

Е. В. НЕУМОЕВА–КОЛЧЕДАНЦЕВА

**СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Е. В. НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Монография

Тюмень
ТюмГУ-Press
2022

УДК 159.9:378
ББК Ю980.2+Ч448.98
Н577

Автор:

Е. В. Неумоева-Колчеданцева — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

Рецензенты:

А. Ф. Закирова — доктор педагогических наук, профессор, исполняющий обязанности заведующего академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

С. А. Гильманов — доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей психолого-педагогической школы Гуманитарного института Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск

Неумоева-Колчеданцева, Е. В.

Н577 Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как интегративная образовательная практика : монография / Е. В. Неумоева-Колчеданцева ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. — Тюмень : ТюмГУ-Press, 2022. — 210 с. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-400-01694-3

В монографии представлена концепция педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как системной практики, охватывающей учебную, профессиональную и исследовательскую деятельности студентов педагогической магистратуры. Концепция базируется на комплексном методологическом подходе и идее гуманитаризации сопровождения, включает обоснование личностного самоопределения как интра- и интерсубъектного процесса, характеристику установленных свойств, закономерностей, принципов и механизма сопровождения, содержит интегративный инструментарий (цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальная траектория развития). Описывается опыт сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в учебной, профессиональной и исследовательской деятельности.

Адресована аспирантам, докторантам, соискателям ученых степеней по педагогическим специальностям, преподавателям, осуществляющим образовательный процесс и сопровождение студентов, а также широкому кругу педагогов-практиков, которым интересна проблематика личностного развития будущих педагогов.

УДК 159.9:378
ББК Ю980.2+Ч448.98

ISBN 978-5-400-01694-3

© Тюменский государственный университет, 2022
© Неумоева-Колчеданцева Е. В., 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	10
§ 1. Личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте как интра- и интерсубъектный процесс: теоретическое обоснование	10
§ 2. Личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте как интра- и интерсубъектный процесс: экспериментальное подтверждение	32
§ 3. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как интегративная гуманитарная практика с позиции комплексного методологического подхода	47
§ 4. Практикоориентированная концепция сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов	77
Резюме к главе 1	101
ГЛАВА 2. СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	106
§ 1. Интегративный инструментарий сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов: цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальная траектория развития	106
§ 2. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в учебной деятельности	136

§ 3. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в профессиональной деятельности (производственная практика)	151
§ 4. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в исследовательской деятельности	163
Резюме к главе 2	174
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	179
СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ	185
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	188

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях социокультурной трансформации общества и внутринаучной трансформации педагогики происходит переосмысление миссии современного образования: на первый план выступают его гуманитарный характер и аксиологические основания, осмысление целевых ориентиров, обновленного содержания и технологий на основе социально-личностной (личностно-социальной) парадигмы образования¹. Целью образования выступает личность, готовая и способная к принятию вызовов современного общества, продуктивной жизнедеятельности (и профессиональной деятельности, в том числе) в сложных условиях и постоянному саморазвитию. Все сказанное выше приобретает особенно острое звучание в разговоре о педагогическом образовании, поскольку от качества его «продукта» — педагога — во многом зависит не только качество образования в целом, но и развитие экономики, социальной сферы.

В постнеклассической перспективе педагогического образования смещаются акценты с подготовки специалиста на развитие личности будущего педагога, возрастает значение внутренней активности, самоопределения студентов в образовательном процессе². Обращение к конструкту «личностное самоопределение» призвано привлечь внимание педагогического сообщества к феноменологии и проблематике личностного развития будущего педагога, приобретающей особую актуальность в условиях социальной и профессиональной нестабиль-

¹ Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. А. Атаханов [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского. Москва: Академия, 2013. 240 с.

² Макарова Н. С. Социокультурная обусловленность теории и практики постнеклассического образования: монография. Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета, 2012. 138 с.

ности и изменчивости, продвинуться в осмыслении динамики развития личности в ее «вершинных» проявлениях, в пространстве возможностей. Ведущим ракурсом рассмотрения личностного самоопределения являются его деятельностные трактовки, в которых подчеркивается роль как внешней, так и внутренней активности личности в разных контекстах, в т. ч. в образовательном, а использование термина «деятельность самоопределения» становится вполне понятным и обоснованным. В связи с этим особый интерес вызывают процессы реального обновления образования и соответствующие образовательные практики, в числе которых мы рассматриваем сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов¹.

Самоопределение будущего педагога как базовый процесс развития личности неразрывно связан с образовательно-профессиональным контекстом и включенностью человека в основные виды деятельности (учебную, профессиональную, исследовательскую), предоставляющие ему широкие и разноплановые возможности для познания и понимания себя, пробы сил, проявления и реализации своих способностей. Иначе говоря, личностное самоопределение, осуществляющееся как во «внутреннем», так и во «внешнем» плане — серьезная работа, требующая целенаправленных усилий. Сложный пролонгированный, трудоемкий и незавершенный характер самоопределения обуславливает необходимость педагогического процесса, механизма, дополняющего основной функционал преподавателя и направленного на содействие личности в ее самоопределении и развитии, — необходимость педагогического сопровождения.

Системный подход как общенаучная философско-мировоззренческая основа исследования ориентирует на целостное видение сопровождения в единстве и взаимосвязи его аспектов, компонентов, содержания, функций, инструментария, обеспечивающих его механизмов, на выявление значимых связей как в предмете сопрово-

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 9. С. 11–36. DOI 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

ждения (личностном самоопределении), так и в самом процессе. С точки зрения *системного подхода*, сопровождение — интегративная практика, охватывающая основные виды деятельности будущего педагога, результатом чего являются взаимообогащающий эффект и общая позитивная динамика личности. С позиций *системно-деятельностного, деятельностного подходов*, сопровождение возможно только в контексте деятельности, которая рассматривается как средство и условие самоопределения (включенность личности в деятельность запускает процесс самоопределения); операционализация сопровождения осуществляется с использованием «образа действий, орудий и предметов», конкретных действий в развитии личности (переосмысленная триада А. Н. Леонтьева «образ — деятельность — личность»¹ («социальная горизонталь» развития человека)). С позиций *культурологического подхода*, основное содержание сопровождения личностного самоопределения составляют культурные ценности, в т. ч. ценности образования и педагогической деятельности (в объективном аспекте самоопределения), и индивидуальные жизненные смыслы личности, в т. ч. смыслы педагогической деятельности (в субъективном аспекте самоопределения).

Вместе с тем гуманитарный характер образования и педагогической деятельности предполагает обращение к субъектно-деятельностному, культурно-историческому, экзистенциальному, личностно-ориентированному, герменевтическому и другим подходам, раскрывающим сложный характер отношений субъекта с объективной действительностью и с другими субъектами, к педагогической практике культурного опосредования процессов личностного развития. С позиций *субъектно-деятельностного подхода*, в сопровождении личностного самоопределения важна роль субъектной активности человека в его самоопределении, а самоопределение рассматривается как самодетерминация личности², как высший уровень

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР).

² Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 191 с.

экзистенциально-смысловой саморегуляции¹. С позиций *культурно-исторической теории*, сопровождение рассматривается как опосредование процесса личностного самоопределения с использованием соответствующих знаково-символических медиаторов (образ, слово, действие), охватывающих «духовную вертикаль» (В. С. Соловьев) развития человека². С позиций *экзистенциального подхода* в его современной интерпретации, развитие и самоопределение личности характеризуются не устойчивыми диспозициями, а взаимодействием с миром, т. е. «Существование предшествует сущности» (Ж.-П. Сартр), а совершаемые выборы определяют качество субъекта³; сопровождение в этом ракурсе рассматривается как фасилитирующее взаимодействие субъектов, отношения которых объясняют динамику развития и самоопределения. С позиций *герменевтического подхода*, инструментарий сопровождения как гуманитарной практики учитывает точку зрения познающего субъекта, включает интерпретацию и понимание текстов⁴. С позиций *лично-ориентированного подхода* (с учетом множественности его трактовок), сопровождение — целостный педагогический процесс (со специфическими целями, содержанием, «технологиями»), призванный сгладить социально-нормативную ориентацию образования, повысить его индивидуализацию, содействовать решению задач личностного развития⁵.

¹ Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

² Выготский Л. С. *Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский*. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1: *Вопросы теории и истории психологии* / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. 486 с.

³ Леонтьев Д. А. *Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен: сборник* / под ред. А. Г. Асмолова. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 293–307.

⁴ Закирова А. Ф. *Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики: монография*. Москва: Владос, 2011. 272 с.

⁵ Сериков В. В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Логос, 1999. 272 с.

В целом, опора на обозначенные выше подходы позволяет преодолеть методический уровень понимания сопровождения, вывести конструкт сопровождения на уровень теоретического осмысления, смоделировать многомерное и полипарадигмальное видение сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как гуманитарной интегративной практики, востребованной в современных социокультурных условиях. Вместе с тем практическая реализация сопровождения невозможна без его операционализации, что предполагает, помимо теоретического обоснования, оснащение названного процесса инструментарием, релевантным как его предмету (личностному самоопределению), так и характеру самого сопровождения как гуманитарной практики.

