены и переданы посредством социальной эстафеты в виде некоего неписаного закона, инструкции или непосредственного образца практического действия [35; 128; 129];

6) социальная эстафета позволяет индивиду перенять манеру поведения, присущую его социальному окружению, в результате чего он, по сути, становится носителем эстафетного пространства и его распространителем [128];

7) социальная эстафета отличается «удивительной живучестью»: возникнув однажды, она продолжает существовать в течение сколь угодно длительного времени, реализуясь в традициях и ритуалах [46].

Анализ работ, посвященных теории социальных эстафет [35; 127; 128; 129 и др.], позволил сделать следующие важные для нашего исследования выводы:

1) социальная эстафета может быть использована в качестве одного из действенных методов формирования ценностного отношения педагогов к воспитательной деятельности;

2) посредством социальных эстафет может быть передан накопленный жизненный опыт, образцы поведения, идеалы, необходимые педагогам для эффективного осуществления практик воспитательной деятельности;

3) социум вуза содержит огромное количество социальных эстафет, взаимодополняющих друг друга и оказывающих перманентное влия-



ние на студентов, способствуя включению все большего их количества в социально полезную деятельность и воспитательные практики;

4) социальные эстафеты позволяют насытить образовательный процесс педагогического вуза традициями и ритуалами воспитательной деятельности, которые будут транслировать студентам в рамках осуществления практик воспитательной деятельности;

5) усвоение студентами демонстрируемых образцов поведения, отражающих нравственные принципы, идеалы и ценности в области воспитания, позволяет сделать их традиционной, неотъемлемой частью практик воспитательной деятельности;

6) теория социальных эстафет помогает понять механизмы воспроизведения воспитательной деятельности как социальной реальности.

Таким образом, рассмотренные психолого-педагогические теории, концепции, труды различных авторов выступают в качестве теоретической основы для разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе, являются основой для разработки системы подготовки и модели готовности педагогов к воспитательной деятельности в вузе.

## **2. Методологические основы разработки практик воспитательной деятельности в вузах**

В соответствии с задачами исследования на основе представлений ученых [41; 50; 58 и др.] о роли исходных методологических процедур была выявлена необходимость в определении методологического фундамента разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формирования готовности педагогов к их реализации. Соответственно, в дальнейшем будут решены задачи выбора, обоснования и применения методологических подходов к предмету исследования.

Опираясь на «принцип открытости научного знания», выдвинутый М.В. Богуславским [20], можно утверждать, что проблему разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формирования готовности педагогов к их реализации нельзя рассматривать в рамках одной методологической концепции.

Для построения целостной стратегии исследования в его основу должен быть положен «плюрализм методологических подходов» [23]. При этом, опираясь на идеи В.И. Загвязинского [50], считаем целесообразным для нашего исследования рациональное сочетание различных методологических подходов с акцентом на одном приоритетном.

В качестве методологической основы исследования разработки и мониторинга эффективности практик воспитательной деятельности в вузе, а также подготовки педагогов к их реализации избрана совокупность следующих методологических подходов:

- общенаучная основа – системный и аксиологический подходы;
  - теоретико-методологическая стратегия – нуклеарный и контекстный подходы;
  - практико-ориентированный – личностно-ориентированный подход.
- Охарактеризуем каждый из них.

Системный подход – «это направление философии и методологии науки, специально-научного знания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Системный подход ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов» [18, с. 1]. Целесообразность применения данного подхода обусловлена тем, что вся объективная реальность, в том числе и педагогическая, обладает свойствами системности. Системный подход рассматривается как высокоэффективный

инструмент для изучения исследуемого процесса или явления, выявления в нем внутреннего строения и системных связей, установления новых интегративных свойств.

Основные положения системного подхода с проекцией на исследуемую проблему:

1. Реализация практик воспитательной деятельности представляет собой педагогическую систему, включающую совокупность взаимосвязанных компонентов с учетом требований стратегии цифрового образования, возможностей электронной образовательной среды, цифровой дидактики и внешних условий.

2. Любая система рассматривается как элемент макросистемы, следовательно: а) готовность педагогов к реализации практик воспитательной деятельности является элементом профессиональной готовности педагога; б) подготовка педагогов к осуществлению воспитательной деятельности рассматривается как необходимый компонент системы их профессиональной подготовки; в) среда, в которой реализуются воспитательные практики, – это высшее образование, рассматриваемое как часть целостной системы образования.

3. Стратегия реализации практик воспитательной деятельности в вузе характеризуется динамичностью и нелинейностью, что позволяет осуществлять различные траектории ее развития, проектировать индивидуальный образовательный маршрут для каждого студента.

4. Системное изучение опыта адаптации и реализации в вузе практик воспитательной деятельности дает возможность выявить закономерности ее развития и функционирования, охарактеризовать основные аспекты управления ею.

5. Все компоненты воспитательной системы вуза (цель, задачи, содержание, формы, методы и т.д.) не изолированы друг от друга, а взаимосвязаны, что обеспечивает целостность изучаемого процесса и позволяет преодолеть его фрагментарность, объединить и усилить педагогический потенциал различных его субъектов.

6. В рамках системы происходит объединение разнотипных коллективов (студентов, преподавателей, волонтеров, социальных партнеров, стейкхолдеров и др.) для достижения общей цели – разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формирования готовности педагогов к их реализации.

Аксиологический подход – «это механизм, являющийся связующим звеном между познавательными и практическими подходами, позво-

ляющий установить взаимосвязи между ценностями, социальными и культурными факторами и личностью» [118, с. 114]. Данный подход позволяет рассмотреть проблему разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формирования готовности педагогов к их реализации через призму ценностей данной деятельности, а также выявить специфические педагогические ценности, которые служат ориентирами социальной и профессиональной активности будущих педагогов [75].

В ходе анализа диссертационных исследований [75; 118], посвященных аксиологическому подходу в воспитании, мы выявили этапы присвоения педагогами профессиональных ценностных ориентаций воспитательной деятельности (см. рис. 3).

Аксиологический подход предполагает «гуманизацию воспитательного аспекта работы вуза, реализацию принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, формирование у студентов отношения к человеку как высшей ценности в мире» [75, с. 11], то есть позволяет рассматривать образовательный процесс вуза как гуманистическую систему, основанную на ценностях нравственности, ответственности и справедливости [166].

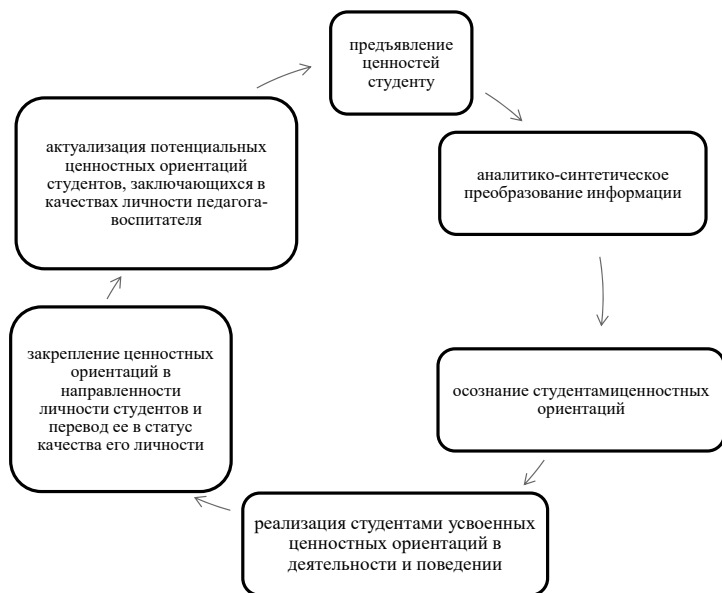


Рис. 3. Этапы присвоения студентами ценностных ориентаций в ходе реализации практик воспитательной деятельности

Применение аксиологического подхода к предмету нашего исследования обеспечивает формирование двух групп ценностей, оказывающих непосредственное влияние на процесс разработки и адаптации практик воспитательной деятельности:

- социально-педагогических, к которым относятся ценностные ориентации, совокупность идей, представлений, норм, традиций, регламентирующих функционирование общества в целом и деятельность педагогов в частности. В процессе осуществления воспитательной деятельности ключевыми ценностями выступают нравственные, гуманистические, социальные. Данные ценности носят диалектический характер: с одной стороны, отличаются стабильностью, с другой – зависят от социальной ситуации в обществе. По сути, социально-педагогические ценности составляют основу готовности к воспитательной деятельности, поскольку именно стабильные ценностные основания позволяют педагогу успешно выполнять свои профессиональные обязанности;

- личностно-педагогических, то есть мотивов, идеалов, установок, мировоззренческих позиций, которые педагоги транслируют студентам. Именно личностно-педагогические ценности в своей совокупности составляют систему ценностных ориентаций педагогов, которые позволяют достичь профессионального мастерства, овладение которым невозможно без высокого уровня готовности к воспитательной деятельности. Личностно-педагогические ценности содержат когнитивные, эмоционально-волевые, рефлексивные и конативные компоненты, играющие роль внутреннего ориентира и определяющие успешность процесса формирования профессиональной устойчивости и гибкости, которые выступают основой готовности к воспитательной деятельности, а также определяют возможности саморазвития педагога [7; 8].

Основные результаты применения в исследовании аксиологического подхода с проекцией на исследуемую проблему:

1. Аксиологический подход выступает в качестве метода научного познания и позволяет выявить механизмы формирования ценностей студентов в воспитательной деятельности в условиях внедрения в образовательный процесс идей цифровой дидактики и электронного образования, трансформации качеств личности и ценностей молодежи.

2. Сформированная система социально-педагогических и личностно-педагогических ценностей выступает основой для готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности и способствует нахождению их личностного смысла.

3. Модель межличностных взаимоотношений в педагогической среде строится на основе взаимопроникновения нравственных и духовных ценностей субъектов воспитательного процесса.

Нуклеарный подход представлен в ряде современных исследований в области культурологии (Д.В. Пивоваров [109], А.И. Ракитов [119] и др.). Его ключевая идея состоит в том, что структуру культуры составляет ядро и защитный пояс: «Ядро культуры концентрирует в себе нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального и религиозно-культурного целого.

Нуклеарный подход применительно к исследованию позволяет выявить следующие тенденции: 1) готовность педагогов к воспитательной деятельности имеет нуклеарную структуру, включающую ядро и защитный пояс; 2) ядро обладает высокой устойчивостью и малой изменчивостью, защитный пояс, напротив, характеризуется вариативностью и изменчивостью, позволяя педагогу подстраиваться под условия неопределенности, оставаться открытым для внешних информационных воздействий; 3) ядро и защитный пояс характеризуются устойчивой взаимосвязью, которая порождает новое качество личности – готовность к воспитательной деятельности.

Ядро нуклеарной структуры готовности к воспитательной деятельности образует профессиональная устойчивость и составляющие ее устойчивые качества мотивационно-ценностного, конативно-деятельностного и эмоционального компонентов готовности, которые обеспечивают стабильность и малоизменчивость ядра. На ядро опосредованно влияет направленность, уровень самостоятельности, типологические особенности личности, а также знания, умения, навыки и опыт воспитательной деятельности, полученные во время обучения в вузе. Таким образом, ядро готовности педагогов к воспитательной деятельности представлено индивидуально-психологическими и личностно-смысловыми свойствами, определяющими индивидуальный облик ее носителя.

Открытость нуклеарной структуры готовности к воспитательной деятельности дает возможность ее формирования посредством внешне задаваемых условий (разрабатываемая система подготовки педагогов к воспитательной деятельности).

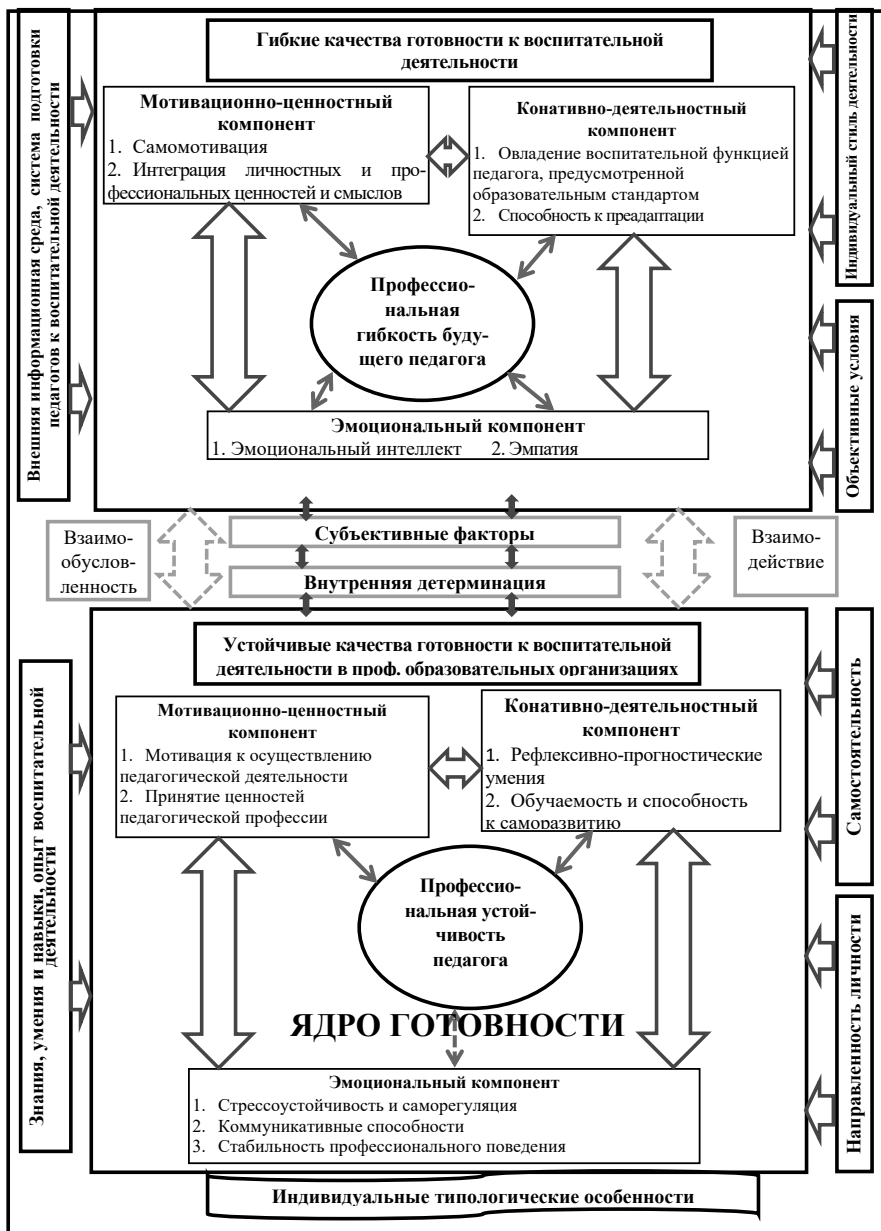


Рис. 4. Нуклеарная структура готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

Динамичное взаимодействие ядра и защитного пояса, устойчивых и гибких качеств и порождаемых ими компонентов (мотивационно-ценностного, конативно-деятельностного и эмоционального) готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обуславливает ее интегральность, целостность, адаптивность и способность к самосовершенствованию, а также имеет синергетический эффект, порождая принципиально новое качество личности педагога – его готовность к воспитательной деятельности.

Применение нуклеарного подхода к предмету исследования позволило:

1) разработать нуклеарную структуру готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности, включающую ядро и защитный пояс;

2) выявить взаимосвязь профессиональной устойчивости и гибкости как личностных качеств, обеспечивающих готовность педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в условиях реализации стратегии цифрового образования, возможностей электронной образовательной среды и цифровой дидактики;

3) определить стратегический ориентир процесса формирования готовности педагогов к воспитательной деятельности с учетом относительной устойчивости и малоизменчивости ее ядра (устойчивых качеств) и вариативности, изменчивости защитного пояса (гибких качеств);

4) определить взаимосвязь ядра (устойчивых качеств) и защитного пояса (гибких качеств), предопределяющую результативность процесса подготовки педагогов к воспитательной деятельности;

5) обогатить структуру готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности за счет внедрения защитного пояса, включающего гибкие качества личности;

6) представить все компоненты готовности педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности (мотивационно-ценностный, конативно-деятельностный и эмоциональный) с учетом их устойчивых и гибких структурных составляющих.

Контекстный подход – «это методологическое направление в педагогике, позволяет обеспечить естественную связь получаемых в ходе обучения теоретических знаний с профессиональной деятельностью посредством ее предметного моделирования» [4, с. 508]. Контекстное обучение обеспечивает моделирование предметного содержания практик воспитательной деятельности, погружая его в профессиональную



среду [30]. Посредством контекста как системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которые непосредственно влияют на восприятие конкретной ситуации, возможно придать ей и ее компонентам определенный смысл и значение [161].

В процессе разработки и реализации практик воспитательной деятельности важно сделать акцент как на профессиональном (совокупность предметных задач, типичных профессиональных ситуаций, технологических форм и методов деятельности), так и на социальном (характерные для педагогической профессии социальные отношения, ее общественная значимость) контексте воспитательной деятельности [134; 159].

Существенное значение для нашего исследования имеет определение роли контекста в реализации практик воспитательной деятельности. Контекст способен активизировать мышление, вводить в состояние творческого поиска, следовательно, погружая студентов в новые контексты, можно развивать у него творческое мышление. Прежде чем выполнять какую-либо деятельность, человек собирает большое количество контекстной информации, то есть осуществляет опережающее отражение, или антиципацию.

Применение контекстного подхода к предмету нашего исследования позволяет:

1) сформировать профессиональный контекст для процесса реализации практик воспитательной деятельности с учетом социального контекста, отражающего нормы отношений при осуществлении педагогической деятельности и социальных действий;

2) выстроить взаимодействие субъектов образовательной среды вуза, их социальную активность и функционал в реализации практик воспитательной деятельности, обеспечив прозрачность, четкость и согласованность действий данных субъектов;

3) обеспечить усвоение студентами нравственных ценностей, норм профессиональной морали, детерминирующих их устойчивое профессиональное поведение в ходе участия в практиках воспитательной деятельности с учетом трансформационных процессов в обществе и развития цифрового образования;

4) моделировать в практиках воспитательной деятельности профессиональные затруднения, типичные профессиональные ситуации.

Личностно-ориентированный подход – «специальный вид образования, направленный на создание определенной образовательной си-

стемы, которая запускала бы механизм функционирования и развития личности» [76, с. 17].

С точки зрения О.С. Газмана [37; 38], личностно-ориентированный подход предполагает педагогическую поддержку, которая определяется как «сфера деятельности педагога, направленная на стимулирование самостановления обучающегося как индивидуальности через актуализацию ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысления отношения человека к собственной жизни, своему будущему, возрастному движению» [38, с. 58].

Применение личностно-ориентированного подхода к предмету нашего исследования позволяет:

1) включить в содержательное наполнение практик воспитательной деятельности личностно-ориентированные методы и формы организации воспитательного процесса вуза, воспитательные ситуации, имитационные упражнения, творческие занятия и т.д.;

2) учитывать в процессе реализации и адаптации практик воспитательной деятельности индивидуальные особенности студентов, признавая при этом их субъектность и уникальность;

3) осуществлять субъект-субъектное взаимодействие в процессе реализации и адаптации практик воспитательной деятельности с учетом трансформационных процессов в обществе и развития цифрового образования;

4) обеспечить осознание студентами личностной значимости воспитательной деятельности и построить индивидуальную траекторию формирования компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

Таким образом, системный, аксиологический, нуклеарный, контекстный и личностно-ориентированный подходы выступают теоретико-методологическими основаниями для разработки и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формирования готовности педагогов к их реализации.

При разработке и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе и формировании готовности педагогов к их реализации следует охарактеризовать понятийный аппарат проблемы, так как именно он отражает трактовку используемых терминов, а также взаимосвязи между ними в соответствии с ведущей идеей.

При разработке понятийного аппарата исследования мы опираемся на идеи А.В. Усовой [164], по мнению которой его систематизация в

педагогических исследованиях выполняет важнейшую методологическую функцию, а именно, направляет развитие знаний по исследуемой проблеме через уточнение понятий, углубление и расширение их объема. Для упорядочения понятийного аппарата А.В. Усова предлагает разделять понятия на базовые (родовые), отражающие ключевые идеи исследования, и видовые (вспомогательные), которые позволяют выявить междисциплинарные связи, теоретические аспекты проблемы, особенности и нюансы строящейся теории [184].

