

УДК 378.2
ББК 4448.027

DOI 10.26170/po20-03-22
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Белякова Евгения Гелиевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: e.g.belyakova@utmn.ru

Быков Сергей Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: hr72-2011@mail.ru

Митриковская Марина Сергеевна,

ассистент кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: m.s.mitrikovskaya@utmn.ru

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПЕРИОД ПРАКТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; сопровождение профессионального самоопределения; проектирование профессионального будущего; рефлексия опыта.

АННОТАЦИЯ. В современных условиях неопределенности актуализируется несоответствие между потребностью студентов в профессиональном самоопределении и нереализованным в достаточной мере особом содержании сопровождения, обеспечивающего активизацию субъектной вовлеченности студентов в процесс самоопределения через становление способности к осмысленному профессиональному развитию. Проблема исследования состоит в необходимости поиска способов сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов бакалавриата, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий. Цель статьи состоит в описании результатов опытно-экспериментальной работы по апробации модели сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов. За методологическую основу приняты положения авторской концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения, в соответствии с которой сопровождение должно создавать условия для осмысленного проектирования профессионального развития, поддержки процесса реализации плана и рефлексии освоенного опыта педагогической деятельности. Результативность сопровождения оценивалась через сформированность профессиональной идентичности (методика А. А. Озеринной) и динамику профессиональной самооценки (семантический дифференциал). Выявлены характерные различия в динамике профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов трех экспериментальных групп, различающихся технологиями поддержки профессионального самоопределения. Установлено, что сопровождение, нацеленное на осмысленное проектирование профессионального развития и рефлексии опыта осваиваемой педагогической деятельности, способствует профессиональной идентификации студентов. Студенты, включенные в целостный процесс сопровождения, продемонстрировали положительную динамику профессиональной самооценки как одного из аспектов профессиональной самоидентификации. Исследование позволило выявить способы реализации смысловых механизмов профессионального самоопределения с использованием социальных сетей и современных технологий управления проектами на базе платформы Trello. Результаты исследования могут использоваться в условиях вузовской подготовки педагогов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Белякова, Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов в период практики / Е. Г. Белякова, С. А. Быков, М. С. Митриковская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 178-187. – DOI: 10.26170/po20-03-22.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106.

Belyakova Evgeniya Gelievna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Bykov Sergei Aleksandrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Mitrikovskaya Marina Sergeevna,

Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Tyumen State University, Tyumen, Russia

**SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
STUDENTS-TEACHERS OF YOUNGER COURSES DURING PRACTICE**

KEYWORDS: ; teacher education; professional self-determination; professional identity; support for professional self-determination; designing a professional future; reflection of experience.

ABSTRACT. Under the current conditions of uncertainty, the discrepancy between the students' need for professional self-determination and the sufficiently unrealized special content of accompaniment, which activates the subjective involvement of students in the process of self-determination through the development of the ability to meaningful professional development, is being updated. The research problem is the need to find ways to support professional self-determination of student teachers of junior undergraduate students studying according to the model of individual educational paths. The purpose of the article is to describe the results of experimental work on testing a model for supporting professional self-determination of student teachers. The principles of the author's concept of semantic mechanisms of professional self-determination, according to which accompaniment should create the conditions for meaningful design of professional development, support for the implementation of the plan and reflection of the learned experience of pedagogical activity, are taken as a methodological basis. The effectiveness of accompaniment was assessed through the formation of professional identity (A. A. Ozerina's technique) and the dynamics of professional self-esteem (semantic differential). The characteristic differences in the dynamics of professional identity and professional self-esteem of students of three experimental groups, differing in technologies for supporting professional self-determination, are revealed. It has been established that accompaniment aimed at the meaningful design of professional development and reflection on the experience of mastered pedagogical activity contributes to the professional identification of students. Students included in the holistic process of accompaniment demonstrated the positive dynamics of professional self-esteem as one of the aspects of professional self-identification. The study revealed ways to implement semantic mechanisms of professional self-determination using social networks and modern project management technologies based on the Trello platform. The results of the study can be used in conditions of university training of teachers.

FOR CITATION: Belyakova, E. G., Bykov, S. A., Mitrikovskaya, M. S. (2020). Support of Professional Self-Determination Students-Teachers of Younger Courses during Practice. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 178-187. DOI: 10.26170/po20-03-22.

ACKNOWLEDGMENTS: the study was carried out with financial support from the RFBR grant, project No. 18-013-00106.

Введение. Вузский период вхождения студентов-педагогов в будущую профессию предполагает сопровождение данного этапа профессионального взросления. Для студентов младших курсов обучение в вузе во многом является продолжением оптации в новых условиях, актуализирующих потребность в подтверждении правильности ранее сделанного выбора, поиске способов профессионального развития. При этом студенты могут существенно различаться сформированностью личного профессионального плана, что может быть связано как со слабым осознанием своих интересов, склонностей, незнанием собственных способностей, так и с недостаточной осведомленностью о содержании будущей профессиональной деятельности.