В связи с вышесказанным содержание монографии представлено двумя главами.

В первой рассматривается предмет сопровождения — личностное самоопределение будущих педагогов в единстве его интра- и интерсубъектного аспектов, а также внутренняя динамика личностного самоопределения как механизма экзистенциально-смысловой саморегуляции и ее проявления в объективном образовательном контексте; предлагается обоснование практикоориентированной концепции сопровождения как интегративной гуманитарной медиативной фасилитирующей практики в единстве его свойств, закономерностей, принципов и механизмов, структуры и содержания.

Во второй главе описываются: интегративный инструментарий сопровождения, включающий цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальную траекторию развития; возможности сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности с использованием рассмотренного интегративного инструментария.

ГЛАВА 1. СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

§ 1. Личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте как интра- и интерсубъектный процесс: теоретическое обоснование

Личность педагога — один из важнейших факторов, определяющих качество образования, своего рода «инструмент» педагогической деятельности. Так, С. А. Гильманов с личностно-индивидуальным уровнем педагогической деятельности связывает следующие позиции педагога: «Учитель жизни», субъект межличностных отношений, представитель культуры (личность): через данные позиции максимально выражается способность педагога выйти за рамки социальной и профессиональной роли, проявить свое «лицо» в педагогической деятельности, стать автором собственной педагогической концепции и оказать существенное влияние на развитие личности учеников, становление их мировоззрения и жизненной позиции^{1, 2}.

¹ Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 1995. 113 с.

² Гильманов С. А. Творческая индивидуальность педагога и управление школой. Тюмень: ТОИПКПК, ТНЦ СО РАО, 1996. 153 с.

Положение о роли личности педагога в педагогическом сообществе стало почти аксиоматичным. Вместе с тем педагогическое образование обычно рассматривается как контекст профессионального развития, а феноменология и проблематика личности педагога, ее развития, как правило, остаются за пределами внимания и связываются с жизненным контекстом, приобретением жизненного опыта и имплицитным научением. При этом обращение к жизненному контексту не снимает актуальность заявленной темы, а, скорее, усиливает ее, так как в условиях «сложности, неопределенности, разнообразия»¹ сама действительность (вернее, ее «вызовы») становится источником изменений личности.

В зарубежной психологии в русле теории самоопределения (*Self-determination theory* — SDT)^{2,3} данный феномен рассматривается преимущественно с позиций **диспозиционного подхода**: самоопределение связывается с врожденной тенденцией к росту и внутренней мотивацией личности. Источником внутренней мотивации являются врожденные универсальные психологические потребности личности: в компетентности, связанности и автономии. Компетентность понимается как мастерство личности; связанность как значимые отношения с другими; автономия как «причинная агентность» и способность действовать в соответствии со своим интегрированным «Я»⁴ (в отечественной психологии наи-

¹ Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен: сборник / под общ. ред. А. Г. Асмолова*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 13–26.

² Deci E. L., Ryan R. M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory // *Oxford handbook of human motivation*. Oxford; UK: Oxford University Press, 2012. Pp. 85–107.

³ Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p.

⁴ Deci E. L., Ryan R. M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory // *Oxford*

более близкое к «причинной агентности» понятие — самодетерминация). Для удовлетворения всех потребностей необходима социальная поддержка^{1,2}.

Внутренняя динамика самоопределения раскрывается в концепции «возможных Я» — когнитивных репрезентаций целей, стремлений, мотивов, надежд, опасений человека, являющихся частью его «Я-концепции», переживание значимости которых позволяет сравнивать реальные и желаемые представления о себе, что создает определенное напряжение³. Переживаемое напряжение мотивирует личность к его уменьшению, что предполагает «достижение» возможного (-ых) «Я», а значит, выбор и реализацию соответствующих стратегии и тактики действий. То есть возможные «Я» — это образы будущего, «воплощение» которых требует активности человека. Возможные «Я», сопряженные со стратегиями их достижения, обладают наиболее высокой мотивирующей «силой» и являются предикторами успешности человека⁴. В целом, регулирующая функция возможных «Я» зависит от степени их работанности и сбалансированности⁵. Поскольку возможные «Я»

handbook of human motivation. Oxford; UK: Oxford University Press, 2012. Pp. 85–107.

¹ Deci E. L., Ryan R. M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory // Oxford handbook of human motivation. Oxford; UK: Oxford University Press, 2012. Pp. 85–107.

² Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p.

³ Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals // Goal Concepts in Personality and social Psychology / edited by L. A. Pervin. London; New York: Psychology Press, 2015. Pp. 211–241.

⁴ Oyserman D., Destin M., Novin S. The context-sensitive future Self: Possible Selves Motivate in context, not otherwise // Self and Identity. 2015. № 14 (2). Pp. 173–188. DOI 10.1080/15298868.2014.965733

⁵ Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals // Goal Concepts in Personality and social Psychology / edited by L. A. Pervin. London; New York: Psychology Press, 2015. Pp. 211–241.

задают временной континуум самоопределения, в психологической и образовательной практике уместно использование метафор «путешествие», «дорога», «путь к желаемому будущему», которые связывают настоящее и будущее, повышают результативность деятельности¹.

В отечественной психологии самоопределение рассматривается в связи с **социокультурной ситуацией** и подчеркивается приоритетное значение личностного самоопределения (в сравнении с социальным, профессиональным). Как отмечает Д. А. Леонтьев, в условиях полисоциальности и непредсказуемости современного мира человек сталкивается с невозможностью четкого самоопределения в терминах социальной идентичности, следствием чего могут быть либо «расщепленная» идентичность (личность одновременно является частью множества социальных общностей, интересы которых часто носят конфликтный характер), либо ригидное самоопределение (относительно ограниченного набора социальных общностей), не соответствующее динамичности социального бытия². Иначе говоря, социальное и профессиональное самоопределение не обеспечивает личностное; личностное самоопределение «выходит на передний план», становится важнейшим приоритетом как в плане научного изучения, так и в эмпирическом плане — как личностная задача человека, которую, как таковую, однако, осознает далеко не каждый. Характер самоопределения во многом определяется отношением самого человека к неопределенности³. Не принимая необходимость самоопределения как личностную задачу, человек полагается на свою принадлежность к социальным сообществам (в т. ч. к педагогическому). Чувствуя потребность в самоопределении, он

¹ The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation / M. J. Landau, L. A. Keefer, D. Oyserman, G. C. Smith // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. № 106 (5). Pp. 679–698. DOI 10.1037/a0036414

² Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

³ Там же.

ищет иные основания для самоопределения: самоопределение приобретает интенциональный, осознанный, управляемый характер. Как говорил М. К. Мамардашвили: «...главная страсть человека... это исполниться, осуществиться»¹.

Ведущим подходом к изучению самоопределения в отечественной психологии является **процессуально-динамический**, рассматривающий не только внутреннюю динамику личности, но и ее жизненные отношения. В онтологическом аспекте развитие представляет собой основной способ существования личности; форму изменений, приводящих к качественным преобразованиям², «самостроительству» личности (Г. П. Щедровицкий). Иначе говоря, развитие невозможно без изменений (хотя возможны изменения без развития). Динамичность как сущностная характеристика личности подчеркивает ее способность и готовность к преобразованию себя, что предполагает изменение «качества» личности. Именно с внутрисистемными изменениями, т. е. с самопроцессами (и самоизменениями), с активной ролью человека в изменении себя и своей жизни, связывает развитие личности *динамично-процессуальный подход*. Личность рассматривается как «пребывающая в изменении»³, «в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за ее пределы»⁴, в процессе осуществления своих потенциальных возможностей⁵. Исследование динамики личности предполагает из-

¹ Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию: [сборник] / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. 2-е изд., изм. и доп. Москва: Прогресс: Культура, 1992. С. 63.

² Гришина Н. В., Костромина С. Н. Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности. DOI 10/54359/.ps.v10i52.385 // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. URL: <http://psystudy.ru>.

³ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Москва и др.: Питер, 2003. 508 с. (Мастера психологии).

⁴ Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Институт психологии РАН, 2006. С. 39.

⁵ Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

учение разных форм ее существования и осуществления¹, в числе которых обычно рассматриваются: *самоопределение, саморегуляция, самодетерминация, саморазвитие, самореализация, самоактуализация* (они же рассматриваются как *самопроцессы*) и т. п.

В традициях, заложенных С. Л. Рубинштейном, личностное самоопределение рассматривается в связи с процессами *самопознания, самодетерминации, выбора жизненных целей и планов*². К. А. Абульханова-Славская, продолжая идеи С. Л. Рубинштейна, связывает самоопределение с формированием жизненной позиции личности³. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко рассматривают самоопределение как формирование отношения к действительности в процессе взаимодействия со средой и поиск своего способа жизнедеятельности⁴. Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург понимают его как формирование определенной смысловой системы личности, ориентированной в будущее^{5, 6}.