### **3. Понятийный аппарат проблемы разработки практик воспитательной деятельности в вузах**

Перейдем к характеристике понятийного аппарата исследования.

Воспитание. Для того чтобы выявить содержание понятия «воспитание», проведем контент-анализ ряда авторских определений (табл. 1).

*Таблица 1*

**Контент-анализ понятия «воспитание» в психолого-педагогических исследованиях**

<b>№ п/п</b>	<b>Автор</b>	<b>Определение понятия</b>	<b>Интерпретация понятия</b>
1	Л.И. Новикова [99]	Процесс управления развитием личности ребенка через создание благоприятных для этого условий	Создание благоприятных условий для развития личности
2	А.В. Мудрик [95]	Относительно планомерное создание условий для выращивания ценностных ориентаций и возможностей самореализации в контексте определенной воспитательной организации	Приобщение воспитанников к социокультурным ценностям, часть их самореализации
3	В.В. Гинецинский [39]	Процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности	Процесс формирования качеств личности, обеспечивающих регуляцию поведения
4	Н.А. Белоконь [16]	Целенаправленное педагогическое воздействие на социально обусловленное становление личности в процессе социализации, управление развитием личности, формированием ее личностной композиции социально значимых отношений, всех ее основных сфер на основе интеграции идеального и социального	Педагогическое сопровождение процесса становления личности, управление ее развитием
5	Н.Ю. Симушкина [147]	Целенаправленное педагогическое действие, вносящее существенный вклад и, в значительной мере, обеспечивающее с воспитательных позиций развитие личности ребенка	Целенаправленное воспитательное обеспечение личностного развития

№ п/п	Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
6	Е.В. Бондаревская [22]	Гуманистический, личностно ориентированный, педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, жизнь социума, развитие способностей	Педагогический процесс, направленный на социализацию и самореализацию ребенка, усвоение основ культуры
7	В.А. Караковский [61]	Важнейшая социально-педагогическая ценность, целенаправленное управление развитием личности, часть и источник культуры, ценностный блок образования	Управление развитием личности с целью освоения норм и ценностей культуры
8	О. Рюле [156]	Сумма разновекторных влияний окружающей среды: неосознанных и сознательных, планируемых и случайных	Соотношение стихийного и целенаправленного влияния общества на развитие личности ребенка
9	Н.Е. Щуркова [181]	Процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение им способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения, созидать новые материальные и духовные ценности	Введение в контекст культуры, формирование способности создавать материальные и духовные ценности

Проанализировав представленные в таблице определения, мы выделили признаки воспитания, значимые для нашего исследования:

- воспитание – это целенаправленный процесс влияния на личность, зачастую противоречащий стихийному влиянию на нее;
- субъекты воспитания обладают противоречивыми и противоположными ценностями, при этом воспитательный процесс направлен на объединение их взглядов;
- воспитание, осуществляемое в образовательной организации, ограничено во времени и пространстве, общественное воспитание в широком контексте реализуется на постоянной основе;
- воспитание предполагает освоение обучающимися общекультурных ценностей и норм, необходимых для жизни в обществе и дальнейшей профессиональной деятельности;
- воспитание имеет амбивалентный характер: с одной стороны, позволяет усвоить нормы общества и подстроиться под них, с другой

– направлено на самореализацию, самоутверждение и индивидуализацию личности;

– воспитание охватывает все сферы жизнедеятельности (общественную, профессиональную, патриотическую и др.) и обеспечивает дальнейшую социализацию воспитанника.

Мы солидарны с позицией научной школы Л.И. Новиковой, что воспитание предполагает «управление процессом развития личности через создание благоприятных для него условий» [99, с. 5].

Проанализировав ряд зарубежных исследований, посвященных проблеме воспитания [16; 147; 156 и др.], мы выявили следующие общие позиции:

– в англоязычных источниках феномен воспитания не обозначается отдельным термином, а вместе с обучением, развитием и образованием входит в понятие education [147];

– термин education чаще всего сопровождается уточняющим прилагательным в зависимости от сферы, на которую направлено воспитательное воздействие: social education – гражданское воспитание, moral education – моральное воспитание, religious education – религиозное воспитание;

– наиболее близким по содержанию к традиционному для отечественных исследований пониманию термина «воспитание» выступает сочетание social education, так как оно подразумевает усвоение ценностей и норм общества для обеспечения дальнейшей социализации.

Обобщая вышесказанное и опираясь на идеи научной школы Л.И. Новиковой, в нашем исследовании под термином «воспитание» будем понимать целенаправленный педагогический процесс по созданию благоприятных условий для развития личностных качеств студентов и формирования у них ценностных ориентаций.

Деятельность. Понятие «деятельность» является междисциплинарной категорией, которая изучается различными науками: философией, педагогикой, психологией и др. В философии деятельность рассматривается как «особая форма активного отношения человека к внешнему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [21, с. 164]. В психологическом словаре данный термин определяется как «процесс активного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, во время которой субъект целенаправленно воздействует на нее, удовлетворяет какие-либо потребности, достигает целей» [86, с. 142].

В работах С.Л. Рубинштейна под деятельностью понимается «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, другим людям, жизненным задачам» [132, с. 23]. Посредством деятельности осуществляется психическое и духовное развитие человека, происходит его самосовершенствование.

А.Н. Леонтьев трактует деятельность как «систему различных форм реализации отношений субъектов и объектов» [74, с. 78]. По мнению автора, любая деятельность связана с объектом ее применения, который определяет ее специфику, цели, результаты, средства осуществления. Опираясь на данную позицию, можно судить о специфике воспитательной деятельности, которая ситуационна и ориентирована на конкретный результат – воспитанность.

Э.Г. Юдин считает, что деятельность можно рассматривать как «специфическую человеческую форму отношения к окружающему миру, его целесообразное изменение и преобразование на основе освоения и развития наличных форм культуры» [182, с. 201].

Опираясь на идеи деятельностного подхода и взгляды С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, мы определяем термин «деятельность» как процесс активного взаимодействия человека с окружающей действительностью и людьми на основе усвоенного уровня культуры и жизненных целей.

Воспитательная деятельность. В исследованиях Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова воспитательная деятельность толкуется «как деятельность педагога, направленная на создание благоприятных условий для развития личности ребенка» [157, с. 4]. Данная точка зрения на воспитательную деятельность поддерживается большинством современных исследователей, работы которых мы рассматривали [1; 13; 29 и др.]. Ведущим мотивом воспитательной деятельности, по мнению авторов, выступает развитие личности обучающихся, именно ради этого и должен работать педагог. От сформированности данного мотива зависит качество выполнения воспитательной деятельности.

По мнению В.Б. Бандурка [13], воспитательная деятельность встраивается в различные формы активности и педагогические процессы, но в то же время обладает ярко выраженной спецификой: наличием особых деятельностных механизмов (операций), обеспечивающих необходимое влияние на обучающихся. Воспитательная деятельность направлена на вовлечение обучающихся в совместные дела, создание на их основе общности, объединяющей педагога и обучающихся, побу-

ждение последних к формированию социально значимых отношений и действий [10].

Х.Т. Ахметова и Н.М. Шаропов [11] считают, что цель воспитательной работы не может быть достигнута в ограниченных временных и организационных рамках. Критерием ее эффективности выступают позитивные изменения в сознании воспитанников, их поведении и деятельности. То есть особенностями воспитательной деятельности является временная отдаленность ее результатов и сложность организации.

Н.Б. Авалуева рассматривает анализируемое понятие как «деятельность педагога, направленную на организацию активности воспитанников, которая обеспечивает возможность их ценностно-значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта социально значимым содержанием» [1, с. 12]. Данное определение представляет интерес для нашего исследования, так как затрагивает проблему формирования идейных и ценностных установок обучающихся.

Н.Н. Васягина предлагает определение воспитательной деятельности как «упорядоченной целостной совокупности компонентов (мотивационных, ценностных, когнитивных), взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у них способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности ребенка» [29, с. 65].

Опора на представленные дефиниции позволяет выделить значимые для нашего исследования дифференциальные признаки данного понятия: 1) воспитательная деятельность интегрирована во все процессы, реализуемые в образовательной организации, и оказывает влияние на их эффективность; 2) воспитательная деятельность предполагает интериоризацию обучающимися ценностей и идей, доминирующих в обществе; 3) воспитательная деятельность отличается сложностью организации и оценки результатов; 4) воспитательная деятельность направлена на развитие личности обучающегося с целью его успешной социализации.

И.Ю. Шустова [180] связывает воспитательную деятельность педагога с процессом развития личности ребенка, отношением к нему как к высшей ценности, приоритетом открытого личностного взаимодействия с выходом на со-бытие [8, с. 39]. Схожей позиции придерживаются Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и П.В. Степанов, отмечая, что со-бытийность предполагает развитие общности педагога и обучающихся, единство их ценностных и идейных установок, ориентацию



на развитие личности обучающихся [99; 143; 156]. Данная идея положена в основу нашего исследования и будет применена при разработке практик воспитательной деятельности в вузе.

Опираясь на вышесказанное, в нашем исследовании под воспитательной деятельностью понимаем процесс активного взаимодействия педагога со студентами, направленный на создание условий для формирования ценностных ориентаций и развития личностных качеств студентов.

Готовность будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. Прежде всего, рассмотрим взгляды различных авторов на феномен готовности педагогов к воспитательной деятельности (табл. 2).

*Таблица 2*

**Контент-анализ понятия «готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности» в психолого-педагогических исследованиях**

<b>№ п/п</b>	<b>Автор</b>	<b>Определение понятия</b>	<b>Интерпретация понятия</b>
1	С.А. Ткачева, Э. Сагынтай кызы	Владение личностью комплексом знаний, умений, навыков и соответствующих компетенций по осуществлению эффективной воспитательной работы, дающей положительный результат в соответствии с поставленными целями и задачами [160, с. 33]	Комплекс знаний, умений, навыков и компетенций, детерминированный воспитательными целями и задачами
2	В.В. Данилова	Овладение знаниями в области воспитательной деятельности, способность их применения в совместной деятельности с воспитанниками, организация самоуправления в воспитательной деятельности [44, с. 9]	Теоретическая подготовка к воспитательной деятельности, овладение способностями в области организации совместной деятельности с обучающимися и организации самоуправления
3	Н.Н. Бытко	Целостное личностное новообразование, характеризующееся совокупностью гуманистических и духовно-практических ценностных ориентаций, профессиональной компетентностью по вопросам оказания педагогической поддержки [28, с. 175]	Личностное образование, проявляющееся в гуманистических и духовно-ценностных ориентациях, педагогическая поддержка

№ п/п	Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
4	С.Н. Сорокомова, П.А. Егорова, Т.М. Сорокина, С.А. Щелоков	Система профессионально значимых личностных качеств (коммуникабельность, доброжелательность, эмпатийности), а также профессиональное гуманистическое мировоззрение (профессиональные ценности, проявляющиеся в стремлении развития положительных личностных качеств ребенка, способности к прогнозированию эффективности осуществления воспитательной работы) [154, с. 291]	Система профессионально-личностных качеств, ценностей и способностей, необходимых для осуществления воспитательной деятельности
5	М.М. Юркова	Функциональная (состояние психических функций) и личностная (личностная готовность к воспитательной деятельности) готовность будущего педагога [183, с. 163]	Профессиональная и личностная готовность к воспитательной деятельности
6	Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина	Воплощение готовности в предметной воспитательной деятельности, применение средств и способов воспитания, сравнение хода выполняемой работы и промежуточных результатов с намеченной целью [42, с. 11]	Готовность к практической воспитательной деятельности в соответствии с воспитательными целями
7	А.М. Кузьмин, Л.Е. Идиатулина	Устойчивые мотивы к осуществлению воспитательной деятельности, психические особенности и личностные качества, необходимые для ее осуществления – это устойчивая характеристика профессионально-личностной позиции педагога, проявляющаяся в положительной установке на воспитательную деятельность для обеспечения успеха воспитательного процесса [70, с. 85]	Психические особенности, личностные качества, устойчивая мотивация, профессиональная позиция, необходимые для успешного осуществления воспитательного процесса
8	М.Ю. Кулебякина	Интегративное личностное образование, реализуемое в единстве мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов, в совокупности обеспечивающих успешное выполнение воспитательных функций в образовательных организациях [71, с. 62]	Интегративное личностное качество, единство мотивационной, когнитивной, деятельностной и эмоционально-рефлексивной готовности

№ п/п	Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
9	В.А. Слостенин	Синтез тесно взаимосвязанных мотивационно-ценностного (личностного) и исполнительского (процессуального) компонентов, реализуемых в направленности на совокупность доминирующих мотивов профессионального поведения и воспитательной деятельности [150, с. 19-20]	Взаимосвязанная мотивационно-ценностная и исполнительская подготовка к воспитательной деятельности
10	А.А. Белов	Профессионально-личностное образование будущего специалиста, овладевшего соответствующими компетенциями, которые обеспечивают успешность воспитательной деятельности [15, с. 12]	Профессионально-личностное образование, овладение компетенциями, необходимыми для успешной воспитательной деятельности
11	Е.Н. Фомичева	Интегральное, личностное, структурное образование, характеризующееся целостным взаимодействием и взаимопроникновением мотивационного, информационного и операционального компонентов, ориентирующее на достижение позитивного отношения к воспитательной деятельности и ее результатам [167, с. 9]	Единство личностных компонентов, в совокупности образующих личностное образование, позволяющее достичь позитивного отношения к воспитательной деятельности

Проанализировав и обобщив представленные в таблице авторские определения, мы выделили общие характеристики понятия «готовность педагогов к воспитательной деятельности», значимые для нашего исследования:

- готовность к воспитательной деятельности предполагает как теоретическую (усвоение знаний, мотивов, ценностей, необходимых для осуществления воспитательной деятельности), так и практическую (освоение методов, форм, средств и способов воспитания, формирование необходимых для выполнения воспитательной деятельности личностных качеств) подготовку;

- успешное осуществление воспитательной деятельности зависит от личностной готовности педагога к ней, включающей коммуникативность, эмпатийность, эмоциональность, устойчивую эмоционально-личностную позицию, рефлексивные способности;

– исследуемая готовность предполагает усвоение ценностей и идеалов воспитательной деятельности с учетом специфики социально-психологического портрета студентов вуза;

– готовность рассматривается как набор взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, обеспечивающих положительное отношение к воспитательной деятельности и успешность ее осуществления;

– воспитательная деятельность предполагает ориентацию на активное взаимодействие со студентами, их педагогическую поддержку.

Одна из ключевых идей нашего исследования состоит в том, что основой (ядром) готовности к воспитательной деятельности выступает профессиональная гибкость и устойчивость будущих педагогов.

Под профессиональной гибкостью понимаем интегративное качество личности, включающее сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, ценностное отношение к педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает регуляцию поведения и стабильность выполнения педагогической деятельности, в том числе в эмоционально напряженных ситуациях. Профессиональная гибкость связана со способностью менять свое поведение в зависимости от условий труда, сохраняя при этом эффективность, быть открытым для восприятия информации и мнений, отличных от своих, что позволяет педагогу подстроиться под изменяющиеся условия труда, выполнять воспитательные функции в общих условиях неопределенности образовательной среды. Основой (ядром) профессиональной гибкости педагога выступает его профессиональная устойчивость как интегративное качество личности, включающее накопленные профессиональные знания и опыт, устойчивое поведение, способность длительно и продуктивно выполнять профессиональную деятельность.

Устойчивые личностные качества обуславливают устойчивое поведение, способность длительно и продуктивно выполнять воспитательную деятельность. Гибкие качества личности педагога включают сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, позволяющих быстро реагировать на меняющиеся условия и вызовы профессиональной среды, находить оригинальные способы решения профессиональных задач.

На основе анализа научной литературы и практического опыта автора было установлено, что готовность содержит устойчивые и гибкие

компоненты, которые, с одной стороны, позволяют выполнять воспитательную деятельность устойчиво, длительно и без срывов, а с другой, благодаря гибкости поведения оставаться открытым для внешней информации, адаптироваться к условиям внешней неопределенности, трансформации качеств личности обучающихся с учетом возможностей цифровой дидактики и виртуальной образовательной среды.

Ядро (готовность к воспитательной деятельности) обладает высокой устойчивостью, поскольку защищено периферией, особым защитным поясом, в качестве которого в рамках нашего исследования выступают концепция и система подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности.

Концепция подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности представлена как целостная, структурированная и целенаправленная система знаний, которая всесторонне и полно раскрывает содержательное наполнение подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Концепция содержит систему закономерностей и принципов, построена с учетом возрастных особенностей и социального портрета студентов, выявленных негативных и позитивных тенденций воспитания в вузе.

Формализацией концепции является система подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, содержащая технологию формирования каждого из компонентов соответствующей готовности. Ее особенностью выступают формы, методы и средства, которые направлены на формирование устойчивых и гибких качеств личности, обеспечивающих готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и опора на разработанный нами понятийный аппарат позволяют определить понятие «готовность педагогов к осуществлению воспитательной деятельности» как интегративное качество личности, включающее сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, ценностное отношение к воспитательной деятельности и воспитаннику, усвоение методов и форм профессионального воспитания, ориентацию на со-бытие со студентами, создание условий для их личностного и профессионального развития.

Подводя итоги, отметим, что при разработке понятийного аппарата мы учитывали специфику осуществления воспитательной дея-

тельности в вузе, современные требования к их выпускникам, а также необходимость формирования у педагогов личностных качеств и так называемых гибких навыков, способствующих эффективности воспитательной деятельности в условиях неопределенности и изменчивости.

## **4. Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе**

Перейдем к характеристике разработанной в ходе исследования системы подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе.

Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе рассматривается как целостная совокупность взаимосвязанных компонентов, направленная на развитие личностных качеств и ценностных ориентаций педагогов, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, в том числе в экстремальных, стрессогенных ситуациях, с различным контингентом студентов.

Опираясь на исследование Н.В. Увариной [162], содержательно-смысловое наполнение системы подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе мы рассматриваем как «проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагогов» [162, с. 177].

Основными признаками разрабатываемой педагогической системы выступают: 1) ведущая идея формирования системы, выполняющая системообразующую функцию; 2) полнота и взаимосвязь компонентов, направленных на достижение цели; 3) результатом реализации системы является появление целостных качеств личности будущих педагогов [157].

Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе строится с учетом ранее выявленных в данном исследовании:

- положительных и отрицательных тенденций в области воспитательной деятельности;
- особенностей воспитательной деятельности в вузе;
- специфики социально-психологического портрета студентов;
- необходимости профессиональной социализации студентов в ходе воспитательной деятельности;
- проблемных моментов и трудностей, с которыми сталкиваются студенты вуза;
- основных положений концепции подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности;

- совокупности системного, аксиологического, нуклеарного, контекстного и личностно-ориентированного подходов;
- закономерностей и принципов, образующих ядро концепции подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности;
- структурного состава модели готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, включающего мотивационно-ценностный, конативно-деятельностный и эмоциональный компоненты, взаимосвязанные и взаимообусловленные;
- содержательного наполнения компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, представленного устойчивыми и гибкими качествами личности, необходимыми для успешного осуществления воспитательной деятельности;
- нуклеарной структуры готовности педагогов к воспитательной деятельности.

Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе представлена на рисунке 5.

Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности состоит из нормативно-целевого, мотивационно-ценностного, организационно-технологического и контрольно-оценочного компонентов, каждый из которых выполняет определенные функции.

Система подготовки педагогов построена на основе педагогических и психологических теорий и избранных методологических подходов с учетом выявленных ранее особенностей воспитательной деятельности и социально-психологического портрета студентов вуза. Всесторонне и полно раскрыть содержательное наполнение разрабатываемой системы, выявить приоритетные направления ее формирования и функционирования, а также технологию реализации в условиях образовательного процесса позволяет концепция подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Ядро разработанной концепции представляет собой сложную, динамическую, целенаправленную систему фундаментальных знаний о феномене подготовки педагогов к воспитательной деятельности и готовности к ней как результата реализации данной системы.