В современных условиях высокой волатильности рынка труда и тренда на индивидуализацию обучения в высшей школе перечисленные сложности профессионального самоопределения студентов могут усилиться. Реагируя на нарастание «сложности, неопределенности, разнообразия» в социуме (А. Г. Асмолов) [1], высшая школа, по сути, меняет социальную ситуацию профессионального самоопределения студентов, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий, через унификацию учебного плана для младших курсов бакалавриата. Фактически создается своего рода «буферная зона», минимально нагруженная профессионально-ориентированными дис-

циплинами, в пределах которой появляются достаточно удобные условия для переопределения направления подготовки. Соответственно, можно предположить, что профессиональное самоопределение студентов младших курсов разворачивается в иных условиях, чем в предшествующие годы, что требует разработки особого содержания сопровождения.

Цель статьи – раскрыть результаты опытно-экспериментальной работы, в которой сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов строилось через создание условий для осмысленного самопроектирования профессионального развития, поддержки процесса реализации плана и рефлексии освоенного опыта педагогической деятельности.

Обзор. Современные исследователи подчеркивают актуальность организации сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза. Как отмечает Е. Ю. Валитова, педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов должна быть направлена на «формирование субъектной профессиональной позиции студентов вуза посредством совместной со студентами актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов и организационно-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза» [4, с. 8].

В научной литературе представлены

варианты психолого-педагогических механизмов как возможного ориентира для конструирования содержания сопровождения профессионального самоопределения студентов, характеризующих возрастающую субъектность личности в процессе ориентации в «пространстве самоопределения» (Н. С. Пряжников). Необходимое качество субъектности при освоении профессии на этапе вузовского обучения обеспечивается через формирование личного профессионального плана (Е. А. Климов) [9] и личной профессиональной перспективы (Н. С. Пряжников) [13], построение образов возможного будущего (Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова) [11], самопроектирование (Т. А. Ерина) [6], саморегуляцию (Д. П. Заводчиков, П. О. Манякова) [7], личностную автономность (Р. А. Волошина, И. В. Мешкова) [5] и опору на систему базовых ценностей (Т. М. Коньшина, Н. С. Пряжников, Т. Ю. Садовникова) [10]. Проблема активизации субъектности студентов возрастает в условиях индивидуализации образования, где, по данным Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, М. В. Зиннаковой, Е. В. Лебедевой, особое значение приобретают «внутренние предикторы» индивидуализации, к которым авторы относят целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательную активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (временную перспективу) [8, с. 270].

Ряд исследователей подчеркивает специфику процесса сопровождения вхождения студентов в профессию педагога, где важнейшие изменения в профессиональном самоопределении связаны с наращиванием практических умений в сочетании с осмысленным отношением к новому опыту. Как отмечают С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, О. В. Янцер, в ходе прохождения практики как среды самоопределения студенты-педагоги получают возможность для развития базовых элементов, характеризующих процесс и результат самоопределения в профессии, к которым указанные авторы относят «когнитивную сложность образа профессиональной деятельности; понимание своей профессиональной принадлежности, определяемое процессами идентификации и персонификации; осмысление временной перспективы освоения профессии» [12, с. 110]. F. Rodrigues, M. J. Mogarro отводят роль важнейшего средства сопровождения становления студентов – будущих учителей супервизии с участием опытных педагогов [15]. Н. Colliander считает необходимым элементом работы с молодыми учителями использование рефлексивных практик, обеспечивающих непрерывное осмыс-

ление опыта как условия самоидентификации в профессии педагога [14].

В русле концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения и модели сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов (Е. Г. Белякова) разработаны конкретное содержание и формы его реализации, которые были изложены в специальной публикации [3]. В настоящей статье представлены результаты апробации ряда ключевых компонентов сопровождения.

Материалы и методы. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в мае – сентябре 2019 года на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». В исследовании принимали участие 62 студента первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) профиль «Начальное образование». Студенты, включенные в эксперимент, обучались по модели индивидуальных образовательных траекторий. В обеспечении сопровождения были задействованы преподаватели.

В ходе формирующего эксперимента был реализован авторский вариант сопровождения профессионального самоопределения студентов-первокурсников в период прохождения летней практики на базе образовательных организаций города и области. Процесс сопровождения осуществлялся как в «очном» формате, так и посредством современных информационно-коммуникационных технологий (социальная сеть ВКонтакте, платформа Trello). Были разработаны и апробированы ряд методик («Мотивационное письмо», «Персональный план профессионального развития», «Рефлексивное эссе»), алгоритмы взаимодействия студента с преподавателем.