Если процессы самодетерминации характеризуют внутриличностную динамику самоопределения, системная мыследеятельность обеспечивает самоопределение человека⁷, то феноменологический подход (феноменология — сопутствующий момент

¹ Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Институт психологии РАН, 2006. С. 39.

² Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.

³ Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

⁴ Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна: сборник статей. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 216–233.

⁵ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва и др.: Питер, 2008. 398 с. (Мастера психологии).

⁶ Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Москва: [б. и.], 1996. 285 с.

⁷ Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике / отв. ред. А. А. Пископфель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. Москва: Наследие ММК, 2007. 400 с.

всякой философии, по М. К. Мамардашвили), в т. ч. экзистенциальная феноменология¹, описывает состояние субъекта самоопределения. Если основным в философской и педагогической антропологии в рамках системно-мыследеятельностного подхода оказывается вопрос о методах и техниках «освобождения от деятельности» (П. Г. Щедровицкий), то феноменология фиксирует «пространства свободы», откуда совершается самоопределение².

В мультирегуляторной модели Д. А. Леонтьева самоопределение рассматривается в связи с проблемой саморегуляции, самоорганизации, самодетерминации личности³. Известность этой модели позволяет нам не повторять ее содержание. Отметим лишь самое значимое в русле нашего исследования: самоопределение знаменует собой переход от стадии формирования базовой конформной личности к относительно автономному субъекту, когда человек перерастает социальные требования и сознательно формирует индивидуальную ситуацию развития и задачи развития⁴. Иначе говоря, самоопределение не тождественно саморегуляции.

Саморегуляция — более универсальный психический механизм, охватывающий все этапы (уровни) развития личности, но отличающийся своей спецификой на каждом из них. Так, на ранних этапах ведущим является механизм потребностной регуляции (поведение человека — ответ на его собственные потребности), далее

¹ Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени»: лекции. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института; журнал «Нева», 1997. 568 с.

² Попов А. А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. Томск, 2002. С. 5–12. URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_-samoopredelenija-vyp_-3_-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

³ Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

⁴ Леонтьев Д. А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–31.

он дополняется стимульной регуляцией (поведение — ответ на внешние воздействия), затем — репродуктивной (в поведении человек воспроизводит уже освоенные способы действий), затем — социально-нормативной (поведение человека соответствует социальным нормам, требованиям, ожиданиям), затем — ценностно-смысловой (в поведении человек руководствуется значимыми для него и для его жизненных отношений ценностями и смыслами), а в итоге — экзистенциальной (человек ищет в мире возможности для самореализации и осуществляет свободный и ответственный выбор).

Воспользовавшись метафорой «пунктирного» человека¹ отметим, что отношения между рассмотренными уровнями саморегуляции не являются жестко последовательными и иерархичными. Мы можем позволить себе некоторый регресс (поддаться желанию, искушению, ситуативно предпочесть соответствие требованиям или ожиданиям ради сохранения значимых отношений или собственного статуса и т. п.). Важно, что человек в принципе выходит на уровень ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции, а значит может преодолеть свою зависимость как от собственных потребностей, так и от внешних факторов. Актуальными для него становятся следующие вопросы: Что для меня действительно ценно, значимо в жизни? Чем я готов «заплатить» (в смысле экзистенциальной цены) за то, что для меня значимо? Какие у меня есть возможности для реализации своих ценностей? Что я готов сделать ради их «воплощения»? и пр. Таким образом, началом самоопределения является смещение локуса регуляции «извне вовнутрь», а именно в ту сферу интрасубъектного, которую психологи называют Самость (*Self*), с рефлексии и осознания себя как относительного автономного и независимого существа, с признания себя как центра контроля и ответственности за свою жизнь, т. е. с самодетерминации. Иначе говоря, *самоопределение невозможно на «досмысловом» уровне саморегу-*

¹ Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

ляции в логике детерминизма, поскольку, во-первых, не развит «орган» саморегуляции (*Self*), во-вторых, вообще нет необходимости определяться, так как все за человека определено и решено. Или, формулируя этот же, крайне важный для нас тезис, позитивно, отметим: *самоопределение возможно только при ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции в логике самодетерминизма*. Также можно сказать: *личностное самоопределение* — механизм ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции человека.

Иначе говоря, самодетерминируемые субъекты способны «вырабатывать... порядок из хаоса», видеть альтернативные возможности в ситуации неопределенности¹. Таким образом, самоопределение можно рассматривать как один из важнейших процессов саморегуляции современного человека. Самоопределение — это выработка определенности из неопределенности, преобразование неопределенности во что-то более упорядоченное, структурированное, сложное; повышение (усложнение) внутренней организации, выстраивание структуры, достижение нового уровня понимания себя².

Самоопределение как интрасубъектный процесс.

Внутриличностная динамика самоопределения

Каким же образом выстраивает свои отношения с миром самоопределяющийся субъект, т. е. личность, вышедшая на уровень ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции? Самоопределяющийся субъект локализован в пространстве возможностей, можно сказать, «перед ним лежит мир» во всем его разнообразии и множественности. Соответственно, одна из первых задач

¹ Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен: сборник / под ред. А. Г. Асмолова*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 29–39.

² Леонтьев Д. А. Неопределенность как центральная проблема психологии личности // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен: сборник / под ред. А. Г. Асмолова*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 40–53.

самоопределяющегося субъекта — ориентировка в этом «поле возможностей» и выбор наиболее привлекательных, ценных и значимых для себя. Решая ее, человек отвечает на вопрос: Какие у меня в принципе есть возможности? Следующая важная задача — сужение «поля возможностей», что уже предполагает учет многочисленных объективных и субъективных факторов. Решая названную задачу, человек отвечает на вопрос: Что я реально могу выбрать из существующих возможностей? И еще одна задача — реализация выбранных возможностей, что происходит только в деятельности. Решая данную задачу, человек отвечает на вопрос: Что и как я реально могу сделать для превращения возможностей в действительность?

Если решение первой и второй задач в динамике личностного развития соотносится с *этапом собственно самоопределения* в пространстве возможностей, то решение третьей — с *этапами самореализации и самоактуализации*. Представляется, что отношения между этими условно обозначенными нами этапами, так же как отношения между уровнями саморегуляции в целом, не являются жестко последовательными и иерархичными, так как любое рефлексивное «делание» неразрывно связано с сомнениями, переосмыслением своего выбора, переоценкой, казалось бы, уже выбранных для себя возможностей и открытием новых, что приводит к уточнению, пересмотру, дополнению как выборов, так и действий. В связи с этим считаем, что этапы собственно самоопределения, самореализации и самоактуализации можно рассматривать как своего рода континуум личностного самоопределения (рис. 1).

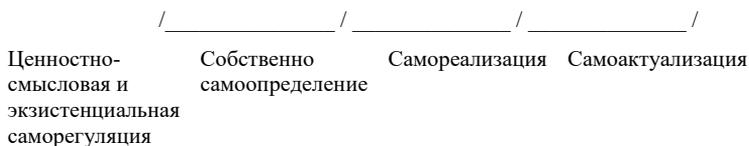


Рис. 1. Континуум личностного самоопределения

Теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение личностного самоопределения как механизма ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции позволяют описать динамику самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Этап собственно самоопределения соотносится с ориентацией человека в пространстве возможностей для дальнейшей самореализации и самоактуализации, осуществлением выборов и принятием решений; этап самореализации — с «пробующей активностью» личности; этап самоактуализации — с более полным проявлением своих способностей в широком контексте жизненных отношений.

Этап собственно самоопределения (личностного) характеризуется своего рода «инвентаризацией» возможностей, самодетерминированными выборами субъекта и принятием решений о дальнейших действиях. Начинается этап с «пробуждения» рефлексивного сознания личности, встраивающегося между человеком и миром, через призму которого преломляются внешние условия, факторы, возможности¹, чему способствует моделирование в образовательном процессе ситуаций ценностного выбора, ориентирование и ориентация личности в «поле возможностей». Соотнесение объективных возможностей и личностных ресурсов позволяет ограничить спектр возможностей, выбрав для себя наиболее оптимальные.

Этап самореализации характеризуется стремлением человека к «пробе сил» в пространстве возможностей, т. е. осуществляется переход от решений к действиям. Наиболее широкий спектр возможностей для пробующей активности открывается человеку в деятельности, понимаемой как организованная, целенаправленная, преобразующая активность, системообразующим фактором которой является результат². Личностное самоопределение осуществляется через пробующую активность личности и построение вариантов возможных

¹ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1959. 352 с.

² Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

действий¹, через пробу человеком себя в разных жизненных ситуациях («культурные практики»)², через разработку и реализацию вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях³, через «профессиональные пробы»⁴ и «социально-коммуникативные пробы»⁵, ситуации неопределенности, в которых отсутствует изначально правильное и/или верное решение и, соответственно, предоставляется множество возможностей и выборов⁶. При этом на данном этапе деятельность субъекта выстраивается преимущественно в квазирежиме, в формате игровых имитационных действий, представляющих собой моделирование проблемных ситуаций⁷. Например, в ходе учебных занятий моделируются ситуации, провоцирующие сбои в саморегуляции, ситуации преодоления жизненных трудностей, позиционирования образа «Я» и др., что позволяет, во-первых, объективизировать и оценить актуальный уровень самоопределения личности; во-вторых, в «экспериментальном» режиме опробовать более эффективные способы действий; в-третьих, получить обратную связь от

¹ Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

² Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

³ Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с. (Школьные технологии. Praktika).