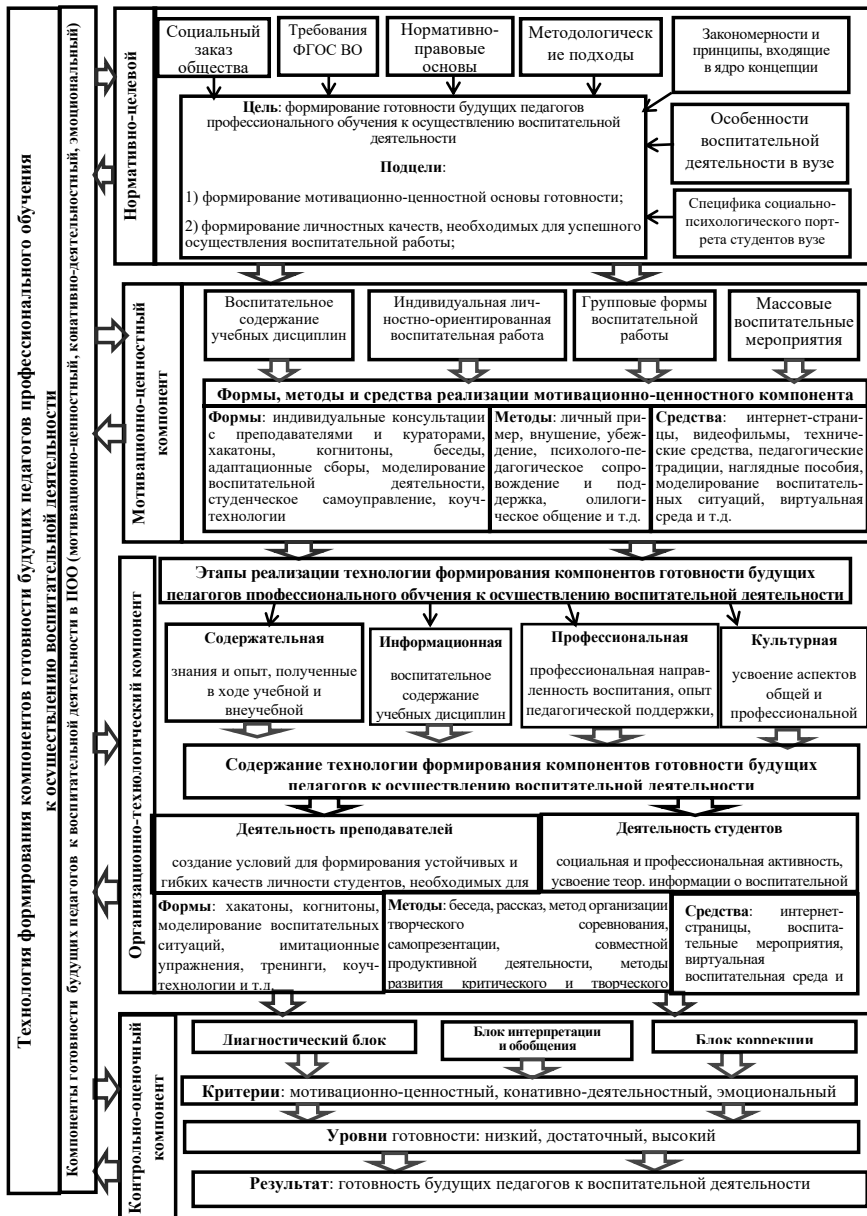


Рис. 5. Система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

## **5. Модель готовности педагогов к осуществлению практик воспитательной деятельности**

Одна из задач исследования – это определение компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. При выявлении компонентного состава изучаемой готовности и построении ее модели мы опирались на содержательное наполнение системы подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности.

Компоненты системы подготовки взаимосвязаны с компонентами модели готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности: каждый из выделенных компонентов системы подготовки направлен на развитие устойчивых и гибких качеств личности педагогов, выступающих содержательной основой готовности к данной деятельности.

При выявлении компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности мы опирались на анализ психолого-педагогических теорий и концепций и учитывали особенности воспитательной деятельности и специфику социально-психологического портрета студентов вуза. Отметим, что в нашем исследовании содержательное наполнение компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности образуют преимущественно их личностные качества, которые обеспечивают успешную реализацию практик воспитательной деятельности в вузе, при этом будут учтены и профессиональные компетенции, необходимые для выполнения воспитательной деятельности.

Опираясь на идею необходимой совокупности гибких и устойчивых качеств личности, на структуру личности С.Л. Рубинштейна [131; 132] и анализ психолого-педагогических исследований, представленный выше, с учетом выявленных особенностей воспитательной деятельности и социально-психологического портрета студентов вуза мы выделили следующие компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности:

- мотивационно-ценностный, включающий устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей, самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов;

- конативно-деятельностный, содержащий рефлексивно-прогностические умения, обучаемость и способность к саморазвитию, способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога;

- эмоциональный, предусматривающий стрессоустойчивость и саморегуляцию, стабильность профессионального поведения, коммуникативные навыки, педагогическую эмпатию, эмоциональный интеллект.

Отметим, что конативно-деятельностный компонент предполагает намерение вести воспитательную деятельность с учетом сформированных в процессе подготовки гибких и устойчивых личностных качеств и профессиональных компетенций.

Выделенные компоненты соотносятся со структурными компонентами личности С.Л. Рубинштейна: мотивационно-ценностный компонент связан с направленностью личности, конативно-деятельностный – с опытом накопления знаний, умений и навыков, эмоциональный – с индивидуально-типологическими особенностями личности. Отметим, что личность мы рассматриваем в социальном аспекте, не принимая во внимание ее психофизиологические особенности [73].

Наглядно компоненты готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности представлены на рисунке 6.



Рис. 6. Структура готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

Структурно-содержательная модель готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности представлена на рисунке 7.

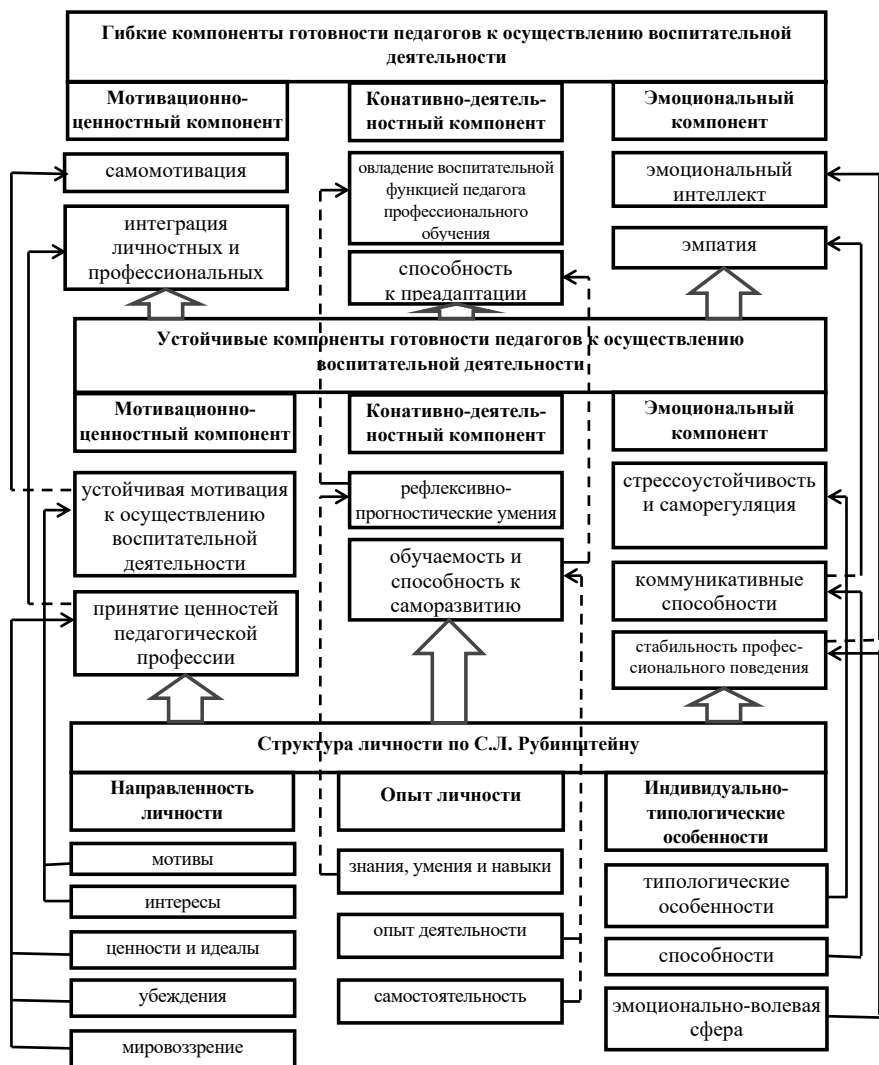


Рис. 7. Структурно-содержательная модель готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

В рамках разработанной модели мы видим логически выстроенную, последовательную трансформацию личностных качеств будущих педагогов: на первом этапе они преобразуются в устойчивые компоненты готовности, которые позволяют выполнять воспитательную деятельность эффективно и стабильно, несмотря на внешние препятствия и раздражители; на втором этапе устойчивые качества личности, образующие компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности, постепенно трансформируются в гибкие личностные качества, подразумевающие готовность и способность быстро реагировать на меняющиеся условия профессиональной среды, находить оригинальные способы решения профессиональных проблем.

При этом реализация модели подразумевает развертывание и усложнение личностных качеств, тем самым обеспечивается выполнение постоянно усложняющихся воспитательных задач, стоящих перед педагогом.

Перейдем к подробному описанию компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

### **Мотивационно-ценностный компонент**

Мотивационно-ценностный компонент готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности состоит из устойчивых (принятие ценностей педагогической профессии, устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности) и гибких (самотивация, интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов) содержательных компонентов. Устойчивые содержательные компоненты под влиянием профессиональной деятельности и специально созданной образовательной среды трансформируются в гибкие. Дадим каждому из них подробную характеристику.

**Принятие ценностей педагогической профессии.** Аксиологическая основа педагогической деятельности исследуется в работах Е.А. Есаулова [48], И.М. Лебеденко [109], В.А. Слостенина [149] и др. Педагогические ценности рассматриваются как «свод норм, регламентирующих педагогическую деятельность и выступающих как познавательно-деятельностная система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [149, с. 57]. Ценности

фиксируются в педагогике как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений [48], которые позволяют выстроить взаимосвязь между личностными ценностными ориентациями и идеалами педагогической профессии и включить последние в ценностный мир педагога. Ценности являются ядром мотивационной сферы педагога, стимулом и регулятором его деятельности. Ценностные основы педагогической деятельности отражают ее значимость для личности педагога, определяют качество ее выполнения, выступают как необходимые, значимые для общества и человека в сфере профессионально-педагогических отношений [73].

Ценностное отношение к педагогической деятельности включает интеграцию профессиональных и нравственных качеств личности, выступает катализатором активности педагогов в освоении знаний, умений, качеств личности и опыта, необходимых для осуществления воспитательной деятельности [48].

Опираясь на взгляды ученых [48; 73; 109; 149 и т.д.], мы разработали классификацию педагогических ценностей, значимых для успешного осуществления будущими педагогами воспитательной деятельности (рис. 8).

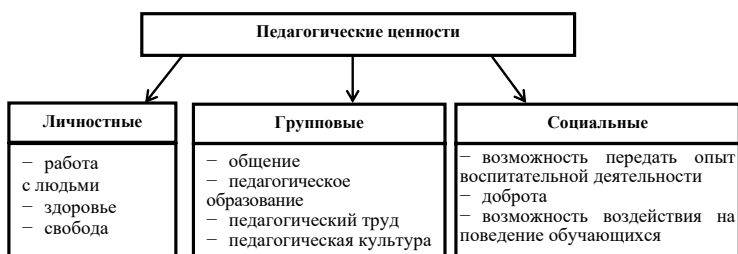


Рис. 8. Классификация педагогических ценностей

Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности зависит от внутренней позиции педагога, умений в области рефлексии, собственной педагогической деятельности, профессионально-личностных ценностей, а также потребностей в непрерывном образовании и саморазвитии [48].

В качестве ценностно-смысловых ориентиров подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности нами определены следующие [73; 78]:

- позитивное восприятие себя как педагога-воспитателя;

- гуманистическая позиция по отношению к студентам;
- потребность в личностной и профессиональной самореализации в воспитательной деятельности;
- владение способами профессионально-личностного становления как педагога профессионального обучения.

В результате анализа работ, посвященных формированию ценностей педагогической деятельности [48; 73; 109 и др.], нами были выделены следующие условия повышения эффективности этого процесса:

- наличие у студентов устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности;
- наличие в вузе средств и условий для формирования ценностей педагогической деятельности;
- включение в программы психолого-педагогических дисциплин аксиологической составляющей, акцентирование внимания студентов на ценности педагогической деятельности, ее значимости для общества;
- позитивные субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом;
- включение в ценностную картину студентов таких смыслообразующих мотивов, как познание, творчество, любовь к детям, гуманизм, необходимость самообразования и самосовершенствования и т.д.

Итак, включение данного устойчивого личностного качества (принятие ценностей педагогической профессии) в содержание мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечит:

- интеграцию ценностей педагогической профессии в ценностный мир педагога;
- осознание значимости устойчивой мотивации для обеспечения успешности воспитательной деятельности;
- активизацию процесса подготовки к воспитательной деятельности;
- создание устойчивой организационной основы для процесса интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

**Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности.** В современных условиях уровневой подготовки педагогических кадров основой для их эффективной работы является формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности на базе основополагающих принципов теории и практики мотивирования людей [135]. Под термином «мотивация» понимают «процесс, яв-

ляющийся механизмом реализации уже имеющихся мотивов, регуляция деятельности с помощью мотива» [63, с. 127].

Как считает И.А. Зимняя [53], педагогическая деятельность имеет те же мотивационные ориентации, что и учебная. По мнению автора, мотивация к осуществлению педагогической деятельности обусловлена внутренними (познавательная потребность) и внешними (самоутверждение, саморазвитие, чувство долга, достижение успеха) мотивами. Вместе с тем возможно появление таких мотивов, как доминирование и мотив власти, что, на наш взгляд, негативно влияет на эффективность воспитательной деятельности педагога.

С точки зрения М.Г. Рогова [123], основными для педагогической деятельности являются мотивы развития личности и достижения успеха. Е.П. Ильин [57] полагает, что в роли ключевых мотивов выступает взаимосвязь стремлений, эмоций, потребностей, интересов, установок и идеалов, при этом наиболее действенным стимулом выступает мотивационное состояние познавательного характера, которое в нашем случае должно быть связано с педагогической деятельностью. Исходя из данного постулата, формирование устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности необходимо осуществлять с опорой на жизненный опыт, потребности и интересы будущих педагогов, которых необходимо рассматривать как равноправных субъектов образовательного процесса [120].

А.М. Байбаков [12] считает, что процесс формирования мотивации к педагогической деятельности включает обеспечение положительного эмоционального отношения к познанию, организацию познавательной деятельности продуктивного и поискового характера, а актуализация искомой мотивации связана с субъективным переживанием эффективности и успешности познавательных усилий.

А.А. Деркач [51], опираясь на методологические взгляды В.А. Ядова [165], выделяет в мотивационно-познавательной сфере будущих педагогов следующие компоненты: диспозиционный (ценностные ориентации, в ходе обучения трансформирующиеся в установки и переходящие в актуальные установки); поведенческий (цели, задачи и план занятий, стремления, намерения, актуальные установки при выполнении конкретных учебных операций); эмотивный (познавательный интерес к профессии, любопытство, желания, ситуативные эмоции, актуальные установки к выполнению педагогической деятельности). Все названное важно учитывать при формировании мотивационно-цен-



ностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

Структура устойчивой мотивации педагогов к осуществлению педагогической деятельности представлена на рисунке 9.



Рис. 9. Структура устойчивой мотивации педагогов к осуществлению педагогической деятельности

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает:

- наглядность перспектив формирования готовности педагогов к воспитательной деятельности для успешности профессиональной деятельности и устойчивый познавательный интерес в области воспитательной деятельности;
- создание стабильной организационной основы для процесса становления самомотивации педагогов;
- активное участие педагогов в мероприятиях, направленных на формирование готовности к воспитательной деятельности;
- способность педагогов противостоять внешним и внутренним факторам, негативно отражающимся на эффективности выполнения педагогической деятельности.

Подводя итоги, отметим, что устойчивое содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента выступает фундаментальной основой для процесса подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. Устойчивая мотивация и принятие ценностей педагогической профессии способствуют формированию идейно-ценностной основы воспитательной деятельности, включе-

нию ценностей педагогической профессии в ценностный мир педагога, интериоризации гуманистических ценностей и идеалов, необходимых для организации воспитательного процесса.

**Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов.** Ценности и смыслы определяют центральную позицию личности, направленность и содержание ее социальной активности, придают ей личностную значимость, в итоге влияя на поведение и поступки [80]. Профессиональные ценностные ориентиры и смыслы начинают складываться в период обучения будущих педагогов в вузе, формируются в процессе прохождения практики. Интеграция личностных и профессиональных смыслов выступает основой профессиональной идентичности личности, которая, в свою очередь, является условием эффективного выполнения воспитательной деятельности [80; 145].

Помимо ценностных ориентаций, считаем важным включить в содержание готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности смысловой компонент. Смысл рассматривается нами как «выраженное отношение личности к явлениям объективной действительности, изменениям окружающей обстановки, собственной деятельности и поступкам» [145, с. 110]. Осмысленность жизнедеятельности студентов является показателем наличия у него личностного смысла, условием его гармоничного творческого развития, необходимого для успешной воспитательной деятельности.

Ценности и смыслы интегрируются в ценностно-смысловые ориентации студентов, «определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его действительности, в том числе и на выполнение профессиональных обязанностей. Ценностно-смысловые ориентации являются основой мировоззрения и ядром мотивации» [97, с. 87]. Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов составляет сущность профессионального самоопределения педагога и заключается в поиске и нахождении личностного смысла будущей профессиональной деятельности. При этом отдельные профессиональные смыслы выступают лишь промежуточным звеном смыслового самоопределения студентов, которое рассматривается как постоянный поиск новых ценностей и смыслов педагогической деятельности [90].

На основе анализа психолого-педагогической литературы [34; 79; 142 и др.] были выявлены условия интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов (рис. 10).

В процессе профессионального самоопределения ценности и смысла педагогической профессии сравниваются с личностными актуальными и потенциальными возможностями педагогов, а впоследствии интегрируются с ними. Профессиональные ценности и смыслы выступают не только как характеристики личности, но и как ведущий фактор реализации профессионального потенциала педагога в воспитательной деятельности [145]. Отметим, что интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов происходит на основе принятых будущими педагогами ценностей педагогической профессии, которые были интериоризированы ранее как один из гибких содержательных компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.



Рис. 10. Условия интеграции профессиональных и личностных ценностей и смыслов педагогов

Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- является основой для профессиональной идентичности педагога, которая выступает необходимым условием формирования готовности к воспитательной деятельности и ведущим фактором реализации в ней личностного потенциала;

- обеспечивает личностный смысл воспитательной деятельности, являясь ядром устойчивой педагогической мотивации педагогов и условием для их гармоничного творческого развития;

- позволяет сформировать концептуальный стиль профессионального поведения в ходе осуществления воспитательной деятельности с учетом личностных ценностей, смыслов, интересов, способностей и требований, предъявляемых педагогическим сообществом;

- способствует усвоению профессиональной ментальности, интeриоризации ценностей и смыслов профессионального сообщества, ориентации на со-бытие со студентами;

- обеспечивает формирование у педагога уникального профессионального образа мира, позволяющего адекватно и гибко оценивать педагогическую реальность.

**Самомотивация.** Самомотивация как самостоятельная категория не получила широкого распространения в научном мире и в настоящий момент системно не рассматривается в качестве главного пути повышения качества и результативности воспитательной деятельности педагогов [33]. Самомотивация представляет собой явление, при котором педагог может длительное время в сложной, ответственной, а часто и эмоциогенной обстановке обходиться без положительного подкрепления, мотивируя себя самостоятельно. При этом ведущим внутренним мотиватором выступает возможность самореализации, в том числе в воспитательной деятельности [197]. Т.В. Разина считает, что самомотивация обеспечивает самодетерминацию в деятельности, самостимуляцию в работе, а также самоконтроль [114]. Самомотивация обеспечивает возможность самовыражения педагога, позволяет удовлетворить потребность в креативности, самореализации своих потребностей и возможностей в воспитательном процессе со студентами. Самомотивация приносит высокую степень удовлетворенности

от результатов воспитательной деятельности, что, несомненно, положительно сказывается на становлении готовности к ней [64].

На развитие самомотивации педагогов оказывают влияние следующие факторы [27; 79; 165]:

- личностные качества (энтузиазм, целеустремленность, активность и др.);
- возрастные (молодые люди более мотивированы) и гендерные (самотивация в большей степени свойственна женщинам) особенности личности;
- уровень самооценки и связанные с ней защитные механизмы;
- уровень притязаний, амбициозность.