Для того чтобы проследить действенность параметров сопровождения, были созданы три экспериментальные группы, различающиеся вводимыми условиями. Все группы в период выхода на практику работали с официальным руководителем дистанционно через социальную сеть, и это было основным условием для первой экспериментальной группы (ЭГ 1). Вторая группа (ЭГ 2), кроме этого, перед выходом на практику проектировала свое профессиональное развитие. Для третьей группы (ЭГ 3), помимо перечисленных условий, в ходе практики было организовано сопровождение с использованием Trello.

В соответствии с содержанием реализуемой нами модели сопровождения основными критериями результативности организуемого процесса выступали сформированность профессиональной идентичности студентов-педагогов, сущность которой понималась как системный результат ориен-

тации в педагогических ценностях и их принятия, становления образа «Я – педагог», обеспечения циклической деятельности – «выстраивание персональной перспективы развития в профессии (образа профессионального будущего) – накопление позитивного опыта самоэффективности в решении педагогических задач – его рефлексивное осмысление» и динамика профессиональной самооценки [2]. Для оценки сформированности профессиональной идентичности студентов использовались опросник А. А. Озеринной, профессиональная самооценка определялась с помощью семантического дифференциала (Е. Г. Белякова) [2].

Ход и результаты исследования.

Ниже представлено развернутое описание вводимых в ходе опытно-экспериментальной работы условий сопровождения.

Технология сопровождения студентов с использованием социальной сети ВКонтакте. Сопровождение организовывалось официальным руководителем практики, в задачи которого входила аттестация студентов в рамках выполнения учебного плана образовательной программы. При этом были реализованы условия, которые обеспечивали не только сопровождение собственно образовательного процесса, но и возможности для профессионального самоопределения студентов-первокурсников.

При прохождении первокурсниками-педагогами практики обязательным заданием являлось ведение онлайн-дневника в сообществе в социальной сети ВКонтакте. Работа с онлайн-дневником может быть условно разделена на три этапа: 1. Подготовительный этап: создание сообщества в социальной сети ВКонтакте, размещение в нем материалов по практике. 2. Работа в период практики: размещение студентами отчетной документации по практике, получение обратной связи от преподавателя. 3. Подведение итогов по практике: оценка работы студентов.

На подготовительном этапе преподаватель создает сообщество в социальной сети ВКонтакте, в котором размещается актуальная и доступная в любое удобное для студента время информация по практике: а) дедлайны: сроки прохождения практики в соответствии с графиком учебного процесса; сроки предоставления отчетной документации онлайн; сроки сдачи бумажной версии отчета; б) ссылки на материалы по практике: программа практики; шаблоны, инструкции и примеры оформления сопутствующих документов (договоров, направления и пр.); ссылки на рекомендуемые источники; в) ссылки на краткое описание каждого задания и разделы в сообществе, в которых студенты размещают отчетную до-

кументацию. Обязательным условием является закрытый формат сообщества – доступ к размещаемым в нем материалам может быть доступен только для его участников (студентов и преподавателя).

В период прохождения практики студенты размещают отчетную документацию, предусмотренную программой практики, в сообществе в соответствующих разделах. Помимо текстовых документов, могут предоставляться фотоотчеты и видеоматериалы. Ведение онлайн-дневника в сообществе ВКонтакте позволяет студентам познакомиться с содержанием работы своих одноклассников в период практики. Студенты получают оперативную обратную связь по итогам проверки преподавателем размещенных ими материалов, а также консультации по возникающим вопросам.

На последнем этапе преподаватель размещает в сообществе результаты оценки работы студентов в период практики: отметки и свои комментарии к выполненным заданиям. Итоговая конференция проводится в форме кейс-турнира, где студенты презентуют собственный опыт решения нестандартных ситуаций, с которыми сталкивались в период практики, и предлагают новые варианты решений для ситуаций одноклассников в ходе группового обсуждения.

Технология проектирования и рефлексии профессионального развития. Для организации деятельности по самопроектированию профессионального развития в ходе установочной сессии перед выходом на практику студентам предлагалось выполнить несколько заданий. Проектирование осуществлялось в процессе подготовки «Мотивационного письма», описывающего уже имеющийся опыт педагогической деятельности и перспективные цели саморазвития как педагога. Спецификой мотивационного письма является его формат как нарративного текста, то есть свободного «авторского» повествования о себе, допускающего выдвижение смыслоцелевых ориентиров, не ограниченных ближайшими временными рамками. На следующем этапе в опоре на мотивационное письмо студенты составляли персональный план профессионального развития, в котором в структурированном виде ставились более конкретные цели и задачи на период практики, выстраивались шаги для реализации своего проекта, определялись условия, ресурсы и варианты поддержки, а также были сформулированы критерии / показатели для оценки достижения поставленных в проекте целей. На протяжении практики ежедневно студенты готовили краткие рефлексивные нарративы с анализом текущего опыта вхождения в педагогическую деятельность,

в том числе отражающие их восприятие себя как становящегося педагога. На завершающем этапе студентам было предложено обобщить свой новый опыт практической деятельности и самоидентификации в педагогической профессии в форме развернутого нарратива, визуализированного с использованием платформы Tilda.