⁴ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

⁵ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов // Педагогический вестник. 2020. Вып. 14. С. 81–83.

⁶ Личностный потенциал: структура и диагностика: монография / А. К. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев [и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

⁷ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 78–86.

группы, значимую для коррекции и дальнейшего проектирования своей «Я-концепции» и траектории развития. Таким образом, на данном этапе человек как бы «примеряет» на себя разные возможности, эмпирически определяя, что «мое», а что «не мое». Целенаправленное и осознанное приобретение опыта, значимого для самоопределения, способствует формированию стремления к последующей самоактуализации.

Этап самоактуализации характеризуется более уверенной, целенаправленной, осмысленной, вариативной и творческой реализацией себя, предполагает более полное раскрытие своих способностей в деятельности. На данном этапе деятельность субъекта осуществляется преимущественно в режиме реального взаимодействия в формате профессиональных и социально-коммуникативных проб. Профессиональную пробу мы рассматриваем как локальное погружение будущего педагога в реальные условия профессиональной деятельности¹. При этом существенным ограничением профессиональной пробы является ее ориентация на овладение конкретным, достаточно узким функционалом, как правило (но не обязательно), связанным с требованиями профессиональных стандартов (трудовые умения и действия). В связи с этим мы предлагаем авторское обоснование такого метода как социально-коммуникативная проба. Под социально-коммуникативной пробой мы предлагаем понимать метод обучения, направленный на расширение и обновление жизненного опыта субъекта в реальных жизненных ситуациях в процессе решения жизненных задач². Действия человека как на этапе самореализации, так и самоактуализации предполагают выход из персональной «зоны комфорта» и неадаптивные формы активности. Иначе говоря, усилие, волевое напряжение, готовность дей-

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов // Педагогический вестник. 2020. Вып. 14. С. 81–83.

ствовать, «несмотря...» и «вопреки...» являются неотъемлемой частью самоопределения, особенно на этапах самореализации и самоактуализации. Выходя на уровень самоактуализации, человек уже не ограничивается фиксированной целью, отдавая отчет, что для достижения качественного результата нужно будет сделать «больше, чем запланировано» (можно соотнести такую стратегию действий с «надситуативной активностью»¹); действует вариативно, выстраивает гибкую траекторию действий с учетом объективных возможностей и субъективных предпосылок, вносит в нее необходимые модификации в процессе деятельности; рефлексивует качественные личностные новообразования и результаты деятельности; проектирует действия на дальнейшую жизненную перспективу. Так, на уровне самоактуализации максимально проявляются способности человека и его творческий потенциал.

Интерсубъектный аспект самоопределения

Опираясь на *субъектно-деятельностный подход*, отметим, что самоопределение раскрывает сложную диалектическую связь между объективными условиями и субъективным миром личности, описать которую невозможно без привлечения категорий «отношения», «деятельность», «жизнедеятельность», «позиция».

В традициях отечественной психологии содержание самоопределения рассматривается через *отношения и деятельность (жизнедеятельность)*², *позицию личности*³. *Основным источником развития и онтологическим аспектом самоопределения личности является ее взаимодействие с объективной действительностью,*

¹ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

² Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна: сборник статей / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 216–233.

³ Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

со средой, с миром¹. Отношения — важнейшая форма связи человека с другими (отношения к другим, к окружающему миру и к себе²), символизирующая «рождение личности»³. При этом уместно вспомнить характеристику субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, между которыми — континуум разнообразия. Первый «полюс» ассоциируется обычно с безличным, отчужденным, формальным отношением, второй — с личностным, мотивированным, неформальным. Подчеркнем, что понимание отношений как онтологической основы самоопределения обуславливает значимость их характера, их качества.

Под образовательной средой традиционно понимается совокупность всех условий, имеющих в образовательном учреждении для развития личности^{4,5}. Иначе говоря, понятие «среда» отражает актуальное состояние условий в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов (пространственно-предметного, содержательно-технологического, личностно-социального⁶). Сами по себе условия, даже самые оптимальные, вне зависимости от качества отношений субъекта со средой, не обеспечивают решение задач личностного развития⁷. Иначе говоря, личность и среда существуют отдельно, об от-

¹ Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

² Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психологическая наука в СССР: в 2 т. / под ред. Б. Г. Ананьева, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьева [и др.]. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. Т. 2. С. 110–125.

³ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва и др.: Питер, 2008. 398 с. (Мастера психологии).

⁴ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

⁵ Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 229 с.

⁶ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

⁷ Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 229 с.

ношениях между ними можно говорить только условно, и описать их как субъект-объектные (или даже объект-объектные) отношения безличного отчужденного характера.

Воспитательный потенциал среды включает не только очевидно присутствующие, но и «скрытые» условия развития личности, характер отношений субъектов с учетом контекстных характеристик среды (контекстные переменные социальной среды и их влияние на развитие личности рассматриваются в *«контекстно-ситуационном» подходе*¹). Обозначенные выше контекстные характеристики («неопределенность», «сложность», «разнообразие») уже сами по себе провоцируют «выход» человека из замкнутого круга жестко детерминированного поведения, а значит, из позиции «пассивного, влекомого, предсказуемого существа»². «Преломляясь» через рефлексивное сознание человека, контекстные переменные запускают механизм «включения» человека в ситуацию в качестве так называемого «третьего фактора» собственного развития; перед человеком открывается спектр возможностей и, как следствие, становится актуальной проблема выбора — выбора как наиболее привлекательных для себя возможностей, так и конкретного способа их реализации. В этом случае уместно говорить о субъект-объектных или субъект-субъектных отношениях со средой.

Иначе говоря, среда становится миром — пространством возможностей, реализующихся в деятельности. Мир в понимании отечественных психологов несводим к среде: он выходит за рамки актуальной ситуации, за пределы непосредственного восприятия, существует не только в пространственно-предметном, но и в пространственно-временном континууме (прошлое — настоящее — будущее; здесь — там — где-то еще), он качественно разный, множественный (множество разных миров — идеальных, вообража-

¹ Гришина Н. В., Маничев С. А. Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. 2015. Вып. 4. С. 93–108.

² Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

емых, страшных, возможных и др.), но при этом целостный¹. То есть, если «среда» соотносится с условиями и стимулами, то «мир» — с возможностями. Одним из существенных ограничений классической психологии был взгляд на человека как на «замкнутое в себе» существо, тогда как человек и его развитие невозможны вне отношений с миром², составляющих «онтологию жизненного мира»³ личности. В этом случае уместно говорить о субъект-субъектных отношениях личности со средой (а, точнее говоря, с миром как со средой, утратившей свой отчужденный характер, открывшейся личности как пространство возможностей, объективных ресурсов для развития личности).

Отношения педагога, проявляющиеся в образовательной (образовательно-профессиональной) среде, становятся своего рода «системой координат», относительно которых формируется позиция личности. Конкретизируя ракурс изучения (вводя конкретный «предмет» позиции), Д. А. Леонтьев использует понятие «жизненная позиция личности» — отношение к собственной жизни — и связывает его с известной идеей бинарной структуры психики: низшие и высшие психические функции (Л. С. Выготский); бессознательное и сознание (З. Фрейд); «дорефлексивное» и рефлексивное отношение к жизни (С. Л. Рубинштейн) и др. Вне зависимости от используемой терминологии, речь идет о механизмах, обеспечивающих либо «рефлекторное», либо осознанное, рефлексивное отношение. Осознаваемость (рефлексивность) отношений автор рассматривает как один из основных признаков и составляющую позиции⁴. Еще один признак и компонент позиции — ее активность как способность влиять на предмет позиции. Эту составляющую позиции автор соотносит с по-

¹ Леонтьев Д. А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 25–34.

² Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 191 с.

³ Васильев Ф. Е. Методологический анализ в психологии: монография. Москва: МГППУ: Смысл, 2003. 240 с.

⁴ Леонтьев Д. А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Психологическая газета: сайт. URL: <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=%D0>.

нятиями «субъектность» или «агентность»¹ (в англоязычных источниках), т. е. со способностью человека быть «фактором» и «направляющим» своей же деятельности, лицом, принимающим персональную ответственность за ее ход и результаты. Третий признак и компонент позиции — аутентичность (гармония с собственной жизнью, ощущение ее подлинности, «настоящести») как способность «жить свою собственную жизнь»², являющаяся результатом экзистенциально-смысловых (осознанных и ответственных) выборов личности (выбора своего жизненного призвания и назначения, своего пути, своих ценностей и принципов). Как отмечает сам автор, структура жизненной позиции вполне соотносима с известной «триадой» психики: когнитивным, мотивационным и деятельностным ее компонентами.