Самотивация коррелирует с такими способностями студентов, как саморегуляция, самоконтроль, способность к самопознанию, рефлексии и саморефлексии [79], формированию которых мы также уделяем внимание в нашем исследовании. Самомотивация, исходя из логики нашего исследования, формируется на основе мотивации к осуществлению педагогической деятельности, которая выступает одним из устойчивых компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности и постепенно трансформируется в более совершенное качество, позволяющее выполнять воспитательную деятельность без воздействия извне, мотивируя себя самостоятельно. Изучив психолого-педагогические научные труды [27; 79; 165], мы выявили функции самомотивации для осуществления воспитательной деятельности.

Показателями сформированности самомотивации у педагогов выступают:

- способность к позитивному мышлению в тяжелых жизненных ситуациях, извлечению из них положительного опыта;
- способность успешно решать жизненные проблемы, не «заикливаться» на самой проблеме, а концентрироваться на ее решении и поиске альтернативных решений;
- готовность брать ответственность на себя, уверенность в принятых решениях;
- конструктивный тип поведения в конфликтных ситуациях, способность к анализу конфликта и его разрешению;
- способность отказаться от стереотипов в поведении, оригинальность мышления, способность к творчеству [27; 165].

В результате теоретического анализа мы выяснили, что самомотивация как содержательное наполнение мотивационно-ценностного

компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- обеспечивает возможность длительного и стабильного выполнения воспитательной деятельности в различной, в том числе сложной обстановке без внешнего подкрепления;
- способствует формированию самоконтроля, саморегуляции, рефлексии и саморефлексии как содержательных компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности;
- позволяет педагогу самореализоваться и самовыражаться в воспитательной деятельности, полностью раскрыть свой личностный потенциал;
- дает возможность сохранять и поддерживать высокий уровень профессиональной активности, обеспечивающей эффективное и результативное выполнение воспитательной деятельности;
- позволяет нестандартно и позитивно мыслить, успешно преодолевать затруднения в воспитательной деятельности, разрешать конфликтные ситуации.

Таким образом, формирование мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности позволяет придать этой деятельности личностный смысл, реализовать личностный потенциал будущих педагогов, усвоить профессиональную ментальность, обеспечивает возможность длительно и стабильного ее выполнения в сложной и эмоциогенной обстановке без внешнего подкрепления.

### **Конативно-деятельностный компонент**

В структурно-содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности мы включили устойчивые (обучаемость и способность к саморазвитию, рефлексивно-прогностические умения) и гибкие (способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога) качества. Перейдем к их характеристике.

**Обучаемость и способность к саморазвитию.** Термин «обучаемость» ввела в научный обиход Н.А. Менчинская [85], под ним она подразумевала «восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности» [85, с. 142]. Обучаемость является интегративным и относительно устойчивым свойством личности. Л.С. Выготский [36]

связывает обучаемость со способностью к овладению новым, в том числе учебным материалом (новые формы деятельности, знания, действия). Обучаемость соотносится с понятием «способность к обучению» [130].

Обучаемость мы относим к устойчивым компонентам готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, так как ее признаками являются: способность решать различные воспитательные задачи, включая нестандартные, различными способами; быстрота формирования новых понятий и обобщений; гибкость мыслительных операций; высокая интеллектуальная активность и т.д. [176]. Благодаря этим признакам обучаемость обеспечивает стабильность и эффективность выполнения воспитательной деятельности за счет способности педагога адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, быстро усваивать информацию и применять ее в воспитательной среде.

Н.Л. Росина [130] ввела термин «профессиональная обучаемость», который обозначает «важнейшее психическое новообразование студента, интегративную способность, связанную с перестройкой, качественным преобразованием личностных свойств, обеспечивающее успешное усвоение знаний, умений, способов деятельности» [130, с. 99]. Труды Н.Л. Росиной представляют интерес для нашего исследования, так как термин «профессиональная обучаемость» применим именно к студентам, а обозначаемое им свойство, несомненно, является одним из признаков сформированной готовности педагога к воспитательной деятельности и способствует эффективному протеканию процесса подготовки к ней.

Профессиональная обучаемость «связана с ценностно-смысловыми ориентирами и мотивацией присвоить ценности профессиональной деятельности, с совокупностью интеллектуальных качеств, необходимых для присвоения содержательной стороны данной деятельности, с ее регуляцией и рефлексией, со способами сотрудничества, необходимыми для преодоления возникающих проблем и трудностей» [130, с. 100]. Таким образом, профессиональная обучаемость обеспечивает усвоение теоретических знаний и практических умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, за счет своей регулятивной и рефлексивной функции способствует стабильности ее выполнения, сотрудничеству, гибкому решению проблем.

Синтезируя взгляды ученых на обучаемость, мы сделали вывод о ее взаимосвязи со способностью будущих педагогов к саморазвитию.

Только педагог, способный к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, может пробудить в обучающихся жизненную активность, обнаружить у них потенциал для саморазвития, сделать процесс воспитания насыщенным, минимизировать конфликты и стрессовые факторы [84]. То есть постоянное саморазвитие позволяет педагогу оставаться профессионально устойчивым в ходе выполнения воспитательной деятельности.

Особую роль в процессе формирования у будущих педагогов способности к саморазвитию имеет прохождение ими педагогической практики, которая рассматривается как время профессионального становления, самоопределения, выявления и развития комплекса профессионально необходимых качеств и способностей. В этот период времени студенты проецируют имеющийся опыт и ценности на воспитательную деятельность, у них изменяются смыслы, ценностные ориентации и установки [14]. Обобщив взгляды исследователей на способность педагогов к саморазвитию [14; 68; 84 и др.], отметим ее общие черты:

- представляет собой активное и качественное преобразование внутреннего мира в процессе профессионализации, обеспечивает становление субъектности педагога, сознательное изменение его личностной сферы;
- связана с конструктивной профессиональной позицией педагога, рассматривается как критерий ее становления;
- обеспечивает целостное представление педагога о себе как о профессионале и воспитателе с осознанием общественной значимости и личностного смысла воспитательной деятельности;
- обеспечивает осознание внешних и внутренних целей воспитательной деятельности, саморегуляцию компонентов личности педагога, значимых для успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, способность к саморазвитию способствует осознанию и принятию профессионально-педагогических ценностей, что немаловажно для процесса подготовки педагогов к воспитательной деятельности в вузе, позволяет выполнять педагогическую деятельность на высоком уровне за счет самоорганизации и конструктивной профессиональной позиции.

Функции обучаемости и способности к саморазвитию в их взаимосвязи применительно к проблеме подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности раскрыты на рисунке 11.

Стоит отметить, что важнейшей составляющей саморазвития педагога является самообразование, осуществляемое через самообучение.



Между этими двумя понятиями существует взаимосвязь. Самообразование предполагает осознание будущим преподавателем своего творческого потенциала, внутренних ресурсов и способностей и их активное применение для профессионального развития. Самообразование выступает инструментом саморазвития, посредством него осуществляется самосовершенствование педагога как субъекта воспитательной деятельности [83].



*Рис. 11. Функции обучаемости и способности к саморазвитию в процессе подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности*

Обучаемость и способность к саморазвитию как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- высокую интеллектуальную активность и гибкость мыслительных операций, которые являются необходимыми для стабильного, длительного и успешного выполнения воспитательной деятельности с различными категориями студентов;
- способность к нестандартным решениям воспитательных задач, адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной среды, ценностно-смысловую ориентацию к воспитательной деятельности, ориентацию на сотрудничество со студентами в разрешении воспитательных проблем, помощь им в трудных жизненных ситуациях;

- конструктивную профессиональную позицию, субъектность, стремление к самосовершенствованию в воспитательной деятельности;
- профессиональную самооценку педагога, ценностное отношение к профессиональному сообществу, устойчивость профессионального поведения благодаря стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию в воспитательной деятельности;
- самоорганизацию, успешное усвоение необходимых теоретических знаний, практических умений и способов, необходимых для успешного и стабильного выполнения воспитательной деятельности.

**Рефлексивно-прогностические умения.** Рефлексивно-прогностические умения рассматриваются как способность человека перейти от ситуативного анализа (рефлексии) к постановке конкретных (определенных) целей и решению задач в условиях ожидаемых событий [5; 25]. Владение данными умениями предполагает наличие у будущих педагогов способности анализировать окружающую обстановку в ходе осуществления воспитательной работы, критически оценивая при этом свою деятельность в ней, с последующим принятием решения с учетом вероятностного прогноза развития событий [5; 25].

Рассматривая рефлексивные и прогностические умения в единстве, В.А. Анфалов [5] считает, что опыт прогнозирования человека опирается на его рефлексивность, то есть без критической оценки своей деятельности невозможно прогнозировать ее дальнейшее развитие. Также отмечается важность рефлексии и антиципационных способностей человека для эффективного осуществления профессиональной деятельности, считается, что у студентов необходимо развивать осознаваемую (рефлексивную) антиципационную способность [174].

Уровень сформированности рефлексивно-прогностических умений, на наш взгляд, положительно коррелирует с уровнем готовности к воспитательной деятельности, так как:

- рефлексивно-прогностические умения основываются на самоанализе и самоконтроле, тем самым обеспечивая стабильность выполнения воспитательной деятельности и критической оценки ее результатов;
- данные умения обеспечивают возможность предвидеть возможное развитие и результат воспитательных ситуаций, в том числе в критической и эмоциогенной обстановке, тем самым способствуя стрессоустойчивости и жизнестойкости педагогов;

- сформированные рефлексивно-прогностические умения позволяют реалистично ставить цели, волевыми усилиями удерживать внимание на них, проводить анализ условий, необходимых для их достижения, благодаря чему обеспечивается устойчивая мотивация к осуществлению воспитательной деятельности и ее эффективное выполнение.

Рефлексивно-прогностические умения взаимосвязаны с самооценкой и развитым критическим мышлением, которые также необходимы для формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности [174]. Рефлексивно-прогностические умения обеспечивают осознанное отношение к воспитательной деятельности и ответственность за ее результаты, а также способствуют формированию всех компонентов саморегуляции, которая является одним из устойчивых компонентов готовности к воспитательной деятельности [25].

Рефлексивно-прогностические умения выступают ключевым фактором адаптационных навыков педагога, способствуют формированию рефлексивных репертуаров, из которых складывается рефлексивный стиль деятельности [174]. Рефлексивно-прогностические умения позволяют педагогам проводить оценку промежуточных и конечных результатов воспитательной деятельности с подбором необходимых критериев, что обеспечивает адекватную самооценку, уверенность в себе и стрессоустойчивость, необходимые для успешной подготовки к воспитательной деятельности. Данный вид способностей обеспечивает возможность адекватно реагировать на изменение хода воспитательной работы и исправлять допущенные в ней ошибки.

Функции рефлексивно-прогностических умений как содержательного наполнения готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности представлены на рисунке 12.

Рефлексивно-прогностические умения как содержательное наполнение когнитивно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- способность анализировать результаты воспитательной деятельности, критически ее оценивать, выстраивать вероятностный прогноз развития, что положительно сказывается на стабильности ее выполнения;
- высокий уровень самоанализа и самоконтроля, что позволяет контролировать ход воспитательной деятельности, предвидеть поступки и неадекватные поведенческие реакции других субъектов воспитатель-

ного процесса, тем самым предотвращая конфликтные ситуации;

– реалистичную постановку целей и задач воспитательной деятельности, адекватную оценку условий ее организации и осуществления, что положительно сказывается на успешности педагогической деятельности в целом;

– развитие способности к саморегуляции, необходимой для устойчивого осуществления воспитательной деятельности в эмоциогенных и стрессовых ситуациях;

– адекватный уровень самооценки, реалистичную оценку поступков и поведения обучающихся в ходе воспитательной деятельности.



Рис. 12. Функции рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

Таким образом, представленное устойчивое содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности ориентировано на стабильность, длительность и успешность выполнения данного вида деятельности. Сформированность названных качеств у педагогов позволяет им критически оценивать результаты и предвидеть развитие событий профессиональной деятельности, а также адаптироваться к ним, обеспечивает способность к саморегуляции, самоорганиза-

ции, успешному усвоению знаний, умений и опыта, необходимых для успешного осуществления воспитательной деятельности.

**Способность к преадаптации.** В сложившейся ситуации общей неопределенности и изменчивости, постоянно увеличивающегося многообразия жизненных траекторий развития будущих педагогов, вариативности факторов социокультурных условий их жизни и профессиональной деятельности, повышения ценности персонализации образовательной траектории особые требования предъявляются к преадаптивным способностям педагогов, то есть готовности выбирать эффективные жизненные стратегии в ситуации выбора и неопределенности [8; 9; 102]. В связи с ускорением темпа социально-технического прогресса на необходимость внедрения опережающего профессионального образования и развития способностей к преадаптации как готовности к неопределенности профессионального будущего указывают Э.Ф. Зеер [52], А.Г. Асмолов [8] и др.

Термин «преадаптация» в психологии был введен А.Г. Асмоловым [8; 9], по мнению которого адаптация позволяет «подстроиться под требования уже сложившейся среды, постепенно изменяющиеся в пределах устоявшейся нормы, преадаптация же возникает до появления в них необходимости, ее результаты могут быть использованы в будущем при пока неизвестных, но в значительной степени отличающихся от прежних условий» [9, с. 6]. А.А. Реан обозначает данным термином «специфическую совокупность внешних (средовых) и внутренних условий, позволяющих группе или индивиду быть более приспособленным для использования представляющихся возможностей» [115, с. 43].

Э.Ф. Зеер [52] рассматривает транспрофессионализм (квалификационную характеристику субъекта деятельности, обусловленную конвергенцией прорывных технологий и когнитивных наук) в качестве предиктора преадаптации к профессиональному будущему.

Проанализировав ряд исследований [8; 9; 52; 115 и др.], посвященных проблеме преадаптации личности к условиям неопределенности, мы выявили ее ключевые характеристики, значимые для нашего исследования:

- нацелена на новизну и непредсказуемость будущего, на творческий поиск новых источников развития и преобразования;
- связана с поведением, направленным на сокращение возбуждения

и дискомфорта, вызванных условиями неопределенности и излишней вариативности;

- предполагает построение образа будущего с опорой на прошлый опыт и логику развития будущих событий;

- детерминирована отказом от стереотипных форм поведения, ошибками, опытом их преодоления и самосовершенствованием посредством него;

- связана с многозадачностью, которая является условием развития личности, при этом задачи решаются как посредством прошлого опыта, так и при участии преадаптивных возможностей, нацеленных на неопределенное и вариативное будущее;

- предполагает метамотивацию, то есть генерацию собственных вознаграждений, искусственное создание сложностей и получение удовлетворения от их преодоления;

- предполагает отказ от адаптивных стереотипов и ориентацию на преадаптивное множество поведенческих реакций, направленных на преодоление вариативных раздражителей;

- связана с созданием внутренних предпосылок для осуществления выбранных альтернатив поведенческих реакций, которые должны быть психологически реальны, иметь позитивную предысторию;

- предопределена «избытком разнообразия» как условием возникновения качественно новых форм поведения, механизмов реагирования, формирования готовности к неопределенности;

- связана с предвидением, системой опережающего конструирования, учетом максимально возможных вариантов поведения в предстоящей ситуации.

На рисунке 13 представлены функции преадаптации, определяющие ее значение для организации и осуществления воспитательной деятельности.

Способность к преадаптации как содержательное наполнение когнитивно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- позволяет педагогу построить образ воспитательной деятельности, учитывая логику развития педагогической профессии и окружающей действительности в целом;

- способствует отказу от стереотипных и конформных форм поведения в ходе осуществления воспитательной деятельности, выработке разнообразных поведенческих реакций на события, происходящие в ней;



*Рис. 13. Функции преадаптации в воспитательной деятельности*

- обеспечивает формирование рефлексивных и прогностических способностей, свободу инициативных действий педагогов в воспитательной деятельности за счет способностей к предвидению и системы опережающего конструирования;
- способствует успешному выполнению скучной и монотонной деятельности благодаря формированию метамотивации, обеспечивающей генерацию собственных внутренних поощрений и вознаграждений;
- позволяет сформировать у будущих педагогов профессионально-обучения способность к многозадачности, решению задач воспитательной деятельности с учетом неопределенности и вариативности будущего.

**Овладение воспитательной функцией педагога.** Воспитательная функция рассматривается как направление работы педагога, обеспечивающее решение воспитательных задач и определяемое целями форми-

рования всесторонне развитой личности студентов.

Воспитательная функция реализуется посредством:

- создания педагогических условий для развития студентов;
- социально-педагогической поддержки студентов в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии;
- овладения методами, формами и средствами организации воспитательной деятельности;
- овладения методами педагогической поддержки студентов в трудных жизненных ситуациях, их личностного и профессионального самоопределения.

### **Эмоциональный компонент**

При разработке структуры эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в качестве его содержательного наполнения были включены устойчивые (стрессоустойчивость и саморегуляция, стабильность профессионального поведения, коммуникативные способности) и гибкие (педагогическая эмпатия, эмоциональный интеллект) содержательные компоненты. Перейдем к их характеристике.

**Стрессоустойчивость и саморегуляция.** В повседневной воспитательной деятельности педагоги все чаще сталкиваются с ситуациями, задачами и требованиями, которые порождают стресс, приводящий к снижению производительности их труда. В исследовании S. Johnson [191] из 26 профессий, по которым проводился опрос, педагогическая деятельность оказалась одной из наиболее напряженных и заняла место после профессии водителя скорой помощи. Возникновение случаев профессионального стресса и снижение функциональной надежности – одна из ключевых проблем психологии и педагогики [195]. Солидаризируясь с А.К. Орешкиной [105], мы считаем, что в условиях трансформации и цифровизации отечественного образования формирование регуляторных компетентностей личности и системное психическое регулирование приобретают особую важность.

По мнению L.S. Pettigrew и G.E. Wolf [194], у педагогов представлены два типа стресса, дифференцируемые в зависимости от причин, их вызывающих: 1) плохое поведение обучающихся и негативное отношение коллег; 2) отсутствие продвижения по карьерной лестнице, не-



хватка материальных ресурсов, неудовлетворенность профессиональной ролью. I.O. Segun-Martins [195] считает стресс в педагогической деятельности адаптивной реакцией педагога на ситуацию, которая воспринимается как критическая и несущая угрозу. С точки зрения исследователя, это процесс, позволяющий справляться с возникающим напряжением и эмоциями. C.Q. Haydee и B.G. Raymond [189] полагают, что для большинства педагогов стресс является обычным, повседневным состоянием, которое ухудшает их самочувствие, вызывает депрессию, снижает качество жизни.

Стрессоустойчивость позволяет педагогу противостоять стрессовым состояниям без серьезного ущерба профессиональной деятельности и здоровью [195]. D.W. Chan [188] связывает стрессоустойчивость с эффективными копинг-стратегиями поведения, а S.R. Maddi [193] считает, что стрессоустойчивость – это личностная характеристика педагога, его способность противостоять проблемам и аффективным состояниям.

Согласно позиции А.В. Микляева и С.А. Безгодова [87], стрессоустойчивость является интегративным свойством личности, характеризующимся взаимодействием эмоциональных, волевых, мотивационных и интеллектуальных компонентов, которые обеспечивают эффективное выполнение воспитательной деятельности в сложной эмоциональной обстановке. По мнению авторов, стрессоустойчивость выступает важнейшим условием успешной адаптации педагогов к условиям педагогической деятельности, а также фактором их самореализации.

Стрессоустойчивость подразумевает способность к прогнозированию событий и проектированию на их основе собственных действий и действий других субъектов образовательного процесса, активацию механизмов саморегуляции, то есть обеспечивает эффективность подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности, является фундаментом их будущей успешной профессиональной деятельности [138].

Саморегуляция наряду со стрессоустойчивостью обуславливает эффективность воспитательной деятельности будущих педагогов и обеспечивает успешность процесса подготовки к ней [138]. Саморегуляция является действенным механизмом самовосстановления педагога, позволяет предотвращать профессиональные деформации. Она позволяет педагогам самостоятельно и осознанно управлять воспитательной деятельностью посредством коррекции собственных психических состояний и создания положительного эмоционального климата в коллективе

обучающихся. Посредством саморегуляции педагог осознает устойчивое соответствие между требованиями, предъявляемыми со стороны воспитательной деятельности в каждый конкретный момент ее осуществления, и текущим состоянием личности обучающихся [138].

Значение саморегуляции для осуществления воспитательной деятельности представлено на рисунке 14.