Технология сопровождения профессионального самоопределения с использованием платформы Trello. В ходе прохождения практики взаимодействие студентов и преподавателей организовывалось дистанционно с использованием современных технологий управления проектами, позволяющих в режиме онлайн осуществлять непрерывную поддержку и управление процессом профессионального самоопределения. На платформе Trello студенты ежедневно планируют свой день (чек-лист, установка дедлайнов, маркеры для выделения значимости задач) и по завершении дня отмечают выполненное. Функция «комментарии» позволяет включать в анализ дня рефлексию своего опыта, и, что важно, построить диалог с преподавателем. Trello обеспечивает возможности для интересной визуализации опыта через прикрепление не только текстовых документов, но и фото- и видеоматериалов, индивидуальное оформление персональной доски и ежедневных карточек.

Роль преподавателя, включенного в сопровождение с использованием Trello, существенно отличается от функций официального руководителя практики, поскольку в его задачи входят поддержка следующих видов активности студентов: проектирование своего развития, планирование конкретных шагов по достижению поставленных целей, реализация планов в деятельности, анализ и оценка результатов, рефлексия собственной успешности / неуспешности. Преподаватель обеспечивает психологическую поддержку студентов в сложных ситуациях, которые нередко возникают при выходе в реальный образовательный процесс, помогает им в интерпретации опыта педагогической деятельности, направляет рефлексию студентов на осознание ими приращения опыта самоэффективности в решении педагогических задач. Важным условием сопровождения с использованием платформы Trello является создание приватного пространства диалога и взаимодействия студента с преподавателем, где в наибольшей мере могут быть реализованы принципы открытости, доверия, своевременной эмоциональной поддержки и оперативного консультирования по возникающим сложным ситуациям. Технические возможности Trello позволяют поддерживать непрерывный контакт студента и пре-

подавателя через web-версию и приложение в смартфоне, push-уведомления о новых сообщениях, что, безусловно, способствует продуктивности взаимодействия.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались через сопоставление данных входной и итоговой диагностики профессиональной идентичности студентов (статусы, показатели по основным шкалам), профессиональной самооценки (общая самооценка и самооценка по блокам «Профессиональная компетентность», «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога» и «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»).

В таблице 1 представлены данные о динамике статусов и выраженности показателей профессиональной идентичности у педагогов-первокурсников в ходе опытно-экспериментальной работы. Содержательные характеристики статусов профессиональной идентичности представлены в публикации А. А. Озериной, автора использованного нами опросника¹. Опросник содержит две основные шкалы: сформированность и зрелость профессиональной идентичности, различное сочетание которых дает один из четырех статусов профессиональной идентичности: «диффузный» (выбор дальнейшего пути еще не сделан, четкие представления о карьере или о профессиональной жизни отсутствуют, респондент, как правило, даже не задумывался над этой проблемой), «мораторий» (кризис выбора: респондент осознает проблему выбора профессионального пути и находится в процессе поиска адекватного решения, альтернативы определены, но наиболее подходящий вариант еще не определен), «предрешенный» (респондент имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне, например, родителями или друзьями, и не являются результатом самостоятельного выбора) и «достигнутый» (профессиональные планы респондента довольно четко определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения).

Проверка статистической значимости различий проведена с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Результаты показали, что наблюдается перераспределение респондентов по статусу профессиональной идентичности в ЭГ 1 и ЭГ 3. В ЭГ 1 наблюдается уменьшение студентов со статусами «мораторий» (на 9,09%) и «предрешенный» (на 18,18%), увеличивается количество студентов со стату-

¹ Озерина А. А. Создание опросника исследования профессиональной идентичности // Форум серия: Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук. – 2011. – № 1. – С. 202-207.

сом «достигнутый» (на 27,27%). Проявилась положительная динамика по субкатегориям: «зрелость профессиональной идентичности» (+0,045); «собственные учебно-профессиональные планы» (+0,159); «эмоциональное принятие профессии» (+0,045); «рациональное принятие профессии» (+0,023); «внутренний образ профессии» (+0,091); «целостный образ профессии» (+0,023); «осознанный образ профессионала» (+0,023); «активная профессиональная позиция» (+0,159); «автономная профессиональная позиция» (+0,091). Подтвердилась статистическая значимость различий показателей по шкале «осознанный образ профессионала».

В ЭГ 2 перераспределения по статусу профессиональной идентичности не наблюдается. Отмечается положительная динамика по субкатегориям: «целостный образ профессии» (+0,017); «осознанный образ профессионала» (+0,017); «положительная профессиональная мотивация» (+0,083); «интринсивная профессиональная мотивация» (+0,017). При этом статистическая значимость различий показате-

лей по шкалам не подтвердилась.