Отметим, что содержательная характеристика субъективной стороны отношений дается с использованием таких категорий, как ценностные ориентации, интересы, мотивы^{3, 4}; мотивы, ценности, цели⁵. Близким (но не тождественным) понятию «позиция» является понятие «установка» личности, понимаемая как приобретенная готовность личности к определенной деятельности, предопределяющая особенности ее реагирования в тех или иных ситуациях⁶.

Рассматривая личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте, а значит — в процессе деятельности, акцентируем внимание на «деятельностных» трактовках личност-

¹ Леонтьев Д. А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Психологическая газета: сайт. URL: <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=%D0>.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.

⁵ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова; сост. В. П. Лисенкова. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР).

⁶ Узнадзе Д. Н. Психология установки. Москва и др.: Питер, 2001. 416 с. (Психология-классика).

ного самоопределения. Представленный обзор трактовок позволяет рассматривать самоопределение как процесс деятельностного характера или «деятельность самоопределения»¹. Считаем, что в современной социокультурной ситуации возможно говорить о деятельности самоопределения как «адекватной своеобразию социальной ситуации развития личности»², начиная с подросткового возраста и далее, имея в виду последующие этапы развития. (Деятельностная трактовка личностного самоопределения открывает определенные перспективы для объективизации этого процесса и педагогического «влияния» на него, в т. ч. через построение релевантных его характеру и содержанию гуманитарных образовательных практик. Одна из таких практик — педагогическое сопровождение.)

Однако, понимая деятельность упрощенно (как ее внешний план), мы опять рискуем «потерять» субъекта, что недопустимо на современном уровне психолого-педагогической науки и образовательной практики. Опора на *системно-деятельностный подход*³ и *общую теорию деятельности*^{4, 5} позволяет рассматривать деятельность во взаимосвязи внутреннего и внешнего планов, на должном уровне обобщения и с учетом ее структуры.

В *системно-деятельностном подходе*, являющемся, как известно, методологической основой современных образовательных стандартов, подчеркивается роль деятельности в развитии личности (а точнее, включенности личности в деятельность), при этом деятельность рассматривается как система организованной, целенаправленной, преобразующей

¹ Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5, № 2. С. 86–95.

² Там же.

³ Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

⁴ Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 200–235.

⁵ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва: Агро-Вестник, 2000. 800 с. (Энциклопедия управленческих знаний).

активности, системообразующим фактором которой выступает результат¹. При этом ведущим ракурсом рассмотрения деятельности в системно-деятельностном подходе является ее внутренний план. В *общей теории деятельности* деятельность рассматривается в единстве внешней (объектная часть деятельности — ее функционирование и развитие в обществе) и внутренней (субъектная часть деятельности — механизмы «вхождения» человека в деятельность и ее осуществления)^{2, 3} сторон. Описание деятельности в общей теории существенно дополняется за счет введения таких структурных компонентов и категорий анализа: норма, исходный материал, продукт, способ, средства и др.⁴. При этом первым вопрос о структуре деятельности поставил А. Н. Леонтьев и выделил ее ключевые элементы: процесс преобразования, субъект, цель, мотивацию, контроль, рефлексии и др.⁵.

Согласно общей теории деятельности^{6, 7}, ее исходным основанием является объективно существующая норма деятельности. «Обязательный», социально-культурный характер нормы придает «нормированный» характер и самой деятельности, и отчужденный характер бытию человека, превращающемуся в своего рода «инстру-

¹ Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

² Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 200–235.

³ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва: Агро-Вестник, 2000. 800 с. (Энциклопедия управленческих знаний).

⁴ Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11–20.

⁵ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл: Академия, 2005. 352 с. (Классическая учебная книга).

⁶ Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 200–235.

⁷ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва: Агро-Вестник, 2000. 800 с. (Энциклопедия управленческих знаний).

мент» реализации нормы¹. С другой стороны, преодолевая свою отчужденность, т. е. выстраивая персонализированную связь с объективной нормой, человек приобретает качества субъекта.

Что же является нормой, когда мы говорим о личности педагога, его личностном самоопределении? И возможна ли в этом случае «норма» как нечто статичное, однозначно заданное и неизблемое? Конечно же, нет! Само по себе понятие нормы динамично: развитие личности и есть норма (В. П. Зинченко). Кроме того, в развивающихся, изменчивых условиях современного общества и образования постоянно пересматривается, обновляется, дополняется и уточняется само представление о норме. То есть сформулировать «личностную норму» педагога можно только ориентировочно, неточно и, опять же, динамично, отразив при этом требование постоянного развития: развивающаяся, самоопределяющаяся, зрелая, самоорганизованная, самоактуализирующаяся личность, способная и готовая к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни, достигшая высших уровней саморегуляции — самодетерминации, высшего уровня психологического здоровья, личностно компетентная и т. д. Таким образом, в *практике сопровождения* необходимо актуализировать вопрос об объективной «личностной норме» педагога, т. е., говоря упрощенно, вопрос о том, какой должна быть личность современного педагога, что возможно осуществить как на содержании отдельных учебных дисциплин, так и в относительной независимости от них.

К числу компонентов объектной части деятельности относятся «исходный материал», пространство преобразования, преобразование материала в продукт, средства и способы получения продукта; к числу компонентов субъектной части деятельности — рефлексивное обеспечение деятельности, мотивация движения к норме² и др. Представляется, что в качестве исходного материала можно рассматривать акту-

¹ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва: Агро-Вестник, 2000. 800 с. (Энциклопедия управленческих знаний).

² Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11–20.

альный уровень развития личности во взаимосвязи ее интегративных (самосознание, направленность) и экспрессивно-инструментальных (способности, характер) свойств. Оценка актуального уровня развития осуществляется на основе рефлексивных способностей студента, а именно — познавательной, критической и проектировочной функций рефлексивного мышления по Г. В. Ф. Гегелю¹. Сопоставление актуального уровня развития с личностной нормой педагога запускает процесс персонализации нормы, способствует формированию (или актуализации) потребности в самоопределении и мотивирует студента к достижению персонализированной личностной нормы. Так, в *практике сопровождения* необходимо оснащение студента *средствами рефлексии и оценки, проектирования*.

Пространство преобразования — образовательный контекст и деятельность студента в этом контексте, но не только учебная, а и квазипрофессиональная и, локально (например, в период практики), — профессиональная. В пространстве преобразования осуществляется собственно преобразование исходного материала в желаемый продукт деятельности, т. е. в уже персонализированную норму (конкретизацию представлений личности о потенциальном уровне своего развития), а также движение личности к достижению этой нормы (потенциального уровня развития). Осуществляемая студентом «проба сил» в деятельности дает эмпирический материал, нужный для рефлексии и оценки актуального уровня развития, дальнейшей персонализации личностной нормы, проектирования и коррекции своих действий, направленных на ее достижение. Таким образом, в *практике сопровождения* необходимо обозначение объективных возможностей для самоопределения в образовательном контексте (в учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности), реальное предоставление этих возможностей в разных видах деятельности, в т. ч. посредством помощи в выстраивании программы действий и их методического обеспечения.

¹ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва: Агро-Вестник, 2000. 800 с. (Энциклопедия управленческих знаний).

§ 2. Личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте как интра- и интересубъектный процесс: экспериментальное подтверждение

С целью экспериментального подтверждения теоретически обоснованного понимания личностного самоопределения как механизма экзистенциально-смысловой саморегуляции, предварительной экспериментальной оценки актуального уровня и перспектив личностного самоопределения будущих педагогов, рассматриваемого как механизм ценностно-смысловой саморегуляции личности, экспериментального подтверждения актуальности задач личностного самоопределения будущих педагогов, мы провели пилотажное исследование.

Экспериментальная база и выборка пилотажного исследования

Исследование проводилось на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета. Экспериментальную выборку составили студенты, обучающиеся по направлению 44.04.01, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Управление образованием» (2019–2020 учебный год), «Практическая педагогика», «Управление и инновации в образовании» (2020–2021 учебный год) очной формы обучения. Общая численность выборки составила 126 человек, что соответствует требованию ее репрезентативности для исследований пилотажного характера.

Диагностический инструментарий

В качестве диагностических методик были использованы «Самоактуализационный тест» (САТ) (Э. Шостром, в адаптации авторов Ю. Э. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз); «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Д. А. Леонтьев)¹.

¹ Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

Методика «*Самоактуализационный тест*» направлена на выявление количественных и качественных параметров уровня самоактуализации субъекта. Под самоактуализацией в традициях экзистенциально-гуманистической психологии понимается всестороннее и непрерывное развитие личностного потенциала, максимальная реализация возможностей человека, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни. Общий уровень самоактуализации личности определяется по базовым шкалам «Компетентность во времени», «Поддержка».