*Рис. 14. Значение саморегуляции педагогов для реализации практик воспитательной деятельности*

На основе анализа взглядов современных ученых [116; 138] мы пришли к выводу, что саморегуляция выполняет ряд функций в процессе подготовки педагогов к воспитательной деятельности (рис. 15).

Таким образом, саморегуляция способствует установлению бесконфликтной, гибкой формы профессионального поведения педагога в ходе реализации практик воспитательной деятельности, что способствует формированию готовности к ней.

Она позволяет мобилизовать поведенческие и когнитивные ресурсы, создавать и удерживать педагогически целесообразные поведенческие и эмоциональные состояния, обеспечивает готовность к различным ситуациям в воспитательной деятельности.



*Рис. 15. Функции саморегуляции в системе подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности*

Стрессоустойчивость и саморегуляция как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеют следующее значение:

- позволяют педагогам противостоять стрессовым состояниям без серьезного ущерба воспитательной деятельности, психическому и физическому здоровью;
- обеспечивают эффективное выполнение воспитательной деятельности в сложной эмоциональной обстановке;
- обуславливают отсутствие напряжения и тревожности в ходе публичных выступлений перед воспитанниками;
- способствуют преодолению стрессов, коррекции негативных поведенческих явлений, формированию эффективных поведенческих реакций, предотвращает профессиональные деформации;
- обеспечивают формирование бесконфликтного и гибкого поведения педагогов, неагрессивное и социально компетентное самоутверждение педагога в воспитательной деятельности.

**Коммуникативные способности.** Коммуникативные способности необходимы для осуществления специально организованного воспита-

тельного взаимодействия в рамках образовательного процесса. К ним относятся: «умения вести беседу, дискуссию, полемику; варьировать интонацией, речью, свободно выступать с докладом; способности к установлению контакта с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса; управление собственным поведением в ситуации педагогического общения» [175, с. 357].

Под термином «коммуникативные способности» мы понимаем «способности, связанные с многообразными подструктурами личности и проявляющиеся в навыках общения, умениях вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [79, с. 27].

Коммуникативные способности педагогов связывают с коммуникативными свойствами личности и ее коммуникативным потенциалом, а также коммуникативной компетентностью, выступающей одним из условий готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности [175]. Коммуникативные способности педагогов тесно связаны с гибкостью в общении, с накоплением и выстраиванием в систему умений и навыков межличностного взаимодействия в ситуации общения, важной для педагогов является способность к активному слушанию и пониманию студентов, их тревог и волнений [79].

Таким образом, коммуникативные способности обуславливают бесконфликтность воспитательного процесса, уверенность педагога в собственных силах, стабильность его поведения и способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, что, без сомнения, положительно влияет на процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности.

Компоненты коммуникативных способностей будущих педагогов представлены на рисунке 16.

Общение, в процессе которого осуществляется любая педагогическая деятельность, является профессионально значимой категорией. Современный педагог должен знать основные законы общения, обладать коммуникативной культурой, при этом у него должен быть низкий уровень личностной и ситуативной тревожности в процессе общения [142].



Рис. 16. Структура коммуникативных способностей педагогов

Одним из важнейших факторов, обуславливающих развитие коммуникативных способностей личности, является отсутствие напряжения и тревожности в ходе публичных выступлений. Отработка навыков публичного выступления – одна из важнейших задач, решаемых в процессе подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Сформировать ораторские умения возможно только в процессе самого публичного выступления или в специально смоделированных ситуациях воспитательной деятельности [142].

По мнению Т.В. Воробьева [34], подготовка к публичным выступлениям педагогов подразумевает не только овладение просодическими и экстралингвистическими средствами выразительной речи, а также невербальными средствами воздействия (язык жестов, зрительный контакт, манера держаться), фонетико-фонематическими компетенциями (тембр голоса, воздействие на аудиторию при помощи голоса), но и установление контроля над эмоциональным состоянием и тревожностью. К основным причинам, вызывающим напряжение и тревожность перед публичным выступлением, относятся:

- чрезвычайное погружение в выступление, ориентация на личные переживания;
- низкая оценка собственных способностей к публичным выступлениям, сомнения в себе, в том, что передаешь слушателям важную информацию;
- недостаток опыта публичных выступлений или травмирующий опыт неудачных публичных выступлений [158; 169].

Основными ошибками, приводящими к провальным публичным выступлениям, а следовательно, и к психотравмирующему опыту, связанному с ними, являются:

- навязывание своего мнения аудитории;
- стремительное начало выступления, когда у аудитории нет возможности привыкнуть к выступающему, он подавляет ее;
- хаотичность облика, неопрятность, слишком яркая одежда;
- отсутствие улыбки, напряженность, суетливость, недоброжелательный настрой;
- сбивчивость мысли, отсутствие логики в излагаемом материале [34; 158; 169].

Развитые коммуникативные способности как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- устойчивость поведения педагога и его способность стабильно выполнять обязанности, связанные с воспитательной деятельностью;
- адаптационные способности к различным условиям воспитательной деятельности;
- выстраивание системы межличностного взаимодействия с другими субъектами воспитательной деятельности;
- отсутствие напряженности и тревожности в ходе публичных выступлений;
- бесконфликтность, способность избегать стрессогенных и экстремальных ситуаций в воспитательной деятельности.

**Стабильность профессионального поведения.** Стабильность поведения педагога играет огромную роль в обеспечении эффективности его воспитательной деятельности и установлении взаимоотношений с педагогическим сообществом и студентами. Преподаватель с ответственным и предсказуемым поведением положительно воспри-

нимается всеми субъектами образовательного процесса. Неуравновешенность, импульсивность, склонность к непредсказуемым шагам вызывает у них преимущественно негативную реакцию [92; 106; 110].

Термин «стабильность профессионального поведения педагога» связывают с готовностью педагога действовать в ситуации риска, затрачивать меньше времени на принятие решений в условиях недостатка информации. Стабильность поведения связана также с высоким уровнем уверенности в правильности принятых решений [77].

Проанализировав ряд взглядов на проблему стабильности профессионального поведения педагогов, мы выявили в них общие основания:

- рассматривается как способность к его регуляции в сложных и кризисных ситуациях, обусловленная наличием личностных смыслов данной деятельности и в целом зрелостью личности [111];

- выступает важным показателем пригодности педагога к воспитательной деятельности, поскольку данное личностное качество проявляется в отсутствии личностной тревожности, в способности к мобилизации и концентрации во время выполнения педагогической деятельности [110];

- связана с умением принимать верные решения в нестандартных воспитательных ситуациях [92];

- подразумевает умение распределять внимание, выделять нужную информацию из ее неконтролируемого потока, активно слушать и постоянно контролировать поведение [106].

Структура стабильности профессионального поведения представлена на рисунке 17.

Таким образом, под стабильностью профессионального поведения мы понимаем ответственность и предсказуемость личности, способность к концентрации и мобилизации для решения профессиональных задач, эмоциональную стабильность, низкий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Стабильность профессионального поведения как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает:

- способность мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения воспитательных задач;

- готовность быстро и логично осуществлять воспитательную деятельность в ситуации неопределенности и риска, сохраняя при этом уверенность в верности принятых решений;



Рис. 17. Структура стабильности профессионального поведения педагогов

- уверенность в достижении профессиональных целей, отсутствие ситуативной и личностной тревожности;
- смысловую регуляцию и контроль над профессиональным поведением в воспитательной деятельности;
- устойчиво положительное отношение к воспитательной деятельности.

Подводя итоги, отметим, что стрессоустойчивость и саморегуляция, коммуникативные способности и стабильность профессионального поведения образуют устойчивое содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

**Педагогическая эмпатия.** Проблема эмпатии носит междисциплинарный характер и находится в фокусе внимания психологии, педагогики, социологии и др. наук. Проанализировав различные подходы к феномену эмпатии [17; 26; 125; 187 и др.], мы выявили следующие его трактовки:

- совместное переживание положительных и негативных эмоций, сохранение душевного комфорта, психического здоровья и положительных эмоций, разделение личностных позиций других людей;



- способ сосуществования с другим человеком, безоценочное принятие человека, аффективная реакция, в большей степени отвечающая чужим, а не собственным переживаниям;

- сложное образование, коммуникативный навык, осуществляемый в ситуации взаимодействия и позволяющий осознать «способ бытия» другого человека;

- способность человека к сопереживанию, умение поставить себя на место другого человека.

Вслед за Н.С. Шкитиной под термином «педагогическая эмпатия» мы понимаем «нравственное новообразование, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, рационально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает педагогу организовать воспитательное влияние более эффективно» [179, с. 209].

Структурно-функциональная модель педагогической эмпатии и ее функции в процессе воспитательной деятельности представлены на рисунке 18.

В воспитательной деятельности педагогическая эмпатия играет достаточно важную роль:

- является катализатором продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, личностных установок педагога [62];

- позволяет будущему педагогу создать особый эмоциональный фон, психологически комфортную образовательную среду, которые способствуют пониманию истинных мотивов поведения студентов, созданию условий для их самореализации [62; 91];

- обеспечивает корректировку способов взаимодействия студентов на основе эмпатийной обратной связи [94];

- является основой для осознания направленности эмоций обучающихся, формирования их способности к сочувствию и состраданию, незамедлительному эмоциональному отклику [172];

- выполняет функцию признания и одобрения неповторимости личности студентов [94];

- снижает вероятность проявления агрессии субъектами воспитательной деятельности, возникновения деструктивных процессов в ходе ее осуществления.



Рис. 18. Структурно-функциональная модель педагогической эмпатии и функции ее компонентов в процессе воспитательной деятельности

Педагогическая эмпатия как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- способствует сохранению положительного эмоционального состояния, разделению личностных позиций студентов в ходе осуществления воспитательной деятельности;
- направляет педагога на безоценочное принятие студентов через осознание их эмоций и чувств;
- позволяет педагогу создать психологически комфортную воспитательную среду, а также условия для их самореализации, гибко подходить к восприятию различных воспитательных ситуаций;
- способствует снижению конфликтов в педагогической среде за счет принятия истинных эмоций и мотивов обучающихся;
- позволяет прогнозировать поведение студентов в воспитательном процессе, сонастраиваться на их эмоциональную волну.

**Эмоциональный интеллект.** В последние годы отечественные и зарубежные исследователи уделяют все больше внимания проблеме эмоционального интеллекта педагогов [90; 190; 192; 198]. Первопроходцами стали Р. Solovey и J. Mayer, по мнению которых эмоциональный интеллект – это «способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, отличать их и использовать с целью направления мышления и действия» [60, с. 194]. Основными функциями эмоционального интеллекта при этом выступают способность к регуляции эмоций, их идентификация и выражение, а также дальнейшее использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Мы считаем эмоциональный интеллект необходимым компонентом профессиональной компетентности педагога. Эмоциональный интеллект позволяет отслеживать эмоции и чувства других людей и использовать их для последующего обдуманного принятия решения, различать подлинные эмоции, идентифицировать их [90]. Эмоциональный интеллект рассматривается как осведомленность о своем эмоциональном состоянии, как набор необходимых социальных навыков, опыт взаимодействия и ответственного поведения [90; 97].

В нашем исследовании под эмоциональным интеллектом педагога понимается способность понимать настроение и эмоциональное состояние других субъектов образовательного процесса, управляя при

этом собственным состоянием, учитывая полученную информацию в процессе общения и воспитательной деятельности, побуждая обучающихся к тем или иным поступкам [97]. В процессе воспитательной деятельности наличие у педагога эмоционального интеллекта позволяет:

- управлять эмоциональным состоянием субъектов образовательного процесса, контролируя при этом собственное состояние;
- избегать педагогических конфликтов, гибко подходить к их разрешению;
- легче переживать негативные эмоции, концентрироваться на положительных в своей деятельности;
- бережно расходовать психические ресурсы, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям воспитательной деятельности, в том числе экстремальным;
- быстро реагировать на воспитательные ситуации, умело вести себя в них, использовать педагогический такт;
- осуществлять успешную управленческую деятельность на основе анализа полученной эмоционально-чувственной информации;
- проявлять коммуникативную толерантность, гибкость профессионального поведения.

Функциями эмоционального интеллекта, необходимыми для успешной воспитательной деятельности, являются [88; 90]:

- оценочно-прогностическая – направлена на оценку переживаний, как собственных, так и других участников воспитательной деятельности, через проявление эмоций, чувств, внешнее поведение, то есть у педагогов формируется адекватное отношение к окружающей действительности, социально направленные формы взаимодействия, познавательный интерес;
- коммуникативная – формирует у педагогов потребность в понимании эмоций, декодировании информации, передаваемой вербальными и невербальными средствами, чувствительность к речевой экспрессии, эмпатийность, что, несомненно, повышает качество воспитательной деятельности;
- регулятивно-контролирующая – обеспечивает способность педагога вызывать эмоции необходимой модальности, контролировать интенсивность негативных эмоций, возникающих в воспитательной деятельности, что приводит к снижению уровня эмоционального выгорания;
- мотивирующая – направлена на формирование устойчивой мо-

тивации к воспитательной деятельности за счет управления собственным эмоциональным состоянием;

- рефлексивно-коррекционная – способствует пониманию и познанию как собственных эмоциональных переживаний, так и эмоций партнеров по взаимодействию в воспитательной деятельности, направлена на адекватное и преимущественно положительное восприятие результатов воспитательной деятельности, что приводит к снижению расогласованности в ценностно-смысловой сфере.

Эмоциональный интеллект как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- позволяет педагогу управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов воспитательной деятельности;

- способствует концентрации на положительных моментах воспитательной деятельности, позволяет легко переживать негативные эмоции, избегать конфликтов;

- способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной гибкостью, что способствует отказу от ригидности в поведении во время осуществления воспитательной деятельности;

- позволяет гибко адаптироваться к условиям воспитательной среды, бережно расходовать психические ресурсы;

- помогает педагогу анализировать эмоционально-чувствительную информацию и на ее основе гибко управлять воспитательным процессом и коллективом обучающихся в целом;

- способствует формированию коммуникативной толерантности и педагогического такта;

- детерминирует процесс формирования у педагога ценностного отношения к воспитательной деятельности, мотивации и самомотивации.

Таким образом, эмоциональный компонент готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает создание комфортной воспитательной среды, успешную реализацию практик воспитательной деятельности на основе безоценочного принятия студентов и снижения уровня конфликтности, позволяет управлять эмоциональным состоянием студентов на основе контроля собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других участников воспитательной деятельности, способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной

гибкостью, что позволяет адаптироваться к условиям воспитательной деятельности, бережно расходовать психические ресурсы.

## **6. Характеристика обоснованных и разработанных практик воспитательной деятельности**

Перейдем к характеристике обоснованных и разработанных практик воспитательной деятельности.

### **Включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений**

Кроме традиционных воспитательных технологий в образовательном процессе вуза важно использовать инновационные виды деятельности, к которым можно отнести волонтерство [171]. Волонтерская деятельность осуществляется добровольно во благо общества и способствует развитию у будущих педагогов альтруизма и других качеств личности, которые необходимы для успешного осуществления воспитательной деятельности. В результате анализа психолого-педагогических работ, посвященных волонтерству [51; 103; 121; 171 и др.], мы установили, что данный термин используется в двух основных смыслах:

- личностная позиция, поведенческая ориентация на пользу другим людям и обществу;
- объединение людей социальной направленности на основе идей помощи и альтруизма.

Таким образом, волонтерство рассматривается нами как добровольческая деятельность, направленная на осуществление помощи и взаимопомощи, активное гражданское участие в жизни общества [121]. Существуют разные виды волонтерства: профессиональное, общественное, виртуальное, семейное и др. Будущие педагоги могут вовлекаться в любые из них.

Мы согласны с О.С. Овсянницкой [103], что у студентов, принимавших участие в волонтерской деятельности, профессионально значимые качества выражены сильнее, чем у студентов, не имеющих такого опыта. Волонтерская деятельность благодаря инициативному контексту подталкивает студентов к социально активной жизненной и гражданской позиции, позволяет получить опыт социально полезной деятельности, сформировать умение быстро реагировать на сложившуюся ситуацию [103; 121]. Работая волонтером, можно развить эмпатию и

коммуникативные способности, приобрести навыки взаимодействия с людьми разного возраста, научиться выстраивать межличностные отношения. Волонтерство позитивно сказывается на формировании субъектной позиции студентов, курируя волонтерскую деятельность однокурсников, обучающихся ПОО, школьников, они приобретают необходимый им опыт организаторской деятельности.

Волонтерская деятельность придает воспитательному процессу вуза социальный контекст, а приобретенные умения и развитые личностные качества будут транслироваться педагогами в процессе профессиональной социализации и педагогического сопровождения студентов.

При реализации волонтерской деятельности важно учитывать ряд принципов [103; 172], которые представлены на рисунке 19.

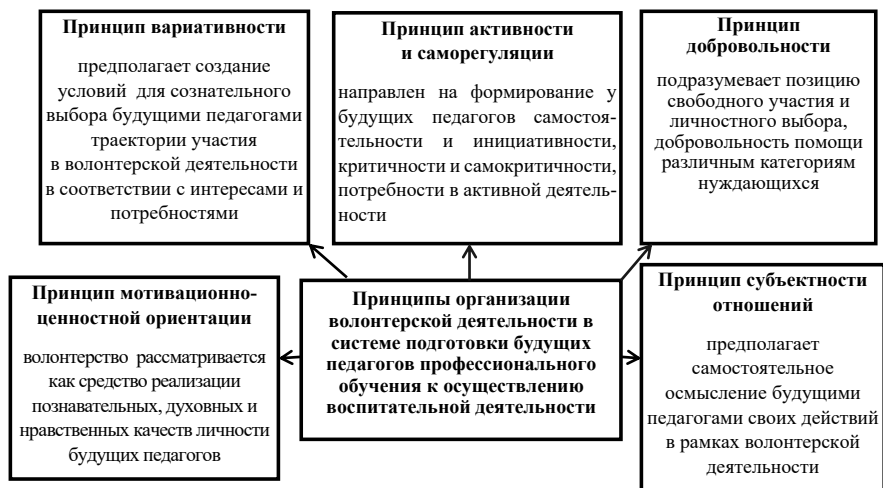


Рис. 19. Принципы организации волонтерской деятельности в вузе

Учет данных принципов позволяет создать наиболее благоприятные условия для личностного самоопределения и самовыражения, приобретения позитивного опыта взаимодействия, реализации альтруистической направленности личности студентов в процессе волонтерской деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы [103; 101; 178 и др.] мы разработали структурно-содержательную модель организации участия студентов в волонтерской деятельности (рис. 20).





*Рис. 20. Структурно-содержательная модель организации волонтерской деятельности*

Модель реализуется с первого по четвертый курс обучения, при этом активные участники волонтерского движения, проявившие лидерские и организаторские умения, выступают в качестве менторов для студентов, только вовлекаемых в данную деятельность.

Основные задачи профессорско-преподавательского состава в этой модели: психолого-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности, придание ей личностной и общественной значимости, создание и укрепление доброжелательных отношений в волонтерских организациях [101; 178]. Полученный позитивный опыт участия в социально значимой и добровольческой деятельности способствует успешному выполнению студентами воспитательной работы во время прохождения педагогической практики.

Одной из эффективных воспитательных практик является включение студентов в деятельность общественных объединений. В вузах такие объединения чаще всего представлены студенческими сообществами различной направленности. Участие в деятельности студенческих сообществ позволяет будущим педагогам развивать свои коммуникативные навыки, совершенствовать межличностные отношения, расширять кругозор в различных сферах деятельности, а также способствует выходу студентов из зоны собственного комфорта, благодаря чему у них формируются компоненты стрессоустойчивости [101].

Студенческие сообщества оказывают на студентов позитивное социальное влияние, выполняя целый ряд различных функций: развивающую (удовлетворение потребности в объединении, доверительном общении, создание возможностей для реализации личностного потенциала студентов в социально значимой и полезной деятельности), досуговую (актуализация воспитательного и творческого потенциала в соответствии с интересами и потребностями) [67], воспитательную (перевод процесса воспитания в вузе на уровень самовоспитания). Навыки в области самовоспитания студенты в дальнейшем смогут транслировать в будущей профессиональной деятельности. Деятельность студентов и педагогов в процессе организации воспитательного сообщества можно представить в виде последовательных этапов (рис. 21).

Молодежные воспитательные объединения транслируют приоритеты активной социальной и гражданской позиции, создают условия для реализации интересов, творческого потенциала студентов, развития студенческого самоуправления через воспитательное пространство вуза [185]. Студенческие объединения положительно влияют

на уровень развития межличностных и межгрупповых отношений, а также на формирование метакоммуникации в учебном и внеучебном контексте [180]. Студенческое сообщество выступает платформой для развития воспитательного потенциала будущих педагогов, способствует формированию их организаторских и коммуникативных навыков [179].