В ЭГ 3 уменьшается количество студентов со статусом «диффузный» (на 6,67%) и одновременно увеличивается их количество со статусом «мораторий» (на 6,67%). Положительная динамика выявлена по субкатегориям: «сформированность профессиональной идентичности» (+0,029); «определенные учебно-профессиональные планы» (+0,050); «собственные учебно-профессиональные планы» (+0,033); «внутренний образ профессии» (+0,017); «целостный образ профессии» (+0,033); «четкий образ профессионала» (+0,117); «активная профессиональная позиция» (+0,133); «автономная профессиональная позиция» (+0,017); «профессиональная самооценка как результат собственной рефлексии» (+0,067). Подтвердилась статистическая значимость различий показателей по шкалам: «сформированность профессиональной идентичности», «собственные учебно-профессиональные планы», «целостный образ профессии», «четкий образ профессионала», «адекватная профессиональная самооценка».

Таблица 1

Динамика статусов профессиональной идентичности и показателей по шкалам у студентов-педагогов младших курсов (методика А. А. Озериной)

		ЭГ 1			ЭГ 2			ЭГ 3		
		вход	выход	динамика	вход	выход	динамика	вход	выход	динамика
Основные критерии, распределение респондентов, доли в %										
Статус профессиональной идентичности	диффузный	0,00	0,00	---	0,00	0,00	---	6,67	0,00	- 6,67
	мораторий	18,18	9,09	-9,09	6,67	6,67	---	0,00	6,67	+ 6,67
	предрешенный	27,27	9,09	-18,18	0,00	0,00	---	20,00	20,00	---
	достигнутый	54,55	81,82	27,27	93,33	93,33	---	73,33	73,33	---
По шкалам (выраженность от 0 до 1)										
сформированность / несформированность		0,737	0,731	-0,006	0,867	0,852	-0,014	0,774	0,802	0,029
зрелость / незрелость		0,782	0,828	0,045	0,874	0,864	-0,010	0,838	0,831	-0,007
Учебно-профессиональные планы	определенные / неопределенные	0,682	0,614	-0,068	0,900	0,850	-0,050	0,800	0,850	0,050
	собственные / заимствованные	0,455	0,614	0,159	0,800	0,783	-0,017	0,767	0,800	0,033
Отношение к профессии	эмоциональное принятие / отвержение	0,773	0,818	0,045	0,967	0,967	0,000	0,833	0,833	0,000
	рациональное принятие / отвержение	0,955	0,977	0,023	0,983	0,917	-0,067	0,950	0,900	-0,050
Образ профессии	внутренний / поверхностный	0,818	0,909	0,091	0,967	0,950	-0,017	0,900	0,917	0,017
	целостный / фрагментарный	0,864	0,886	0,023	0,883	0,900	0,017	0,850	0,883	0,033
Образ профессионала	четкий / размытый	0,841	0,773	-0,068	0,950	0,883	-0,067	0,700	0,817	0,117
	осознанный /	0,864	0,886	0,023	0,900	0,917	0,017	0,900	0,833	-0,067

	стереотипный									
Профессиональная позиция	активная / пассивная	0,568	0,727	0,159	0,800	0,783	-0,017	0,650	0,783	0,133
	автономная / зависимая	0,773	0,864	0,091	0,917	0,900	-0,017	0,833	0,850	0,017
Профессиональная самооценка	адекватная / неадекватная	0,977	0,932	-0,045	0,983	0,950	-0,033	0,967	0,967	0,000
	результат собственной рефлексии / результат оценки других	0,682	0,682	0,000	0,800	0,783	-0,017	0,717	0,783	0,067
Профессиональная мотивация	положительная / отрицательная	0,500	0,341	-0,159	0,500	0,583	0,083	0,567	0,450	-0,117
	интринсивная / экстринсивная	0,886	0,886	0,000	0,833	0,850	0,017	0,850	0,767	-0,083

Достаточно интересные выводы о динамике профессиональной самооценки студентов в условиях сопровождения профессионального самоопределения можно сделать по результатам проведения методики «Семантический дифференциал» (табл. 2).

Общим для всех трех экспериментальных групп является наличие показателей низкой самооценки в блоке «Профессиональная компетентность». Студенты-первокурсники оценили себя как «неопытных», «недостаточно владеющих преподаваемым предметом», «недостаточно свободно использующих свои знания на практике», недостаточно «юридически грамотных», причем как на этапе входной, так и итоговой диагностики (диапазон значений – 2,74–3,93). В блоках «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога» и «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности» самооценка у студентов всех трех групп положительная, хотя и в достаточно широком диапазоне (от 4,13 до 6,44).