Методика «*Тест смысложизненных ориентаций*» направлена на оценку: собственно смысложизненных ориентаций, к которым относятся «цели в жизни» (показатель соотносится со «смысловым будущим» в терминологии М. Р. Гинзбурга), «насыщенность жизни» (показатель соотносится со «смысловым настоящим» в терминологии М. Р. Гинзбурга), «удовлетворенность самореализацией» (показатель соотносится со «смысловым прошлым» в терминологии М. Р. Гинзбурга)¹; внутреннего локуса контроля, тесно связанного со смысложизненными ориентациями и общей осмысленностью жизни (один из показателей отражает мировоззренческую установку человека о том, что контроль над своей жизнью в принципе возможен, другой — веру в способность к такому контролю)².

Корреляционный анализ

Для проверки предположения о наличии связи между показателями самоактуализации (самоактуализация — «вершина» личностного самоопределения, рассматриваемого как механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции) и общей осмысленности жизни был проведен *корреляционный анализ полученных в ходе пилотажного исследования диагностических данных*. В качестве переменных

¹ Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.

² Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

использовались показатели «ориентация во времени» и «поддержка» (основные шкалы по методике САТ), «общая осмысленность жизни» (интегративный показатель по методике СЖО).

Шкала ориентации во времени (САТ). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о способности субъекта жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. целостно воспринимать свою жизнь. Именно такое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Шкала поддержки (САТ) измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от внешних воздействий. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют об относительной свободе выбора, независимости поступков человека, о стремлении руководствоваться собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами.

Общая осмысленность жизни (СЖО) является интегративным показателем, обобщающим все факторы осмысленности жизни, и, таким образом, свидетельствует о переживании субъектом своей жизни как в целом осмысленной; косвенно говорит об уровне самодетерминации личности, о развитости ценностно-смысловой саморегуляции.

Предположения о характере связи между показателями выразились в следующих статистических гипотезах.

Гипотезы:

H_0 : связь между основными показателями самоактуализации («ориентация во времени» и «поддержка») и показателем общей осмысленности жизни не является значимой.

H_1 : связь между основными показателями самоактуализации («ориентация во времени» и «поддержка») и показателем общей осмысленности жизни является значимой.

Коэффициент корреляции указывает на наличие связи и принимает значения от -1 до $+1$ (см. табл. 1).

**Определение типа связи между диагностируемыми показателями
в зависимости от величины коэффициента корреляции**

Теснота связи	Величина коэффициента корреляции при наличии	
	прямой связи (+)	обратной связи (-)
Связь отсутствует	$r = 0$	$r = 0$
Связь очень слабая	$0 < r \leq 0,3$	$-0,3 \leq r < 0$
Связь слабая	$0,3 < r \leq 0,5$	$-0,5 \leq r < -0,3$
Связь средняя	$0,5 < r \leq 0,7$	$-0,7 \leq r < -0,5$
Связь сильная	$0,7 < r \leq 0,9$	$-0,9 \leq r < -0,7$
Связь очень сильная	$0,9 < r < 1$	$-1 \leq r < -0,9$
Полная функциональная	$r = 1$	$r = -1$

При проведении корреляционного анализа данных по показателям «общая осмысленность жизни» и «ориентация во времени» коэффициент корреляции составил $r = 0,729076$, что свидетельствует о наличии *сильной положительной связи между целостным восприятием жизни и общей осмысленностью жизни*.

При проведении корреляционного анализа данных по переменным «общая осмысленность жизни» и «поддержка» коэффициент корреляции составил $r = 0,570229$, что свидетельствует о наличии *средневыраженной положительной связи между независимостью субъекта от внешних влияний («поддержка») и общей осмысленностью жизни*.

Так, результаты корреляционного анализа позволяют отвергнуть статистическую гипотезу H_0 и принять статистическую гипотезу H_1 : *связь между основными показателями самоактуализации («ориентация во времени» и «поддержка») и показателем общей осмысленности жизни является значимой (положительной)*.

Экспериментальное определение такой связи имеет принципиальное значение для нашего исследования, поскольку подтверждает предложенное ранее теоретическое обоснование личностного самоопределения (в его интрасубъектном аспекте) как механизма эки-

стенциально-смысловой саморегуляции личности. Помимо этого, результаты корреляционного анализа расширяют возможности интерпретации диагностических данных и позволяют осуществить *предварительную экспериментальную оценку актуального уровня и перспектив личностного самоопределения будущих педагогов.*

Экспериментальная оценка актуального уровня и перспектив личностного самоопределения будущих педагогов

Результаты исследования с использованием методики САТ

Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с опорой на принятые нормативные показатели (табл. 2).

Таблица 2

Нормативные показатели оценки уровня самоактуализации личности

Уровень самоактуализации	Диапазон значений, Т-баллы	Кол-во, чел.	Кол-во, %
Завышенный уровень: псевдосамоактуализация — стремление выглядеть благоприятно	80–126	0	0
Высокий уровень: тенденция к конформизму	71–79	2	5,88
Уровень выше среднего: реальная самоактуализация	55–70	8	23,53
Средний уровень, стремление к самоактуализации; психическая и статистическая норма	45–54	11	32,35
Уровень ниже среднего: не выражено стремление к самоактуализации	40–44	5	14,71
Критический уровень	0–39	8	23,53

В представленной таблице и на рисунке 2 приведены диагностические данные, позволяющие оценить «соотношение» уровней самоактуализации в экспериментальной выборке (столбцы 3, 4 в табл. 2; рис. 2).

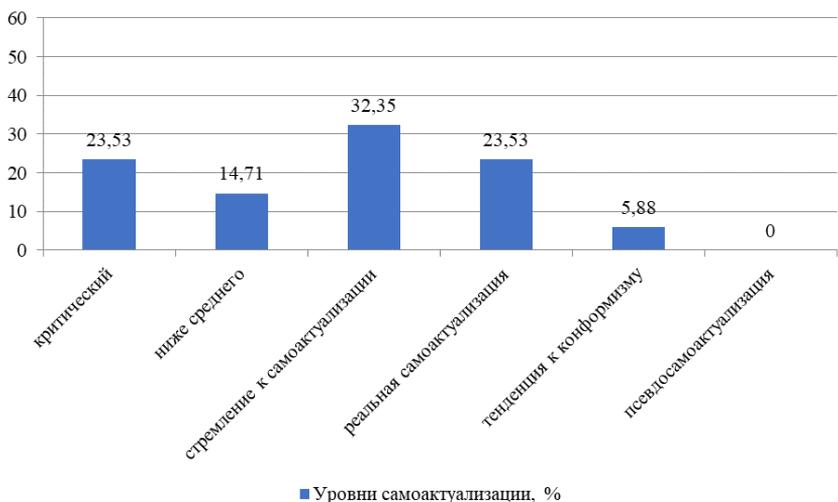


Рис. 2. «Соотношение» уровней самоактуализации будущих педагогов, %, $n = 126$ чел.

Следует отметить, что для уровня самоактуализации *ниже среднего* характерны подверженность внешним влияниям, конфронтация с внешними групповыми нормами, негативное восприятие окружающих, дискретное восприятие своего жизненного пути. Для «критического» уровня самоактуализации свойственны стойкие проявления обозначенных выше характеристик. Тревожным «сигналом», на наш взгляд, является общее число студентов с данными уровнями самоактуализации (45 чел.), что составляет больше 1/3 от общей численности выборки. Такие результаты можно рассматривать как косвенный показатель их личностной незрелости, неразвитой саморегуляции, «дорефлексивного» уровня функционирования, а значит — как показатель неготовности к личностному самоопределению. В связи с этим *прогноз перспектив их профессионального развития* крайне неблагоприятный: можем предположить, что педагогическая деятельность и ее условия будут восприниматься не через призму возможностей, а как заданные

рамки, требующие жестко регламентированного поведения. Неизбежным следствием такого восприятия является исполнительский подход к деятельности и перенос ответственности за нее на объективные условия и других субъектов. Кроме того, можем предположить, что условия педагогической деятельности (вне зависимости от их объективного качества) станут для личности мощным стрессогенным фактором. Также считаем возможным депрофессионализацию личности, крайним выражением которой может стать уход из профессии.

Стремление к самоактуализации, являющееся психической и статистической нормой, выражено у 42 человек, что составляет 1/3 часть от общей численности выборки. Выраженное стремление к самоактуализации предполагает развитость мотивов самоактуализации, видение ее объективных возможностей в образовательном и жизненном контекстах, наличие хотя бы локального позитивного опыта самоактуализации в деятельности. В связи с этим возможен следующий *прогноз перспектив личностного самоопределения*: педагогическая деятельность станет для педагогов объективным пространством дальнейшей более полной самоактуализации, проявления и наращивания своего личностного потенциала.

Уровень *реальной самоактуализации* отмечается у 38 человек. Данный уровень характеризуется наличием уже сложившегося опыта самоактуализации. Иначе говоря, студенты с данным уровнем самоактуализации перешли от стремления к действиям, нашли объективные возможности для реализации своего потенциала в широком контексте деятельностей и отношений. В связи с этим *прогноз перспектив их личностного самоопределения* включает дальнейшую самоактуализацию: индивидуализацию стиля деятельности, реализацию себя в качестве наставников для молодых специалистов, распространение своего опыта в иных формах демонстрации профессионального мастерства.