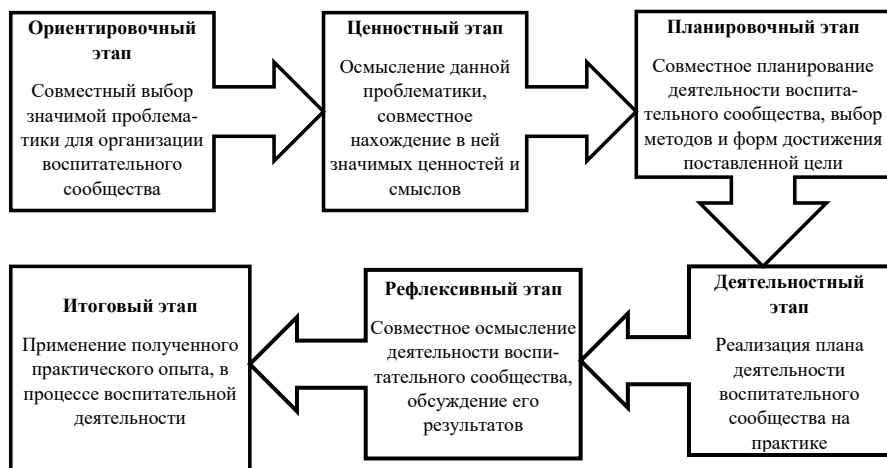


Рис. 21. Этапы организации деятельности студенческих сообществ в вузе

## Создание виртуальной воспитательной среды вуза

Анализ психолого-педагогической литературы [45; 69; 117 и др.] привел нас к выводу, что в системе высшего образования требуется пересмотр традиционных подходов к воспитанию и активное внедрение ИКТ-технологий в процесс воспитательного взаимодействия преподавателей и студентов. Мы согласны с А.Н. Сафроновым и Н.О. Вербицкой, что «интернет-среда является привычной средой для современной молодежи, для идентификации ее интересов в ней, виртуальная среда позволяет реализовать различные формы коммуникации (форумы, персональные сообщения, видеосвязь и т.д.)» [117, с. 111]. То есть создание в вузе виртуальной воспитательной среды позволит интегрировать виртуальный опыт студентов в реальное воспитательное пространство высшего учебного заведения. Виртуальные средства открывают новые возможности воспитательной деятельности в вузе, по-

зволяя использовать инновационно-технологические варианты воспитания, а также способствуя привлекательности традиционных форм воспитательной работы [137]. Соглашаясь с Т.В. Разиной и С.Л. Кандыбович [186], мы считаем, что цифровая среда видится юношам как поле для творчества и самореализации, следовательно, виртуальная воспитательная среда является комфортной для студентов.

Опираясь на исследования А.Н. Сафронова, Н.О. Вербицкой и О.А Зимовина [60; 141], мы определяем термин «виртуальная воспитательная среда вуза» как коммуникативный механизм, единое информационное образовательное пространство, способствующее вовлечению студентов в воспитательный процесс.

На основе анализа научной литературы [54; 60; 137 и др.] и собственного практического опыта нами определена структура виртуальной воспитательной среды вуза (рис. 22).



Рис. 22. Компоненты виртуальной воспитательной среды вуза

Активное использование виртуального пространства вуза в воспитательных целях способствует формированию творческого мышления

будущих педагогов на основе критического отношения к получаемой информации [137]. Виртуальная воспитательная среда вуза характеризуется лично-ориентированной парадигмой, развитием устойчивой мотивации студентов к участию в воспитательной деятельности, появлением возможностей для их свободного общения, созданием положительного эмоционального настроения всех субъектов воспитательной деятельности [125].

Изменения парадигмы информационного взаимодействия между обучающимися и педагогами с применением интерактивных информационных технологий, описанные И.В. Роберт [122], позволяют включить в содержательное наполнение разрабатываемой стратегии идеи реализации виртуальных воспитательных технологий (интерактивные мастерские воспитателя, воспитательные блоги, виртуальный кабинет воспитателя и др.)

Виртуальное воспитательное пространство является эффективным инструментом преподавателей вуза для планирования, организации, осуществления и критического анализа результатов воспитательных воздействий на студентов [45]. Виртуальная воспитательная среда позволяет реализовать инновационные воспитательные технологии, такие как воспитательные блоги преподавателей, онлайн-экскурсии, виртуальное моделирование воспитательных ситуаций [141], а также способствует выявлению критериев и показателей результативности воспитательной деятельности в вузе [67].

В качестве плюсов использования виртуальной среды в воспитательном процессе вуза можно назвать следующее:

- 1) привычность виртуального пространства как средства коммуникации и выстраивания межличностных отношений для студентов;
- 2) разнообразие форм коммуникации субъектов воспитательной деятельности (форумы, видеосвязь, сообщения, блоги и т.д.);
- 3) активизация воспитательных усилий, интерактивность взаимодействия преподавателей и студентов [140];
- 4) возможность мировоззренческого осмысления будущими педагогами социальной и личностной значимости воспитательной деятельности;
- 5) виртуальное образовательное пространство позволяет реализовать все возможности интерактивного общения вне зависимости от времени и местонахождения всех субъектов воспитательного процесса, обеспечивает их высокоэффективную поддержку, облегчает взаимодействие педагогов и студентов [112].

Виртуальная воспитательная среда может быть реализована посредством следующих форм [112; 124; 140 и др.] (табл. 3).

Таблица 3

**Особенности реализации форм виртуальной воспитательной среды в вузе**

№ п/п	Форма реализации виртуальной воспитательной среды	Результат реализации формы
1	Медиатека воспитания представляет собой собрание видеоклипов, интерактивных компьютерных разработок, документальных фильмов, отрывков из художественных произведений, презентаций и т.п., посвященных проблемам воспитания	Медиатека позволяет студентам и педагогам использовать данный воспитательный материал в собственной воспитательной деятельности, при подготовке к воспитательным мероприятиям, а также в целях знакомства с наработками ведущих специалистов в области воспитания
2	Интерактивная мастерская воспитателя подразумевает видеозаписи различных воспитательных ситуаций (конфликтные ситуации, ситуации взаимодействия педагогов и воспитанников и др.)	Студенты, разрешая и анализируя воспитательные ситуации, получают опыт воспитательной деятельности, учатся находить разные варианты решения и выбирать оптимальный, использовать различные типы взаимодействия субъектов воспитательного взаимодействия
3	Виртуальный воспитательный кабинет студентов включает анонсы факультетских и вузовских воспитательных мероприятий, аннотации грантов в области воспитательной деятельности, on-line консультации с педагогами по вопросам воспитания, сетевые воспитательные мероприятия, видеоконференции, интерактивные воспитательные мероприятия, организационные совещания студентов и преподавателей онлайн, обучающие вебинары и т.д.	Виртуальный воспитательный кабинет дает возможность педагогам взаимодействовать с другими студентами и преподавателями по вопросам воспитания и организации мероприятий, участвовать в интерактивных воспитательных мероприятиях и обучающих вебинарах, что способствует обогащению их опыта воспитательной деятельности
4	Портфолио воспитательных достижений ведется студентами, начиная с первого курса, в него вносится информация о достижениях студента, результаты его участия в различных мероприятиях, которые оцениваются в соответствии с разработанной балльно-рейтинговой системой	Благодаря портфолио студенты могут реально оценить свои достижения в области воспитательной и социально значимой деятельности, что, безусловно, положительно отразится на их самооценке и способности к самоанализу.

№ п/п	Форма реализации виртуальной воспитательной среды	Результат реализации формы
5	Автоматизированная система мониторинга реализации воспитательных практик в вузе включает анкеты, психодиагностические методики для выявления качеств личности будущих педагогов, интерактивные опросы и обсуждения	Данная система позволяет проследить эффективность реализации воспитательных практик в вузе и удовлетворенность студентов и преподавателей проведенными воспитательными мероприятиями
6	Блоги преподавателей по вопросам воспитания – это независимые ресурсы, где преподаватели размещают информацию для студентов, например, вопросы для обсуждения, тематику семинаров и вебинаров, свои суждения по тем или иным воспитательным проблемам. Студенты активно включают в процесс обсуждения, предлагают различные способы разрешения сложившейся воспитательной ситуации	Воспитательные блоги позволяют включить будущих педагогов в воспитательную среду, наладить диалог между преподавателями и студентами, основанный на общих ценностях и нормах, взаимном уважении. Для каждого участника воспитательного блога создается эффект включенности в проблемы воспитания, но при этом сохраняется ореол защищенности, свойственный интернет-среде. То есть блоги создают психологически комфортную атмосферу, выступая основой для процесса подготовки студентов к воспитательной деятельности
7	Видеоблог. На различных хостингах загружаются видеоролики, посвященные вопросам воспитания, видеодневники воспитательных мероприятий, проходящих в вузе, а также выездных мероприятий. Видеоконтент предоставляется не только преподавателями, но и студентами	Видеоблог позволяет студентам раскрыть свой творческий потенциал, проявить аналитические возможности, получить практический опыт ведения интернет-блога, посвященного конкретной проблематике, что, без сомнения, положительно скажется на их дальнейшей воспитательной работе

Представленные выше формы реализации виртуальной воспитательной среды вуза обеспечивают сетевую поддержку реализации практик воспитательной деятельности в вузе. Сетевая поддержка основывается на использовании информационно-коммуникационных сетей, позволяет создать виртуальное воспитательное пространство [108; 112]. Сетевая поддержка реализации практик воспитательной деятельности в вузе опирается на принцип информационной открытости, то есть доступности информации о воспитании для всех ее субъектов [136].

Принципы реализации описанных форм виртуальной воспитательной среды вуза представлены на рисунке 23.

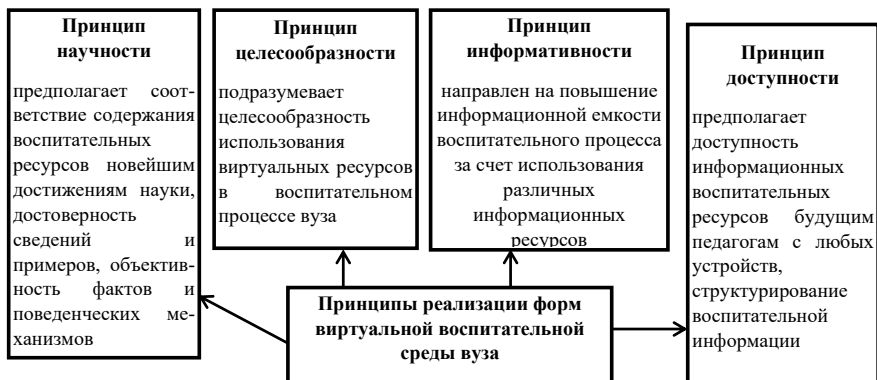


Рис. 23. Принципы организации виртуальной воспитательной среды в вузе

## **Реализация в образовательном процессе современных интерактивных воспитательных технологий**

Интерактивные технологии направлены на обеспечение единства обучения и воспитания в образовательном процессе: технологии обучения в интерактивных формах оказывают сильное воспитательное воздействие [100]. Интерактивные технологии могут выступать как составной частью практик воспитательной деятельности, так и самостоятельной воспитательной практикой. Интерактивные формы, пришедшие в педагогику из социальной психологии, основаны на идее о том, что развитие личности происходит в процессе общения в социуме, посредством осознания себя как члена общества [151]. Интерактивные технологии воспитания направлены на изменение традиционных форм взаимоотношений, на установление взаимосвязи воспитательного процесса с социокультурной жизнью, включение в него элементов занимательности и состязательности [100].

Профессиональный опыт и знания студентов при интерактивной форме воспитательного воздействия служат источником взаимообучения и взаимообогащения [151]. Интерактивные воспитательные технологии способствуют интенсификации развития личностных качеств студентов, необходимых для успешного осуществления воспитательной деятельности, гражданских компетенций и социальной активности личности [139]. «Использование интерактивных воспитательных технологий позволяет устранить возможные проблемы перевеса ин-



формационно-коммуникативного паттерна в сторону реального межличностного общения и взаимодействия» [155, с. 14]. Именно интерактивные формы позволяют перевести воспитательный процесс вуза в плоскость межличностного взаимодействия и придать ему личную значимость для студентов.

В результате изучения научных источников [31; 66; 104; 151; 155 и др.] мы установили, что существует достаточно большое разнообразие интерактивных форм воспитания: ролевая импровизация, защита проектов, социодрама, различные формы социально полезной деятельности, квест-технологии и др. В рамках реализации данного условия мы сделали акцент на различных вариантах квест-технологий, так как они объединяют в себе основные преимущества всех вышеперечисленных интерактивных воспитательных технологий и позволяют формировать у студентов социальную ответственность, коммуникативные навыки, развивают умения самостоятельно ставить и разрешать воспитательные задачи [66]. Квест-технологии характеризуются «высокой мотивационной обеспеченностью, формируют у студентов практику социальных коммуникаций, творческое мышление и ценностные ориентации к воспитательной деятельности» [66, с. 88].

В нашем исследовании термин «квест-технология» используется для обозначения игровой технологии, направленной на решение воспитательных задач на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию подготовленного сюжета. Квест-технологии представляют собой синтез проектного и игрового методов и имеют особую воспитательную ценность, поскольку формируют опыт межличностного взаимодействия, воспитывают личную и социальную ответственность [104]. Среди форм реализации квест-технологии выделяют игровые, «живые», образовательные и проектные квесты, а также веб-квесты [104; 151].

Актуальность использования квест-технологии в воспитательном процессе вуза обусловлена ее популярностью в повседневной жизни молодежи как формы организации активного досуга [151]. Квест-технологии предоставляют значительные возможности для приобретения новых знаний, опыта воспитательной деятельности, самостоятельной навигации в информационных полях [139]. Благодаря своей игровой направленности квесты развивают у участников воспитательной деятельности логическое мышление, смекалку, способность принимать решения в условиях информационных и временных ограничений, а

также умение взаимодействовать в коллективе [32].

Студенты, принимая участие в квестах, постигают реальные воспитательные процессы, проживают конкретные ситуации, требующие поиска и анализа информации, синтеза на ее основе новой. Квест-технологии расширяют рамки воспитательного пространства, при этом воспитательное воздействие оказывается на студентов незаметно, при активном использовании ими информационных и коммуникационных технологий [32].

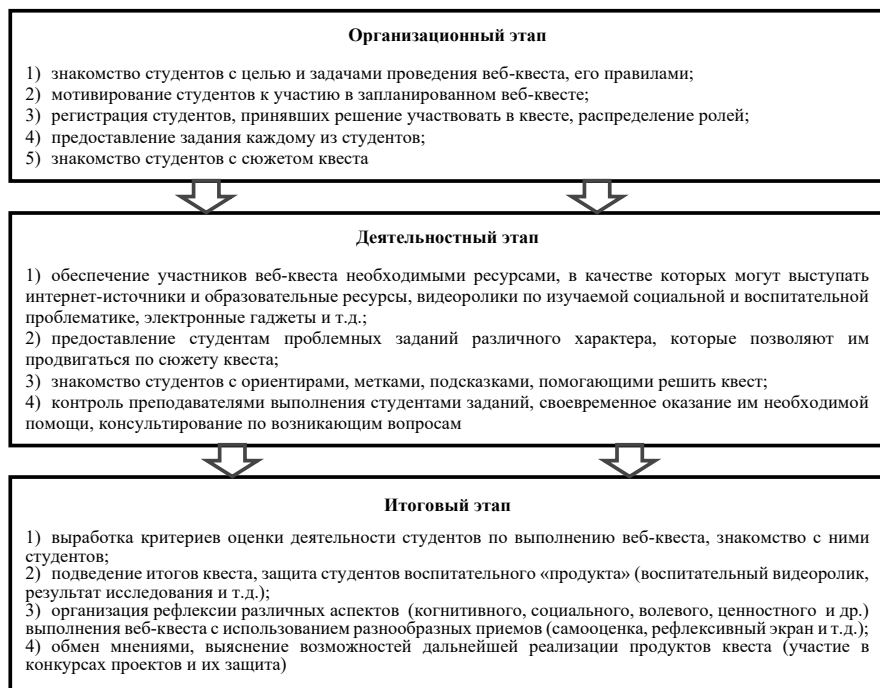
Помимо «живых» форм реализации квест-технологии, в рамках данного социально-педагогического условия используются веб-квесты как способ взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов. Веб-квесты в первую очередь направлены на упорядочение, налаживание и приведение в систему взаимодействия субъектов воспитательной деятельности [168]. Использование веб-квестов в воспитательной деятельности вуза способствует развитию у студентов устойчивой мотивации к участию в ней, способности находить информацию и критически ее оценивать [168].

Веб-квесты позволяют всем студентам стать активными участниками воспитательной деятельности, поскольку предоставляют возможность взаимодействовать в удобном темпе, в свободное время, даже находясь на значительном расстоянии друг от друга. Веб-квесты способствуют вовлечению в воспитательную деятельность как можно большего количества студентов благодаря привычности для них виртуальной среды и взаимодействия в ней [34]. Веб-квесты формируют у студентов навыки командной работы, опыт опосредованного взаимодействия по решению совместных воспитательных задач, способность действовать в ситуации неопределенности и быстро принимать адекватные решения [34].

Опираясь на психолого-педагогические труды [66; 82; 104; 168 и др.], мы разработали программу проведения воспитательных веб-квестов в вузе (рис. 24).

При вариативности и дифференцированном характере веб-квестов будущие педагоги мотивируются к участию в них и в воспитательной деятельности в целом. Веб-квесты активизируют индивидуальную и самостоятельную работу студентов, способствуют развитию у них умения работать в команде, выстраивать межличностные отношения, творчески относиться к воспитательной деятельности [168]. Полученный в процессе участия в веб-квестах воспитательный опыт будущие педагоги

смогут в дальнейшем транслировать в профессиональной деятельности.



*Рис. 24. Программа проведения воспитательных веб-квестов в вузе*

Таким образом, формат квеста способствует развитию у студентов таких надпрофессиональных умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления воспитательной деятельности, как: 1) способность решать профессиональные задачи в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий их выполнения; 2) способность к художественному творчеству, критическому мышлению; 3) умение распределять ресурсы, способности в области тайм-менеджмента; 4) навыки межличностных взаимоотношений и коммуникации; 5) аналитические способности и навыки обработки информации [205; 151].

Посредством квестов студенты вовлекаются в ситуацию применения воспитательной теории на практике [182], на собственном опыте получают представление об воспитательных возможностях игровых технологий и особенностях их использования в воспитательном процессе.

Воспитательная ценность квест-технологий состоит в том, что они создают условия для воспитания: 1) самостоятельности и личной от-

ветственности; 2) культуры межличностных отношений, толерантности и эмпатии; 3) уважения к чужим культурам, убеждениям, традициям; 4) стремления к самореализации и самосовершенствованию [104]. Квест-технологии формируют у будущих педагогов позитивный эмоциональный опыт воспитательной работы, готовность использовать его в дальнейшей профессиональной деятельности, позволяют по-новому взглянуть на возможности воспитательной деятельности, сплотить коллектив студентов, развить у них артистизм и творческое начало [82; 139].

Интерактивные квест-технологии выступают одним из ведущих механизмов воспитания гибких навыков студентов. Овладению гибкими навыками способствует активная внеучебная деятельность студентов, поэтому их необходимо вовлекать в творческую, волонтерскую, научную и другие виды внеучебной деятельности, в рамках которых у них формируются лидерские и организаторские качества, навыки публичных выступлений, умения работать в команде и брать на себя ответственность [93]. Процесс формирования гибких навыков и воспитательная деятельность взаимно обогащают друг друга, а сформированные компетенции образуют прочную основу для личностной готовности педагогов к воспитательной деятельности.

Изучение психологических и педагогических трудов [65; 96; 177; 186 и др.] сделало возможным разработать модель воспитания гибких навыков студентов в вузе посредством интерактивных воспитательных технологий (рис. 25).

Представленная модель реализуется в ходе учебной и внеучебной воспитательной работы, а также при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла. Наибольший интерес у студентов вызывает технология геймификации, которая позволяет внедрить привычные для студентов игровые практики и структуры в неигровые воспитательные контексты [177; 186]. Мотивация студентов к воспитательной деятельности повышается благодаря использованию контекста и дизайна видеоигры в воспитательных практиках.