В ЭГ 1 общая средняя самооценка в ходе опытно-экспериментальной работы снижается (5,23–5,03), в ЭГ 2 тоже снижается, но не так явно (5,39–5,38). В отличие от этих групп, в ЭГ 3 выявляется заметная положительная динамика общей средней самооценки, причем с относительно более низкого «старта» (5,03–5,43).

Студенты, вошедшие в ЭГ 1 и ЭГ 2, продемонстрировали снижение усредненной самооценки собственной профессиональной компетентности, профессиональной коммуникации, индивидуальных качеств педагога и ценностно-смысловых характеристик педагогической деятельности, то есть по всем блокам, а также внутри них по большинству показателей. Более выраженное снижение профессиональной самооценки проявилось в ЭГ 1, а в группе ЭГ 2 показатели снизились, но не значительно. В сравнении с этими двумя группами, ЭГ 3 выделяется заметной положительной динамикой по всем блокам, как по усредненной самооценке, так и фактически по всем показателям.

Таблица 2

Динамика профессиональной самооценки в экспериментальных группах по методике «Семантический дифференциал»

Профессиональная самооценка (методика «Семантический дифференциал»)									
	Группа 1			Группа 2			Группа 3		
	вход	выход	изм	вход	выход	изм	вход	выход	изм
Общая средняя самооценка	5,23	5,03	-0,206	5,39	5,38	-0,001	5,03	5,43	0,400
Блок «Профессиональная компетентность»									
Средняя самооценка	4,27	4,45	0,18	4,62	4,87	0,25	4,16	4,82	0,66
Опытный	3,27	3,64	0,38	3,78	4,40	0,62	2,74	3,89	1,15
Свободно использует свои знания на практике	4,40	4,64	0,24	5,00	5,27	0,27	4,53	4,94	0,42
Свободно использует разные методы преподавания	3,40	3,93	0,53	4,89	4,60	-0,29	3,74	4,33	0,60
Пользуется авторитетом среди коллег, родителей, учеников	4,33	4,86	0,52	4,44	5,13	0,69	4,47	4,78	0,30
Юридически грамотный	3,67	3,71	0,05	4,06	4,60	0,54	3,42	4,00	0,58
Эрудированный	4,67	5,21	0,55	4,94	5,27	0,32	4,68	5,50	0,82
Широкий кругозор	4,93	4,93	0,00	5,17	5,00	-0,17	4,79	5,17	0,38

Компетентный	5,07	4,79	-0,28	5,11	5,13	0,02	4,89	5,00	0,11
Умеет находить индивидуальный подход к детям	5,27	5,00	-0,27	5,33	5,20	-0,13	4,79	5,83	1,04
Исключительно владеет преподаваемым предметом	3,67	3,79	0,12	3,44	4,07	0,62	3,53	4,78	1,25
Блок «Профессиональная коммуникация»									
Средняя самооценка	5,64	5,31	-0,33	5,65	5,58	-0,07	5,32	5,66	0,34
Требовательный	5,13	4,93	-0,20	5,44	5,53	0,09	5,53	5,33	-0,19
Заботливый	6,20	6,14	-0,06	6,39	5,73	-0,66	5,95	6,22	0,27
Может понять воспитанника и оказать ему поддержку	6,07	5,64	-0,42	5,67	5,67	0,00	5,58	6,00	0,42
Неравнодушный	6,00	6,07	0,07	6,11	5,87	-0,24	5,68	6,17	0,48
Строгий	4,13	4,14	0,01	4,33	4,80	0,47	4,00	4,56	0,56
Вежливый	6,27	5,86	-0,41	6,28	5,87	-0,41	5,79	5,83	0,04
Хорошая грамотная речь	5,67	5,07	-0,60	5,33	5,53	0,20	4,84	5,44	0,60
Тактичный	5,60	5,43	-0,17	6,00	5,73	-0,27	5,21	5,33	0,12
Дает себе и другим право на ошибку	5,93	5,21	-0,72	5,28	5,47	0,19	5,11	5,67	0,56
Объективно оценивает себя и других	5,67	4,86	-0,81	5,89	5,73	-0,16	5,58	5,94	0,37
Эмпатичный, тонко чувствует атмосферу в учебном коллективе, настроение и переживания ученика	5,33	5,00	-0,33	5,39	5,40	0,01	5,21	5,72	0,51
Блок «Индивидуальность педагога»									
Средняя самооценка	5,29	4,99	-0,31	5,40	5,37	-0,03	5,12	5,48	0,36
Грамотно планирует свою деятельность	5,33	5,43	0,10	5,44	5,60	0,16	4,74	5,61	0,87
Находчивый	5,13	5,07	-0,06	5,56	5,33	-0,22	5,00	5,28	0,28
Умеет найти решение в любой ситуации	5,07	5,00	-0,07	5,22	5,27	0,04	4,95	5,06	0,11
Стрессоустойчивый	4,67	4,71	0,05	5,11	5,13	0,02	4,95	5,56	0,61
Веселый	5,33	5,07	-0,26	5,67	5,20	-0,47	5,47	5,56	0,08
Имеет хорошее чувство юмора	5,60	5,21	-0,39	5,33	5,20	-0,13	5,21	5,61	0,40
Дисциплинированный	6,00	5,79	-0,21	5,78	5,67	-0,11	5,84	5,89	0,05
Креативный	4,80	4,93	0,13	5,28	5,27	-0,01	5,32	5,56	0,24
Талантливый	4,73	5,21	0,48	5,17	5,20	0,03	5,00	5,39	0,39
Умеет организовать свое время	5,33	5,14	-0,19	5,78	5,53	-0,24	4,74	5,56	0,82
Внешне привлекательный	5,40	4,64	-0,76	5,56	5,40	-0,16	5,21	5,44	0,23
Легкий на подъем	4,93	4,86	-0,08	5,56	5,00	-0,56	5,05	5,72	0,67
Уверенный в себе	4,40	4,71	0,31	5,44	5,87	0,42	4,84	5,44	0,60
Оптимист	7,87	5,21	-2,65	5,28	5,27	-0,01	5,16	5,56	0,40
Имеет выдержку, самообладание	5,33	4,93	-0,40	5,44	5,73	0,29	5,47	5,44	-0,03
Обаятельный	5,40	4,50	-0,90	5,39	5,53	0,14	5,37	5,39	0,02
Способный выдвигать новые идеи, вносить новшества	4,67	4,36	-0,31	4,72	5,07	0,34	4,68	5,11	0,43
Блок «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»									
Средняя самооценка	5,66	5,37	-0,29	5,85	5,72	-0,13	5,43	5,69	0,26
Постоянно совершенствуется	4,73	4,93	0,20	5,22	5,53	0,31	5,11	5,17	0,06
Имеет твердые жизненные принципы	5,40	5,29	-0,11	5,89	5,73	-0,16	5,05	5,44	0,39
Добрый	6,33	5,93	-0,40	6,44	6,00	-0,44	6,05	5,94	-0,11
Высокие моральные качества	6,07	5,79	-0,28	6,00	5,80	-0,20	5,53	5,89	0,36
Справедливый	5,93	5,43	-0,50	6,00	6,07	0,07	5,79	6,06	0,27