В целом количество самоактуализирующихся студентов (80 человек, что составляет почти 2/3 от численности выборки) позволяет позитивно рассматривать их готовность к педагогической деятель-

ности, понимаемой как поле объективных возможностей для дальнейшей самоактуализации и, в целом, позитивно оценивать их профессиональные перспективы.

Тенденция к конформизму, предполагающая интроекцию ценностей самоактуализации, т. е. согласие с этими ценностями как «социально и профессионально желательными» без их интериоризации, отмечается у семи человек. В связи с этим *прогноз перспектив* их личностного самоопределения включает дальнейшее слияние с групповыми нормами без их критичного восприятия, рефлексии, подлинного принятия и персональной ответственности за процесс и результаты своей деятельности (т. е. существует риск «подмены» личностного самоопределения социально-профессиональным).

Завышенный уровень самоактуализации не выявлен, что можно рассматривать как показатель отказа будущих педагогов от «псевдосамоактуализации», т. е. ее имитации (создания образа самоактуализирующейся личности в глазах окружающих). Косвенным образом это, на наш взгляд, свидетельствует о высокой конгруэнтности будущих педагогов, что позволяет дать позитивный прогноз их личностного самоопределения и профессиональных перспектив.

Отметим, что в духе идей социальной инженерии¹ мы рассматриваем прогнозирование не столько как однозначный сценарий будущего (который в принципе невозможен относительно такой сложной и постоянно развивающейся системы как человек), сколько как теорию и практику *конструирования образов будущего*, как важнейший инструмент стратегического планирования жизненного и профессионального будущего субъекта.

При этом экзистенциально-гуманистический подход к пониманию личности предполагает, что основным субъектом проектиро-

¹ Смирнов С. А. Форсайт: от прогноза к социальной инженерии // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. 2014. № 3. С. 10–30.

вания и прогнозирования своего профессионального развития должен быть сам будущий педагог. Поскольку в процессе самопрогнозирования личность изменяется, «субъект–объект» проектирования многовариантен, а образ будущего выступает как открытый проект. Иначе говоря, самопрогнозирование в настоящем может изменить будущее.

Рассмотрим результаты диагностики самоактуализации личности как показателя личностного самоопределения. Учитывая результаты корреляционного анализа и рассматривая личностное самоопределение в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» введем следующую интерпретационную шкалу:

— «низкий» уровень самоактуализации и уровень «ниже среднего» являются показателями «досмыслового» уровня саморегуляции и, косвенным образом, но позволяют судить о том, что задачи личностного самоопределения неактуальны для человека;

— «средний» уровень самоактуализации мы рассматриваем как показатель экзистенциально-смысловой саморегуляции личности, соотносимой с этапом самореализации в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»;

— уровень «выше среднего» — как показатель экзистенциально-смысловой саморегуляции личности, соотносимой с этапом самоактуализации в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» (см. табл. 3).

Теоретическое обоснование личностного самоопределения как механизма ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции позволяет описать динамику самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Этап собственно самоопределения соотносится с ориентацией человека в пространстве возможностей; этап самореализации — с «пробующей активностью» личности; этап самоактуализации — с более полным проявлением своих способностей в широком контексте жизненных отношений.

**Оценка уровня личностного самоопределения
с использованием методики «Самоактуализационный тест»**

Уровни самоактуализации по интерпретационной шкале	Уровень самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»	Интерпретационные «акценты»
«Низкий» и «ниже среднего»	«Досмысловой» уровень самоопределения	Задачи личностного самоопределения не значимы для человека
«Средний»	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; <i>самореализация личности</i>	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в ходе «пробующей» активности
«Выше среднего»	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; <i>самоактуализация личности</i>	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в процессе деятельности в реальном жизненном контексте
«Высокий»	Репродуктивный и социально-нормативный уровни регуляции; конформизм	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; значимо мнение других
«Крайне высокий»	Социально-нормативный уровень саморегуляции: имитация самоактуализации	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; выражено стремление производить впечатление «самоактуализирующейся» личности

Результаты исследования с использованием методики СЖО

Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с опорой на принятые нормативные значения показателей (см. табл. 4).

**Нормативные значения показателей
смысложизненных ориентаций личности**

Уровни	Цели в жизни, баллы	Процесс жизни, баллы	Результат жизни, баллы	Локус контроля — Я, баллы	Локус контроля — жизнь, баллы	Общий показатель ОЖ*, баллы
высокий	36–42	36–42	29–35	24–28	36–42	113–140
средний	24–35	24–35	19–28	15–23	24–35	80–112
низкий	6–23	6–23	6–18	6–14	6–23	6–79

Примечание: ОЖ* — осмысленность жизни.

При этом, опираясь на вышерассмотренные подходы и обозначенные связи между самоопределением, саморегуляцией и самодетерминацией и их ценностно-смысловым опосредованием, считаем возможным использовать указанные категории в интерпретации результатов исследования.

Оценка актуального уровня общей осмысленности жизни позволяет констатировать следующее: 1) в выборке наиболее выраженным является средний уровень осмысленности жизни, что можно рассматривать как показатель развивающейся экзистенциально-смысловой саморегуляции, еще не достигшей уровня полной самодетерминации; 2) второй ранг по выраженности занимает низкий уровень осмысленности, что можно трактовать как показатель неразвитой саморегуляции (данная категория респондентов находится на начальном этапе самоопределения и формирования «замысла» своей жизни); 3) третий ранг по выраженности занимает высокий уровень осмысленности, что можно рассматривать как показатель экзистенциально-смысловой саморегуляции личности, развитой самодетерминации (см. рис. 3).

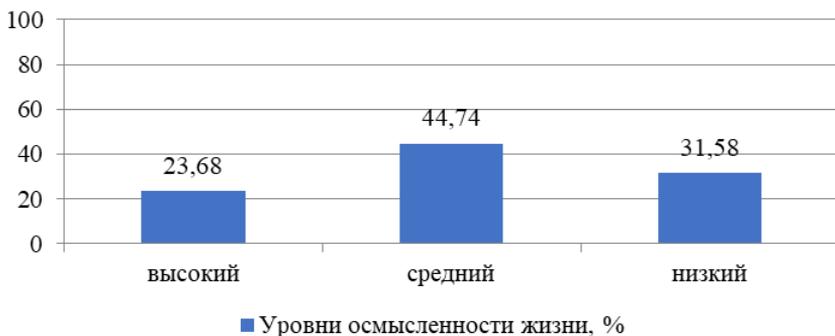


Рис. 3. Соотношение уровней общей осмысленности жизни будущих педагогов, %, $n = 126$ чел.

На основе представленных и прокомментированных результатов возможен следующий прогноз перспектив личностного самоопределения будущих педагогов.

Для первой группы респондентов личностное самоопределение связано с более полным и осознанным принятием ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность, подтверждением и реализацией смыслов в широком контексте деятельностей и отношений, в т. ч. контексте педагогической деятельности.

Для второй группы респондентов личностное самоопределение имеет связь с обретением и рефлексией ценностно-смысловых оснований своей жизни и педагогической деятельности.

Для третьей группы респондентов личностное самоопределение связывается с дальнейшей «практической реализацией» смыслов в профессиональном и жизненном контекстах.

Оценка смысложизненных ориентаций и внутреннего локуса контроля по субшкалам позволяет отметить тенденцию к доминированию средних показателей по выборке. Соотношение низких и высоких показателей вариативно (см. рис. 4).

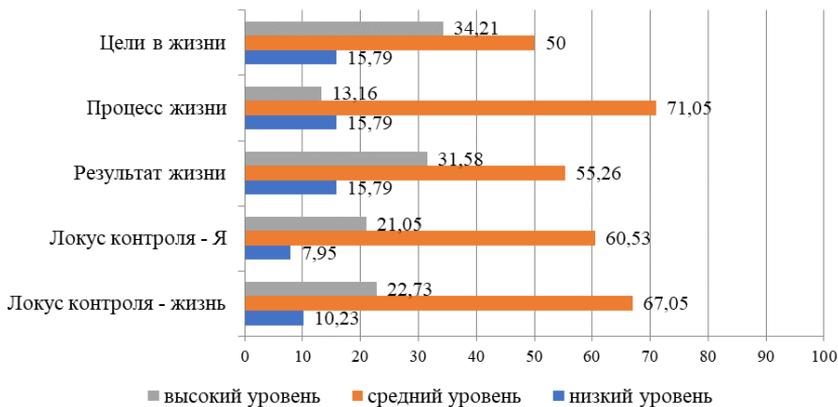


Рис. 4. Соотношение уровней смысложизненных ориентаций и внутреннего локуса контроля будущих педагогов, %, $n = 126$ чел.