*Рис. 25. Модель воспитания гибких навыков студентов в вузе*

## Реализация коуч-технологий и наставничества в воспитательной работе

На основе проведенного анализа научных взглядов, посвященных коуч-технологиям и наставничеству [55; 63; 81 и др.], был сделан вывод, что они усиливают воспитательный потенциал не только учебной и внеучебной воспитательной деятельности, но и образовательного процесса вуза в целом.

Международная федерация коучинга (ICF) трактует коуч-технологии как «непрерывное сотрудничество, которое помогает личности достигать реальных результатов в личной и профессиональной сферах» [55, с. 128]. Следовательно, концепция коучинга связана с развитием личностного потенциала человека, а коуч-технологии рассматриваются как система техник и инструментов, обеспечивающих данное развитие.

Применение коуч-технологий в нашем исследовании способствует развитию личностных качеств студентов, необходимых им для успешного выполнения воспитательной деятельности. Благодаря им между субъектами образовательного процесса вуза складываются доверительные отношения, студенты осмысливают полученные знания и умения в области воспитания за счет возникновения эмпатии. Коуч-технологии позволяют по-новому взглянуть на проблемы воспитания в вузе, нестандартно подойти к их решению [81]. В нашем исследовании под коуч-технологией понимается система принципов и приемов, направленных на раскрытие потенциала студентов, на содействие им в принятии осознанных решений [81; 163].

Коуч-технологии обеспечивают симбиоз познавательного и эмоционального в процессе подготовки к воспитательной деятельности, позволяют сформировать у студентов позитивный настрой и стремление к социальной активности и одобряемости, а профессорско-преподавательский состав вуза ориентировать на персонифицированный подход [81]. Использование коуч-технологий в воспитательной деятельности преследует следующие цели:

- 1) раскрыть потенциал личностных качеств студентов и педагогов, обеспечивающих эффективность выполнения воспитательной деятельности;

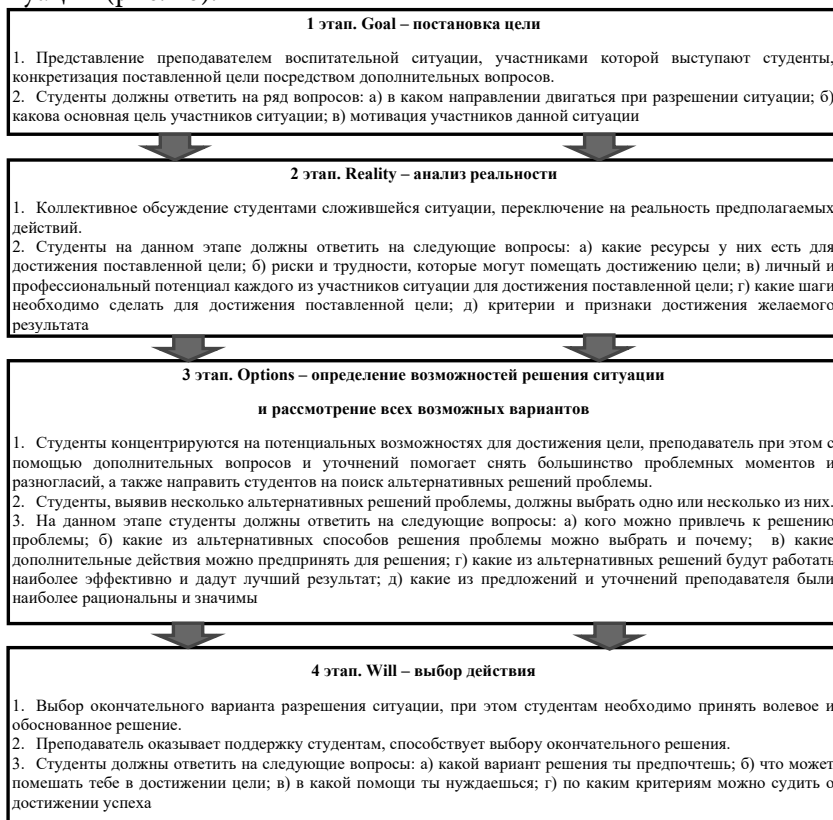
- 2) организовать взаимодействие между преподавателями и студентами, в ходе которого студенты смогут осознать свои возможности в воспитательной деятельности;

3) добиться максимальной результативности воспитательной деятельности;

4) создать благоприятную и доброжелательную атмосферу в воспитательной среде вуза, обеспечивающую ситуацию успеха для студентов [81; 163].

В процессе коучинга преподаватели транслируют свою «успешность» в воспитательной деятельности будущим педагогам профессионального обучения, способствуя тем самым формированию у них организаторских, коммуникативных и лидерских способностей [63; 163].

Одной из самых востребованных коуч-технологий в современном образовании является «коучинговая техника GROW» [55; 63; 81 163 и др.], на основе которой мы создали модель решения воспитательных ситуаций (рис. 26).



*Рис. 26. Модель решения воспитательных ситуаций с помощью «коучинговой техники GROW»*

Данная технология позволяет научить студентов находить альтернативные решения сложившихся воспитательных ситуаций, выбирать оптимальный вариант, а также адекватно оценивать свои возможности в их разрешении. Применение «коучинговой техники GROW» стимулирует глубокое погружение студентов вуза в воспитательную деятельность, активизирует их способности к анализу взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, помогает наладить контакт в студенческом коллективе.

Принципами реализации коуч-технологий в воспитательном процессе вуза являются следующие:

- опора на положительные качества и внутренние ресурсы студентов;
- в основе любых поведенческих реакций студентов лежат позитивные намерения, вне зависимости от характера первичных реакций;
- личность делает лучший выбор из доступных на данный момент возможностей;
- каждый студент несет личную ответственность за результат применения коуч-технологий;
- основная задача использования коуч-технологий состоит в выявлении студентами стратегии решения воспитательной ситуации, обнаружении и прояснении целей воспитательной деятельности и стимулировании стремления к их достижению [55; 98].

Социально полезная деятельность обладает богатым воспитательным потенциалом, содержит ресурсы для развития самостоятельности студентов. Так называемые социальные пробы [56] представляют собой самоанализ и самооценку будущими педагогами своих возможностей в социально значимой и воспитательной деятельности. В процессе разрешения предложенной преподавателем проблемы студентов осознают значимость своей социальной и профессиональной позиции и ответственность перед другими участниками совместной деятельности [56]. Использование при этом коуч-технологий, на наш взгляд, повышает эффективность данной деятельности.

На основе анализа ряда психологических источников [49; 56; 72; 98 и др.] нами была составлена программа проведения будущими педагогами социальных проб в социально полезной деятельности с применением коуч-технологий (рисунок 27).

Перспективным направлением для дальнейшего повышения эффективности использования коуч-технологий в воспитательной деятельности является их адаптация к виртуальной среде и коуч-сопро-



вождение виртуальных способов коммуникации, а также восприятия визуального контента [72].



*Рис. 27. Программа проведения социальных проб с применением коуч-технологий*

Перейдем к характеристике возможностей наставничества в воспитательной деятельности. Наставничество мы рассматриваем как индивидуальную или групповую форму передачи практического опыта, культуры труда и способов культурного взаимодействия от профессионалов студентам [153; 154]. Наставничество выступает механизмом достижения воспитательных целей в вузе, инструментом личностного и профессионального развития студентов, обеспечивая трансляцию ценностей и смыслов воспитательной деятельности от педагогов к студентам.

Его роль в процессе подготовки студентов определяется тем, что все субъекты данного процесса осуществляют взаимное наставничество, обогащая при этом свой воспитательный и коммуникативный опыт. Взаимодействие наставника и воспитанника носит неформальный ха-

ракти, основанный на доверительных и эмоционально свободных отношениях, что способствует формированию у будущих педагогов внутренней мотивации к воспитательной деятельности, которая, в свою очередь, выступает основой для самомотивации [153].

Функции наставничества в воспитательной деятельности представлены на рисунке 28.



Рис. 28. Функции наставничества в воспитательной деятельности

Формами реализации наставничества в воспитательной деятельности выступают партнерство, сотрудничество, личный пример преподавателя, психолого-педагогическая поддержка и коучинг. Таким образом, наставничество предусматривает субъект-субъектные отношения между наставниками и студентами, направлено на развитие личностного потенциала последних в воспитательной деятельности. Наставничество осуществляется в мотивирующей воспитательной среде вуза, обеспечивая индивидуальную поддержку и сопровождение каждого студента [172].

Подводя итоги вышесказанного, отметим, что ключевыми практиками воспитательной деятельности выступают: включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений, создание виртуальной воспитательной среды вуза, реализация в образовательном процессе современных интерактивных воспитательных технологий, реализация коуч-технологий и наставничества в воспитательной работе.

Подводя итоги реализации первого года исследования, стоит отметить, что в рамках работы над исследованием 12 октября 2021 года была защищена диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования по теме: «Стратегия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности», которая вступила одним из ключевых запланированных результатов научно-исследовательской работы.

Все виртуальные воспитательные технологии возможно внедрить в воспитательный процесс педагогических и гуманитарных вузов. На данный момент виртуальные воспитательные технологии включены в воспитательный процесс Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Российского профессионально-педагогического университета.

В настоящий момент анализируется и систематизируется теоретический и практический опыт ведущих вузов по реализации практик воспитательной деятельности и созданию воспитывающей образовательной среды в них, результаты данного анализа будут представлены в монографии, содержание которой способствует обмену опытом воспитательной деятельности в различных вузах.

Разработанный диагностический инструментарий для проведения мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах может применяться для совершенствования внутренней системы оценки качества образования в вузах.

## Заключение

Одним из ведущих направлений развития высшего образования признается совершенствование воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. В связи с этим проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах становится все более актуальной проблемой. В настоящее время сформировалась потребность в создании банка лучших практик воспитательной деятельности, а также тиражировании и адаптации передового инновационного воспитательного опыта вузов. Ярко выражена необходимость в разработке модели готовности и подготовки преподавателя вуза к воспитательной деятельности.

Целью проводимого исследования являются выявление и разработка эффективных практик воспитательной деятельности в вузе, разработка инструментария для оценки результативности практик и их адаптации.

Исследование проблемы разработки и мониторинга эффективности практик воспитательной деятельности в вузе, а также подготовки педагогов к их реализации, как и любой другой культурный и образовательный феномен, опирается на существующие научные представления и накопленные теоретические знания о процессе воспитания в вузе. В качестве теоретической основы исследования избраны, проанализированы и обоснованы: теории деятельности, психологические теории личности, принцип со-бытийности в воспитании, феномен готовности к деятельности, теория *soft skills* или «гибких» (или «мягких») навыков, теория социальных эстафет.

В качестве методологической основы исследования разработки и мониторинга эффективности практик воспитательной деятельности в вузе, а также подготовки педагогов к их реализации избрана совокупность следующих методологических подходов: общенаучная основа – системный и аксиологический подходы; теоретико-методологическая стратегия – нуклеарный и контекстный подходы; практико-ориентированная технология – личностно-ориентированный подход. Обоснованы возможности каждого из методологических подходов для решения проблемы исследования.

Охарактеризован понятийный аппарат проблемы исследования, проанализированы современные подходы к терминам и сформулиро-

ваны авторские понятия: воспитание, деятельность, воспитательная деятельность, профессиональная гибкость, профессиональная устойчивость, готовность педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, системы подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе.

Разработанная и апробированная в образовательном процессе вуза система подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности состоит из нормативно-целевого, мотивационно-ценностного, организационно-технологического и контрольно-оценочного компонентов, каждый из которых выполняет определенные функции.

Разработана структурно-содержательная модель готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, включающая гибкие и устойчивые качества личности, необходимые для успешной реализации практик воспитательной деятельности.

Выявлены и охарактеризованы следующие компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности:

- мотивационно-ценностный, включающий устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей, самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов;
- когнитивно-деятельностный, содержащий рефлексивно-прогностические умения, обучаемость и способность к саморазвитию, способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога;
- эмоциональный, предусматривающий стрессоустойчивость и саморегуляцию, стабильность профессионального поведения, коммуникативные навыки, педагогическую эмпатию, эмоциональный интеллект.

Ключевыми разработанными и апробированными практиками воспитательной деятельности являются: включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений, создание виртуальной воспитательной среды вуза, реализация в образовательном процессе современных интерактивных воспитательных технологий, реализация коуч-технологий и наставничества в воспитательной работе.

Включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений придает воспитательной деятельности в вузе социальную направленность, создает для нее социальный и гражданский контекст благодаря реализации разработанной модели организации участия студентов в волонтерской деятельности.

Создание виртуальной воспитательной среды вуза происходит за счет использования таких форм, как интерактивная мастерская воспитателя, медиатека воспитания, портфолио воспитательных достижений, виртуальный воспитательный кабинет педагога и др., которые способствуют вовлечению студентов в воспитательный процесс.

Реализация в образовательном процессе современных интерактивных воспитательных технологий позволяет перевести воспитательную деятельность в плоскость межличностного взаимодействия и придать ей личностную значимость для студентов, в частности в процессе проведения воспитательных веб-квестов в соответствии с предлагаемой в диссертационном исследовании программой.

Реализация коуч-технологий и наставничества в воспитательной работе позволяет расширить воспитательный потенциал учебной и внеучебной деятельности в вузе за счет разработанной модели решения воспитательных ситуаций с помощью «коучинговой техники GROW» и программы проведения студентами социальных проб в социально полезной деятельности с применением коуч-технологий.

## Список использованных источников

1. Авалуева, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Авалуева Наталья Борисовна. – СПб., 2003. – 24 с.
2. Акименко, Г. В. Совершенствование системы профессионального воспитания студентов через органы студенческого самоуправления на основе зарубежного опыта / Г. В. Акименко // Дневник науки. – 2020. – № 3(39). – С. 9.
3. Акутина, С. П. Волонтерство как ценностно-смысловая ориентация студентов в будущей профессиональной деятельности / С. П. Акутина // Гуманизация образования. – 2019. – № 1. – С. 10-18.
4. Албегова, Д. У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования / Д. У. Албегова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 508.
5. Анфалов, Е. В. Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анфалов Евгений Владимирович. – Челябинск, 2018. – 204 с.
6. Асмолов, А. А. Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. А. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1(23). – С. 13-19.
7. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
8. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шахтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3-26.
9. Асмолов А. Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 1–26. Асмолов, А. Г.
10. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109>
11. Ахмедова, Х. Т. Критерии эффективности и показатели успешности воспитательной деятельности педагога / Х. Т. Ахметова, Н. М. Ша-

ропов // Вопросы педагогики. – 2020. – № 1-2. – С. 22-24.

12. Байбаков, А. М. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса / А. М. Байбаков, Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3(116). – С. 65-68.

13. Байбародова, Л. В. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности / Л. В. Байбародова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 17-25.

14. Баяхметов, С. У. Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баяхметов Серик Умутбаевич. – Омск, 2017. – 223 с.

15. Белов, А. А. Формирование готовности бакалавра к социально-воспитательной деятельности в детском оздоровительном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белов Александр Анатольевич. – М., 2015. – 26 с.

16. Белоконь, Н. А. Социокультурный аспект воспитания личности учителя / Н. А. Белоконь // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 2. – С. 237-241.

17. Бердникова, Э. Р. Воспитательная деятельность как аспект профессиональной подготовки инженера / Э. Р. Бердникова, В. А. Чистоусова, И. С. Халитова // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 98-104.

18. Блауберг, И. В. Системный подход [Электронный ресурс] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский // Гуманитарная энциклопедия: Концепты. Центр гуманитарных технологий, 2002–2020. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7095>

19. Богдан, Е. С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности / Е. С. Богдан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2-4. – С. 17-20.

20. Богуславский, М. В. Российское образование на переломе эпох / М. В. Богуславский. – Ростов н/Д : Изд-во РГТТУ, 2002. – 242 с.

21. Бондарева, Е. Н. Два фундаментальных подхода к понятию философии как науки: тип интеллектуальной деятельности или жизненная практика? / Е. Н. Бондарева // Научный аспект. – 2014. – № 1-2. – С. 164-166.

22. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации : докл. на август. конф. работников и организаторов образования, г. Ростов-на-Дону / Е. В.



Бондаревская. – Ростов н/Д : Российская академия образования, юж. отд.-е, 2003. – 39 с.

23. Бордовская, Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды / Н. В. Бордовская // Человек и образование. – 2013. – № 2(35). – С. 4-11.

24. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

25. Булдакова, Н. В. Развитие прогностической способности у будущих педагогов [Электронный ресурс] : монография / Н. В. Булдакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2019. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36890308\\_15501077.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36890308_15501077.pdf)

26. Буравцева, Н. В. Взаимосвязь психологического пространства личности и эмпатии студентов-педагогов и психологов / Н. В. Буравцева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9-10. – С. 89-97.

27. Буцык, Е. В. К определению понятия «самотивация» / Е. В. Буцык, И. В. Голикова // Социокультурные процессы в условиях глобализации: вызовы современности : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 12-16.

28. Бытко, Н. Н. Проблема подготовки педагогов в современной научно-критической рецепции / Н. Н. Бытко // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. – № 4(32). – С. 174-178.

29. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-69.

30. Вербицкий, А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2-8.

31. Витковская, Н. Г. Квест-технологии в высшем образовании / Н. Г. Витковская // Современные тенденции развития науки и образования: теория и практика : сб. мат-лов 3-й междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 87-90.

32. Владыко, А. В. Квест-технологии в образовании и воспитании / А. В. Владыко // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст. по мат-лам XVI междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 9-20.

33. Воробьева, М. А. Факторы, влияющие на формирование самомотивации студентов направления обучения – государственное и муниципальное управление / М. А. Воробьева, Т. Д. Макарова // Вестник

Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – № 2. – С. 166-172.

34. Воробьева, Т. В. Подготовка студентов технического вуза к публичному выступлению / Т. В. Воробьева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 125-130.

35. Воронцова, Т. А. Деятельностный подход в воспитании и обучении детей дошкольного возраста / Т. В. Воронцова, О. А. Котова // Вестник Прикаспия. – 2013. – № 3(3) – С. 53-57.

36. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1996. – С. 30-62.

37. Газман, О. С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) / О. С. Газман. – 2006. – № 3. – С. 70-79.

38. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная система / О. С. Газман // Новые ценности: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – С. 58.

39. Гинецинский, В. И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гинецинский Владислав Ильич. – Л., 1988. – 34 с.

40. Голубева, О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 13.

41. Гостев, А. В. Теоретические основы управления развитием муниципального лица: личностно-ориентированный аспект / А. В. Гостев. – Челябинск : УралГАФК, 1996. – 216 с.

42. Гревцева, Г. Я. Теоретические аспекты педагогического сопровождения подготовки студентов к воспитательной работе / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 9-14.

43. Давыдова, М. В. Структурно-функциональная модель ИОМ в системе подготовки педагога профессионального обучения / М. В. Давыдова, Р. М. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1. – С. 80-83.

44. Данилова, В. В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Данилова Виктория Валерьевна. – Челябинск, 2015. – 27 с.

45. Дерягин, Н. П. О возможностях воспитательной работы в виртуальной среде / Н. П. Дерягин // Народное образование. – 2017. – № 3-4 (1461). – С. 157-159.

46. Дрожжина, М. Н. «Теория социальных эстафет» М.А. Розова и ее значение для современного этномузыкознания / М. Н. Дрожжина // Идея и идеалы. – 2012. – Т. 2. – № 2. – С. 136-141.

47. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 175 с.

48. Есаулов, Е. А. О возможности высокотехнологичной образовательной среды вуза по развитию ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности / Е. А. Есаулова // Педагогика и психология: теория и практика. – 2016. – № 1(3). – С. 117-122.

49. Жураковская, В. М. Коуч-технологии как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы / В. М. Жураковская, О. А. Оличева // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1-1. – С. 524-536.

50. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский. – М. : Изд-во «Академия», 2012. – 208 с.

51. Заярская, Г. В. Роль профессионального волонтерства в процессе освоения специальности студентами направления подготовки «Организация работы с молодежью» (на примере РГСУ) / Г. В. Заярская // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 3(7). – С. 13.

52. Зеер, Э. Ф. Панорама основных направлений развития опережающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 5-8.

53. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 14.

54. Зимовина, О. А. Виртуальная среда и ее воспитательные возможности / О. А. Зимовина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. – С. 51-57.

55. Иванова, И. В. Возможности коуч-технологий в морально-нравственном воспитании младших подростков / И. В. Иванова, В. А. Макарова, А. В. Резван // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – № 2. – С. 18-29.

56. Иванова, И. В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности / И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4(109). – С. 15-22.

57. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

58. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13(146). – С. 80-97.

59. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 416 с.