Современный	6,20	5,50	-0,70	6,33	5,93	-0,40	5,74	5,61	-0,13
Мудрый	4,93	4,50	-0,43	4,78	4,80	0,02	4,26	5,00	0,74
Гуманный	6,07	5,57	-0,50	5,83	5,80	-0,03	5,68	6,06	0,37
Любит свою работу	5,47	5,29	-0,18	6,06	6,20	0,14	5,47	6,00	0,53
Ставит высокие цели в жизни	5,47	5,50	0,03	5,94	5,33	-0,61	5,58	5,72	0,14

Таким образом, результаты диагностического исследования указывают на различия в динамике формирования профессиональной идентичности и профессиональной самооценки в экспериментальных группах с разными условиями сопровождения. Наиболее выраженные изменения, указывающие на положительную динамику профессионального самоопределения и профессиональной самооценки, прослежены в экспериментальной группе, включенной в целостное сопровождение проектирования, деятельности реализации и рефлексии опыта педагогической деятельности и профессионального саморазвития.

Выводы. При конструировании сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза принципиальными являются вопросы о том, что будет рассматриваться как ведущий механизм самоопределения, на основе которого будут создаваться релевантные организационно-педагогические условия. В настоящем исследовании идея сопровождения основана на положениях концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения. Сопровождение позволяет активизировать студента в роли субъекта профессионального пути, осмысленно подходящего к постановке задач своего развития, способного рефлексивно оценить приобретаемый опыт и связать его с переживанием собственной профессиональной идентичности.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о результативности предложенного варианта сопровождения профес-

сионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили установить выраженную положительную динамику показателей профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов, включенных в целостный цикл «проектирование – деятельностьная реализация – рефлексия опыта», что достигалось через одновременное использование трех технологий сопровождения – взаимодействие с руководителем практики и одноклассниками в социальной сети ВКонтакте, организацию проектирования и рефлексии профессионального развития с помощью методик «Мотивационное письмо» и «Персональный план профессионального развития» и сопровождение профессионального самоопределения с использованием платформы Trello. Полагаем, что результаты сравнения трех экспериментальных групп позволяют выделить в качестве решающего фактора положительной динамики профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов-педагогов младших курсов в период прохождения практики именно технологию сопровождения с использованием Trello, обеспечивающую поддержку непрерывного планирования профессионального развития и рефлексии нового опыта, не только в аспекте приобретения практических умений и компетенций, но, прежде всего, осмысления себя как становящегося педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 1-1. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.04.2020).
2. Белякова, Е. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 84-112. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112>.
3. Белякова, Е. Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов / Е. Г. Белякова. – Текст : электронный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 60-65. – URL: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10106>.
4. Валитова, Е. Ю. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Валитова Е. Ю. – Томск, 2017. – 24 с.
5. Волошина, Р. А. Автономность личности как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / Р. А. Волошина, И. В. Мешкова // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практ. конф. (Нижний Тагил, 29 янв. 2019 г.). – Екатеринбург ; Нижний Тагил, 2019. – С. 348-351.
6. Ерина, Т. А. Методы исследования самопроектировочной деятельности студентов / Т. А. Ерина. – Уфа : Аэтерна, 2019. – 144 с.
7. Заводчиков, Д. П. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов / Д. П. Заводчиков, П. О. Манякова. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 116-135. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135>.

8. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова [и др.] // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266-279.
9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
10. Коньшина, Т. М. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект / Т. М. Коньшина, Н. С. Пряжников, Т. Ю. Садовникова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 37-59.
11. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65.
12. Поздняк, С. Н. Проблема развития профессионального самоопределения студента в период педагогической практики / С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, О. В. Янцер // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 110-115.
13. Пряжников, Н. С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения / Н. С. Пряжников // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 144-150.
14. Colliander, H. The experienced newcomer-The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices / H. Colliander. – Text : electronic // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 69. – P. 168-176. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>.
15. Rodrigues, F. Student teachers' professional identity: A review of research contributions / F. Rodrigues, M. J. Mogarro. – Text : electronic // Educational research review. – 2019. – Vol. 28. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2015). *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [The psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. In *Psikhologicheskie issledovaniya*. Vol. 8. No. 40, pp. 1-1. URL: <http://psystudy.ru> (mode of access: 06.04.2020).
2. Belyakova, E. G. (2020). *Soderzhanie i formy soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya studentov-pedagogov* [Content and forms of support for professional self-determination of student teachers]. In *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. No. 1, pp. 60-65. URL: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10106>.
3. Belyakova, E. G., Zakharova, I. G. (2020). *Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya* [Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 22. No. 1, pp. 84-112. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112>.
4. Colliander, H. (2018). The experienced newcomer-The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. In *Teaching and Teacher Education*. Vol. 69, pp. 168-176. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>.
5. Erina, T. A. (2019). *Metody issledovaniya samoproektirovochnoy deyatel'nosti studentov* [Research methods of students self-projecting activities]. Ufa, Aeterna. 144 p.
6. Klimov, E. A. (2004). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-Determination]. Moscow, Akademiya. 304 p.
7. Kon'shina, T. M., Pryazhnikov, N. S., Sadovnikova, T. Yu. (2018). *Lichnaya professional'naya perspektiva sovremennykh rossiyskikh starshikh podrostkov: tsennostno-smyslovoy aspekt* [Personal professional perspective of modern Russian older adolescents: value-semantic aspect]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 3, pp. 37-59.
8. Leont'ev, D. A., Shelobanova, E. V. (2001). *Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego* [Professional self-determination as building images of a possible future]. In *Voprosy psikhologii*. No. 1, pp. 57-65.
9. Pozdnyak, S. N., Gur'evskikh, O. Yu., Yantser, O. V. (2018). *Problema razvitiya professional'nogo samoopredeleniya studenta v period pedagogicheskoy praktiki* [The problem of the development of student professional self-determination during the period of teaching]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 110-115.
10. Pryazhnikov, N. S. (2017). *Metody orientirovki v psikhologicheskikh «prostranstvakh» samoopredeleniya* [Orientation methods in psychological “spaces” of self-determination]. In *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*. No 3 (27), pp. 144-150.
11. Rodrigues, F., Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. In *Educational research review*. Vol. 28. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.
12. Valitova, E. Yu. (2017). *Pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Pedagogical support of professional self-determination of students in the educational space of the university]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk. 24 p.
13. Voloshina, R. A., Meshkova I. V. (2019). *Avtonomnost' lichnosti kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza* [Autonomy of personality as a factor of professional self-determination of students of a pedagogical university]. In *Transprofessionalizm kak prediktor sotsial'no-professional'noy mobil'nosti molodezhi : materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakt. konf. (Nizhniy Tagil, 29 yanv. 2019 g.)*. Ekaterinburg, Nizhniy Tagil, pp. 348-351.
14. Zavadchikov, D. P., Manyakova, P. O. (2018). *Vzaimosvyaz' samoregulyatsii i lichnoy professional'noy perspektivy studentov* [The relationship of self-regulation and personal professional perspectives of students]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 1, pp. 116-135. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135>.
15. Zeer, E. F., Zavadchikov, D. P., Zinnatova, M. V., et al. (2017). *Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub"ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Individual educational trajectory as the installation of the subject in the system of continuing education]. In *Nauchnyy dialog*. No. 1, pp. 266-279.