60. Кандыбович, С. Л. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды / С. Л. Кандыбович, Т. В. Разина // Мировые цивилизации. – 2019. – Т. 4. – № 3-4. – С. 23-28.

61. Караковский, В. А. Воспитание – важнейшая социально-педагогическая ценность / В. А. Караковский // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 165.

62. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 114-121.

63. Качур, Е. А. Мотивация педагога к инновационной деятельности / Е. А. Качур // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48-3. – С. 123-127.

64. Квеско, С. Б. Самомотивация преподавателя и студентов при использовании образовательных технологий / С. Б. Квеско, Т. Шинн, С. Э. Квеско, М. В. Шульгина // Лучшие практики электронного обучения : мат-лы III метод. конф. – 2017. – С. 53-56.

65. Кильпелайнен, Е. С. Трансформация профессиональных компетенций журналиста в период цифровизации медиапространства / Е. С. Кильпелайнен // Идеи и инновации. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 23-40.

66. Кичерова, М. Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения / М. Н. Кичерова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 4(5). – С. 28.

67. Колчина, А. А. Актуализация воспитательных возможностей студенческих сообществ в вузе / А. А. Колчина // Социологические и педагогические аспекты образования : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Абрамовой, И. Е. Поверинова. – 2019. – С. 16-20.

68. Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коровяковский Денис Геннадьевич. – М., 2019. – 494 с.

69. Королева, Н. Ю. Формирование виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения как условие повышения результативности образовательного процесса / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжко

ва, И. И. Трубина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 109-112.

70. Кузьмин, А. М. Готовность педагога к реализации воспитательной работы с подростками в общеобразовательной школе / А. М. Кузьмин, Л. Е. Идиатуллина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 3(16). – С. 83-92.

71. Кулебякина, М. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к деятельности классного руководителя / М. Ю. Кулебякина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск, 2014. – № 1. – С. 102-106.

72. Латшенбергер, Н. А. Использование коуч-технологий в жизненной навигации в период профессионального образования / Н. А. Латшенбергер, А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1-4. – С. 101-105.

73. Левченко, Н. В. Развитие профессионально значимых качеств будущих педагогов в образовательной среде вуза на основе аксиологического подхода / Н. В. Левченко // Символ науки. – 2015. – № 7-1. – С. 137-139.

74. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

75. Лидак, Л. В. Методологические основы педагогики высшей школы: аксиологический подход / Л. В. Лидак // Университетская наука. – 2018. – № 1(5). – С. 121-125.

76. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технология : монография. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 2000. – 148 с.

77. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; Российская академия наук, Институт психологии. – М. : Наука, 1999. – 349 с.

78. Лопаткин, Е. В. Ценностно-смысловое освоение подготовки будущих педагогов / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 92-97.

79. Лучшева, Л. М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости) / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 323-326.

80. Лытко, А. А. Изменения в структуре ценностно-смысловых ориента-

ций представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентичности / А. А. Лытко, О. В. Конаш // Вестник Прикамского социального института. – 2017. – № 2(77). – С. 109-113.

81. Любезнова, Л. В. Персоналифицированный подход и коуч-технологии как инструмент развития воспитательной деятельности в дополнительном образовании / Л. В. Любезнова // Конференция АСОУ : сб. науч. тр. и мат-лов науч.-практ. конф. – 2017. – № 3. – С. 704-709.

82. Малиновская, М. П. Образовательный квест в формировании профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / М. П. Малиновская // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 164-170.

83. Мартирасова, Т. А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мартирасова Татьяна Александровна. – Красноярск, 2015. – 432 с.

84. Матушак, А. Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании / А. Ф. Матушак // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 5. – С. 120-125.

85. Менчинская, Н. А. Проблема учения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 142.

86. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Прайм-Евроник, 2004. – 672 с.

87. Микляева, А. В. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 18. – С. 63-67.

88. Милонова, Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс или новые требования? / Н. Г. Милонова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 107-110.

89. Миронова, С. Г. Социально-психологические характеристики руководителей современной школы: роль эмоционального интеллекта в построении модели эффективного руководителя / С. Г. Миронова // Электронный журнал «Психология и право». – 2017. – Т. 7. – № 3. – С. 71-82.

90. Миронова, С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия / С. П. Миронова // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 81-90.

91. Монакова, М. В. Эмпатия как профессиональное качество личности будущего педагога / М. В. Монакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 54-3. – С. 358-364.

92. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.

93. Моторина, И. В. Формирование гибких навыков студентов медицинского вуза – перспективное направление повышения качества профессионального образования в высшей школе / И. В. Моторина, А. В. Моторин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – № 6(2(21)). – С. 305-321.

94. Мошинская, Р. В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения / Р. В. Мошинская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (55). – С. 100-105.

95. Мудрик, А. В. Психология и воспитание : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.

96. Нагимова, Н. И. Развитие soft skills в практике формирования предпринимательских компетенций обучающихся: региональный опыт / Н. И. Нагимова, М. А. Фахретдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 88.

97. Наличаева, С. А. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер у педагогов средней и высшей школы / С. А. Наличаева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 127-136.

98. Науменко, М. В. Применение коуч-технологий в работе со стратегией манипулятивного общения преподавателей системы дополнительного образования / М. В. Науменко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12(166). – С. 330-334.

99. Новикова, Л. И. Вопросы воспитания: системный подход / Л. И. Новикова // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2014. – № 4(34). – С. 57-75.

100. Нюдюрмагомедова, А. Н. Интерактивные технологии в реализации воспитательной функции обучения / А. Н. Нюдюрмагомедова, Е. М. Рамазанова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 11-18.

101. Няголова, М. Д. Исследование устойчивых свойств личности в психологических теориях А. Валлона и С.Л. Рубинштейна / М. Д. Ня-

голова // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. – 2018. – Т. 2. – № 1. – С. 3-19.

102. Обухов, А. С. Современные исследования проблемы мотивации и самореализации человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А. С. Обухов // Исследователь / Researcher. – 2019. – № 1-2 (25-26). – С. 10-21.

103. Овсяницкая, О. С. Организация деятельности волонтерских объединений по формированию гражданской позиции студентов: системный подход / О. С. Овсяницкая // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 3(75). – С. 97-102.

104. Оказова, З. П. Использование Web-квест технологий в образовательном процессе / З. П. Оказова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 271-273.

105. Орешкина, А. К. Теоретико-методологические основы развития саморегуляции как психического ресурса творческой личности в условиях цифрового обучения / А. К. Орешкина // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 1(37). – С. 89-94.

106. Перевалова, А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А. А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-2(54). – С. 238-243.

107. Пестова, О. Г. Применение коуч-технологии педагогами в сфере среднего профессионального образования / О. Г. Петрова // Материалы и методы инновационных исследований и разработок : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. – 2016. – С. 202-204.

108. Петухова, Л. П. Возможности интернет-пространства в воспитании нравственности студенческой молодежи / Л. П. Петухова, Е. В. Елисева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 278-282.

109. Пивоваров, Д. В. Проблемы носителя идеального образа: операционный аспект / Д. В. Пивоваров. – Свердловск : Изд-во Урал. унта, 1986. – 129 с.

110. Пономарева, Г. Н. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблем психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г. Н. Пономарева, Е. А. Митин, М. А. Шансков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 40-44.



111. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.

112. Проектирование воспитательного пространства современного вуза средствами ИКТ-технологий : монография / Е. В. Елисева, С. Н. Злобина, Л. А. Зятева и др. – Брянск : РИО БГУ : ООО «Новый проект», 2018. – 180 с.

113. Пронина, Н. Р. Метакогнитивные технологии совладания с профессиональным стрессом как основа для создания программы психологического сопровождения научных сотрудников / Н. Р. Пронина, Т.В. Разина // Человеческий капитал. – 2020. – № 2(134). – С. 137-145.

114. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия : коллективная монография / В. В. Садырин, Н.О. Яковлева, З. И. Тюмасева [и др.]; под общ. ред. В. В. Садырина. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.

115. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А.А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

116. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2006. – 607 с.

117. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для ин-в физ. культ. / под ред. Т. Т. Джемгарова, А. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.

118. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

119. Ракитов, А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14-34.

120. Раскалинос, В. Н. Формирование мотивации к психолого-педагогическому сопровождению у будущих социальных педагогов / В.Н. Раскалинос // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 38-43.

121. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/)

122. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184-198.

123. Рогов, М. Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: Социально-психологический аспект / М. Г. Рогов. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 1998. – 155 с.

124. Роговая, Н. А. Воспитательные возможности влияния виртуальной образовательной среды на подростка / Н. А. Роговая // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 102-107.

125. Роджерс, К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 151-171.

126. Розов, М. А. Теория познания как эмпирическая наука / М. А. Розов // Эпистемология: перспективы развития / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : Кантон+, 2012. – С. 90-124.

127. Розов, М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии / М. А. Розов. – Смоленск : Изд-во СГУ, 2006. – 438 с.

128. Розов, М. А. Что такое теория социальных эстафет / М. А. Розов // Epistemology & Philosophy of Science. – 2017. – № 51(1). – С. 230-239.

129. Розова, С. С. Предпонимание и социальные эстафеты / С. С. Розова, О. Б. Соловьев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2007. – Т. 5. – № 1. – С. 27-33.

130. Росина, Н. Л. Организационно-педагогические условия развития профессиональной обучаемости студентов / Н. Л. Росина // Человек и образование. – 2011. – № 3(28). – С. 99-102.

131. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 331 с.

132. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 720 с.

133. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.

134. Руднева, Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте / Т. И. Руднева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2015. – № 7(129). – С. 191-195.

135. Рыболова, А. Н. Психологические основы педагогического управления системы уровня образования / А. Н. Рыболова, М. А. Аверьянова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 3. – С. 90-94.

136. Рыльцов, В. А. Формирование образовательной и воспита-

тельной среды в виртуальном коммуникативном пространстве / В. А. Рыльцов // Технология образования. – 2020. – № 2(8). – С. 193-197.

137. Садовникова, С. М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования / С. М. Садовникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2(14). – С. 101-107.

138. Сазонова, Н. П. Саморегуляция как способ профилактики профессионального выгорания педагога дошкольного образования / Н.П. Сазонова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1(32). – С. 162-164.

139. Салчинкина, А. Р. Внедрение инновационной игровой квест-технологии в историко-патриотическое воспитание студентов / А. Р. Салчинкина // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза : сб. ст. по мат-лам межфак. Учеб.-метод. конф. – 2016. – С. 446-447.

140. Сафронова, А. Н. Деятельность преподавателей по обеспечению психологической безопасности студентов средствами реально-виртуальной воспитательной среды / А. Н. Сафронова, Н. О. Вербицкая // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии. Уральский форум психологов государственных структур и силовых ведомств / отв. ред. И. А. Ершова. – 2018. – С. 11-113.

141. Сафронова, А. Н. Реально-виртуальная воспитательная среда вуза как средство формирования у студентов навыков самосохранения здоровья / А. Н. Сафронов, Н. О. Вербицкая // Научное образование. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 32-37.

142. Седых, Т. В. Этапы подготовки к публичному выступлению бакалавров гуманитарных направлений / Т. В. Седых, Л. А. Юрчишина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-7. – С. 58-64.

143. Селиванова, Н. Л. Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2014. – № 3(76). – С. 176-185.

144. Семушина, Л. Г. Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 10. – С. 26-29.

145. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов //

Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 192-196.

146. Сергеев, А. В. Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергеев Андрей Владимирович. – Пенза, 2007. – 181 с.

147. Симушкина, Н. Ю. Категория «воспитание» в современных зарубежных исследованиях / Н. Ю. Симушкина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 289.

148. Ситникова, М. И. Методологические ориентиры исследования проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза / М. И. Ситникова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 12(80). – С. 168-172.

149. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Слостенин. – М. : Академия, 2003. – 185 с.

150. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М. : Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. – 488 с.

151. Слепенкова, Е. А. Интерактивные воспитательные технологии в работе классного руководителя / Е. А. Слепенкова, Р. У. Ариффулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 5. – С. 50-55.

152. Слесарев, А. А. Проблема формирования правового сознания с точки зрения теории социальных эстафет / А. А. Слесарев // Россия молодая : сб. мат-лов VIII всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием / отв. ред. О. В. Тайлаков; Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева. – Кузбасс, 2016. – С. 728.

153. Сологубов, Ю. П. Наставничество как инструмент повышения качества образования подготовки магистрантов в высшей школе / Ю. П. Сологубов // Информация и образование: границы коммуникации. – 2015. – № 7(15). – С. 42-43.

154. Сорокоумова, С. Н. Психологическая готовность будущих педагогов к воспитательной работе с подростками / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова, Т. М. Сорокина, С. А. Щелоков // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 3(35). – С. 278-283.

155. Сошникова, И. А. Возможности интерактивных технологий в решении проблем воспитательной работы с обучающимися в вузах МВД / И. А. Сошникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-11. – С. 193-200.

156. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121-129.

157. Степанов, П. В. Современная теория воспитания : словарь-справочник / П. В. Степанов; под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с.

158. Тажудинова, Д. Б. Как побороть неуверенность перед публичным выступлением? / Д. Б. Тажутдинова, С. А. Медведева // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 5. – С. 52-54.

159. Тенищева, В. Ф. Профессиональные контексты как средство мониторинга процесса формирования компетенций / В. Ф. Тенищев, Ю. С. Кузнецова, Е. Н. Цыганко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 5(50). – С. 193-196.

160. Ткачева, С. А. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях / С. А. Ткачева, Э. Сагынтай кызы // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 30-40.

161. Токтарова, В. И. Проектирование адаптивной системы математической подготовки студентов вузов: методологическое обоснование / В. И. Тактаров, С. Н. Федорова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 164-171.

162. Уварина, Н. В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащихся в образовательном процессе / Н. В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – С. 34-37.

163. Улыбашева, И. Н. Особенности применения коуч-технологий в работе с повышением профессиональной готовности старшеклассников с различными профессиональными склонностями / И. Н. Улыбашева, С. В. Жолудева // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 5. – С. 66.

164. Усова, А. В. Состояние и перспективы развития отечественной системы образования / А. В. Усова // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования. – 2009. – № 4. – С. 7-13.

165. Фадина, А. Г. Визуализация как средство самомотивации и профилактики прокрастинация / А. Г. Фадина, Е. Ю. Зайкина // Весенние психолого-педагогические чтения : мат-лы Межрегион. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2017. – С. 50-53.

166. Фоменко, А. А. Аксиологический подход в подготовке будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования / А. А. Фоменко // Педагогические инновации – 2017 : мат-лы междунар. науч.-практ. интернет-конференции. – 2017. – С. 125-127.

167. Фомичева, Е. Н. Формирование готовности студентов – будущих педагогов физической культуры к воспитательной деятельности с подростками девиантного поведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фомичева Елена Николаевна. – Н. Новгород, 2010. – 30 с.

168. Хлупина, Н. О. Использование веб-квест-технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н. О. Хлупина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 87-92.

169. Холодов, А. И. Новый метод подготовки архитекторов к публичным выступлениям / А. И. Холодов // Региональные архитектурно-художественные школы. – 2011. – № 1. – С. 323.

170. Цаликова, И. К. научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина // Образование и наука. – 2019. – № 21(8). – С. 187-207.

171. Цилицкий, В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 206 с.

172. Цыбулькинова, К. А. Исследование способности к эмпатии педагога высшей школы / К. А. Цыбулькинова, Е. Н. Ивашкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4-1. – С. 264-266.

173. Чернилевский, Д. В. Формирование профессиональной подготовки студентов-инвалидов на основе аксиологического подхода / Д.В. Чернилевский, Т. В. Вдовиченко // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 10-15.

174. Чупина, В. А. Формирование рефлексии студентов в процессе социальной адаптации / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 6-10.

175. Чухачева, Е. В. Оценка уровня сформированности коммуникативных способностей будущих педагогов / Е. В. Чухачева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и мат-лов науч.-практ. конф. – Коломна, 2019. – С. 355-359.

176. Шарафиева, Д. Н. Особенности обучаемости студентов / Д.Н. Шарафиева, Н. Н. Калацкая // Педагогический опыт: теория, ме-

тодика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3(4). – С. 52-54.

177. Шилова, И. М. Моделирование экстремальных ситуаций на учебных занятиях / И. М. Шилова // Омский психиатрический журнал. – 2016. – № 1(7). – С. 35-36.

178. Широких, О. Б. Модернизация педагогического образования в условиях регионального вуза / О. Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 68-71.

179. Шкитина, Н. С. Педагогическая эмпатия как базовая характеристика эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя / Н. С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 7. – С. 203-209.

180. Шустова, И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности / И. Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 5(43). – С. 156-168.

181. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.

182. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука. 1978. – 391 с.

183. Юркова, М. М. Основные компоненты и условия готовности будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях общеобразовательного учреждения / М. М. Юркова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : сб. мат-лов V Междунар. науч.-практ. конф. (27 мая 2017). – Чебоксары, 2017. – С. 161-165.

184. Яковлева, Н. Ф. Метод факторного анализа в выборе педагогической стратегии воспитания характера детей-сирот / Н. Ф. Яковлева // Инновации в образовании. – 2014. – № 7. – С. 69-82.

185. Якушкина, М. С. Потенциал сетевого взаимодействия и сетевого проектирования для формирования воспитательного пространства вуза / М. С. Якушкина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 4(39). – С. 9-21.

186. Яркова, Т. А. Резервы повышения качества управления педагогическими исследованиями образования в регионе / Т. А. Яркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13(115). – С. 183-188.

187. Alfredo, A. The Evolutionary Concept of “Preadaptation” Applied to Cognitive Neurosciences / A. Alfredo // Front Neurosci. – 2016. – V. 10. – Pp. 103.

188. Chan, D. W. Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong / D. W. Chan // *Educational Psychology*. – Vol. 22. – Pp. 557-569.

189. Haydee, C. Q. Causes and Effects of Stress Among Faculty / C. Q. Haydee, B. G. Raymund // *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. – 2016. – Vol. 4. – № 1. – Pp. 18-27.

190. Iancu, A. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis / A. Iancu, A. Rusu, C. Maroiu, etc. // *Educational psychology review*. – 2018. – Vol. 30. – Is. 2. – Pp. 373-396.

191. Johnson, S. The Experience of Work-Related Stress across Occupations / S. Johnson, C. Cooper, S. Cartwright, etc. // *Journal of Managerial Psychology*. – 2005. – Vol. 20(2). – Pp. 178-187.

192. Lee, M. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research / M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, etc. // *Social psychology of education*. – 2016. – Vol. 19. – Is. 4. Pp. 843-863.

193. Maddi, S. R. Comments on trends in hardiness research and Theorizing / S. R. Maddi // *Consulting Psychology Journal Practice and Research*. – 1999. – Vol. 51. – Pp. 67-71.

194. Pettigrew, L. S. Validating Measures of Teacher Stress / L. S. Pettigrew, G. E. Wolf // *American Educational Research Journal*. – 1982. – Vol. 19(3). – Pp. 373-396.

195. Segun-Martins, I. O. Hardiness, Sensation Seeking, Optimism and Social Support as Predictors of Stress Tolerance among Private Secondary Schools Teachers in Lagos State / I. O. Segun-Martins // *Clinical Depression*. – 2016. – Vol. 2. – Is. 3. – Pp. 1-7.

196. Selivanova, N. L. Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, M. V. Shakurova // *Russian Education and Society*. – 2016. – Vol. 58. – № 1. – Pp. 1-11.

197. Shutenko, E. N. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education [Электронный ресурс] / E. N. Shutenko, A. I. Shutenko // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060073>

198. Wong, V. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes / V. Wong, L. Ruble, Y. Yu, J. McGrew // *Exceptional children*. – 2017. – Vol. 83. – Is. 4. – Pp. 412-427.





*Научное издание*

Савченков Алексей Викторович  
Гнатышина Елена Александровна  
Уварина Наталья Викторовна  
Орешкина Анна Константиновна

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИК  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ**

*Монография*

*Выпускающий редактор Цветкова А.В.  
Корректор: Куракин Н.В.  
Верстальщик: Столбова М.В.*



**Первое  
экономическое  
издательство**

Издание научных монографий  
[mono@leconomic.ru](mailto:mono@leconomic.ru)  
+7495 6486241  
Информация для авторов  
[www.leconomic.ru](http://www.leconomic.ru)

Усл. печ. л. 7,0. Тираж 500 экз.  
Подписано в печать 18.06.2022.  
Формат: 60x84/16

Отпечатано: ПАО «Т8 Издательские Технологии»  
109316 Москва, Волгоградский проспект дом 42, корпус 5  
Тел.: +7 (499) 322-38-30