Рассмотрим показатели среднего уровня. Сопоставление диагностических данных по первым трем субшкалам позволяет говорить о том, что наиболее осмысленным для будущих педагогов является настоящее, чему, предположительно, способствует насыщенность учебной деятельности и образовательной среды вуза. Для большей части выборки смысловое настоящее характеризуется удовлетворенностью, восприятием своей жизни как эмоционально насыщенной и интересной. Менее осмысленным и продуктивным респондентам представляется их прошлое. И, наконец, на третьем месте — смысловое будущее. *Только для половины выборки имеются цели в будущем, придающие их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.* Интересно, что на высоком уровне показателей данная тенденция не поддерживается: высоким показателям осмысленности прошлого и будущего сопутствует низкая осмысленность настоящего. Иначе говоря, респонденты «не замечают» настоящего, оно не является для них источником смыслов и удовлетворенности жизнью. Будущее «оторвано» от настоящего, строится без учета актуального жизненного и профессионального опыта, что

может привести к утрате ценностно-смысловых оснований деятельности, идеализации будущего, прожектерству. *Нарушен временной аспект континуума личностного самоопределения.*

Сопоставление результатов среднего уровня по последним двум субшкалам позволяет утверждать: респонденты разделяют убеждение в том, что человек в принципе может контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их. При этом они несколько ниже оценивают свою способность к контролю собственной жизни, к ее «строительству» в соответствии с жизненными целями и смыслами, что связано с оценкой своего личностного потенциала. На высоком уровне показателей оценка контролируемости жизни и способности ее контролировать практически одинаковы.

Анализ результатов низкого уровня позволяет составить следующий обобщенный «портрет» респондента: не видит смысла ни в прошлом, ни в настоящем, ни в будущем, руководствуется фаталистическими установками, считает, что не может управлять своей жизнью. Данная характеристика позволяет условно соотнести особенности этой группы с «досмысловым» уровнем функционирования личности, что, в свою очередь, ставит под сомнение ее способность и готовность к личностному самоопределению. Иначе говоря, данная немногочисленная категория респондентов составляет «группу риска», профессиональное будущее которой вызывает серьезные сомнения, связанные с низким уровнем личностного потенциала. Считаем, что благоприятный прогноз перспектив их личностного самоопределения возможен только при условии оказания интенсивной психолого-педагогической помощи, направленной на активизацию процессов самосознания, коррекцию неадекватных жизненных установок и форсированное погружение в деятельность. Однако, как и любой интенсив, помощь подобного характера может стать для личности сильным стрессогенным фактором, что может еще больше ослабить невысокий личностный потенциал.

Обобщение результатов среднего и высокого уровня позволяет позитивно оценить перспективы личностного самоопределения будущих педагогов. Перспективы их личностного самоопределения

включают: целенаправленное проектирование «смыслового будущего» субъектов, что предполагает постановку целей и «нахождение» смыслов, в т. ч. и в педагогической деятельности; достижение баланса между «смысловым прошлым», «смысловым настоящим» и «смысловым будущим» (напомним, что наименее выражено «смысловое настоящее»), что предполагает включение личности в деятельность и целенаправленное приобретение, расширение и осмысление опыта, рефлексию процесса и результатов деятельности субъекта; повышение личностного потенциала (в концепции Д. А. Леонтьева личностный потенциал рассматривается как потенциал саморегуляции, как характеристика уровня личностной зрелости, как способность к самодетерминации¹), в т. ч. развитие способности человека управлять своей жизнью.

Экспериментальное подтверждение актуальности задач личностного самоопределения будущих педагогов

В целом, результаты экспериментального исследования позволяют обозначить *актуальную проблему, требующую решения*: недостаточное внимание вопросам личностного развития будущих педагогов, «наращивания» и актуализации их личностного потенциала в образовательном контексте. В связи с этим считаем, что ближайшие перспективы педагогического образования неразрывно связаны с теоретическим обоснованием и практической реализацией практик, релевантных его гуманитарной сущности. В числе таких практик, прежде всего, хотелось бы отметить сопровождение, которое мы рассматриваем как гуманитарную практику, направленную на опосредование и фасилитацию процессов личностного развития будущих педагогов (в т. ч. процесса личностного самоопределения)².

¹ Личностный потенциал: структура и диагностика: монография / А. К. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев [и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 248–251. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00748

§ 3. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как интегративная гуманитарная практика с позиции комплексного методологического подхода

В последнее время в связи с гуманизацией и индивидуализацией образования активно обсуждаются вопросы сопровождения в контексте профессионального образования. При этом отмечается некоторый разброс трактовок в зависимости от исходных концептуальных оснований, которыми руководствуются авторы, а также в зависимости от этапа профессионализации личности, особенностей и потребностей целевой группы (контингента сопровождаемых). В большинстве случаев «предмет» сопровождения составляют процессы профессионального развития личности, что представляется не вполне оправданным.

В условиях социальной и профессиональной неопределенности, изменчивости требований педагогическое образование можно рассматривать не только как контекст профессионального, но и личностного развития и самоопределения. Более того, личностное самоопределение приобретает приоритетный характер как основа профессионального, как процесс, обеспечивающий устойчивость личности в сложных условиях деятельности.

Сопровождение как психологическая практика сложилось, прежде всего, в системе общего образования в связи с необходимостью решения задач развития учащихся, выходящих за пределы функционала педагога. Эволюция концептуальных идей и практики сопровождения напрямую связаны с распространением сопровождения и постепенным превращением его в массовую практику, с переосмыслением его назначения. Так, представления о сопровождении как психологической помощи учащимся в решении их актуальных психологических проблем¹ постепенно вытесняются более

¹ Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 1991. 303 с.

реалистичными представлениями о сопровождении как создании социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития учащихся^{1, 2, 3}. Однако не вполне ясным остается вопрос о том, в чем принципиальные отличия этих условий от обычных, имеющих в общеобразовательном учреждении. Следствием этой неясности становится следующее: подчеркивая целевое назначение сопровождения, авторы больше внимания уделяют «технологическому» аспекту сопровождения, рассматривая его направления, формы, методы и методики. Е. А. Александрова связывает педагогическое сопровождение с индивидуализацией образования и, в частности, с разработкой и реализацией учащимися индивидуальных образовательных траекторий. При этом, в зависимости от степени самостоятельности учащихся и их готовности к взаимодействию с педагогом, выделяет соответственно, такие формы сопровождения как «забота», «наставничество», «поддержка» (или, «собственно сопровождение»). В последнем случае «вмешательство» педагога минимально и заключается в ненавязчивом взаимодействии с учащимся и «сопутствовании» ему в разработке и реализации индивидуальных траекторий⁴. Среди прочих ракурсов анализа сопровождения (сопровождение как система, как процесс, как технология) «линию» взаимодействия затрагивает Л. В. Байбородова, отмечая значимость отношений между субъектами сопровождения⁵. Рассма-

¹ Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 1998. 128 с.

² Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 448 с.

³ Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова. Ярославль: Канцлер, 2008. 168 с.

⁴ Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с. (Школьные технологии. Praktika).

⁵ Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова. Ярославль: Канцлер, 2008. 168 с.

тривая сопровождение как помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора, Е. И. Казакова также отмечает, что это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка¹.

Остановимся несколько подробнее на «технологическом» аспекте сопровождения. Так, в концепции М. Р. Битяновой сопровождающая деятельность осуществляется в следующих направлениях: диагностика (назначение, характер и конкретный инструментарий которого зависит от особенностей контингента учащихся и этапа их обучения); консультирование (преимущественно индивидуальная форма оказания психологической помощи в решении актуальных для личности проблем, конкретное содержание консультирования зависит от типа консультативной ситуации); коррекционно-развивающая работа (при этом содержание развивающей работы соответствует наиболее актуальным компонентам статуса, а содержание коррекционной — компонентам статуса, не соответствующим педагогическим требованиям и/или возрастной норме); просветительно-профилактическая работа («введение» родителей и детей в актуальные проблемы их развития), социально-диспетчерская работа (информирование детей и родителей об объективных возможностях получения квалифицированной помощи разных специалистов)². Логика и последовательность этих направлений составляет своего рода «технологию» сопровождения: результаты диагностики позволяют описать и оценить актуальный психологический статус учащегося, в зависимости от статуса проектируется дальнейшая деятельность психолога — консультирование и/или коррекционно-развивающая

¹ Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 1–3 апреля 1998 г. Санкт-Петербург, 1998. С. 45–48.

² Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 1998. 128 с.

работа и т. д. Методы сопровождения более вариативны и зависят от этапа и содержания сопровождения.

В концепции сопровождения как «психологической фасилитации» Р. В. Овчаровой в качестве субъекта сопровождения рассматриваются не только учащиеся, их родители, но и педагоги. Технологии сопровождения (автор использует это понятие без кавычек) дифференцируются в зависимости от «предмета» сопровождения и включают в себя: технологии сопровождения профессиональной деятельности учителя (в частности, психолого-педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя); технологии разрешения психологических проблем учителя (а именно, диагностика и профилактика профессиональных деформаций педагога); технологии сопровождения педагогического коллектива (технологии гармонизации отношений — организация коллектива и/или индивидуальная помощь педагогам по решению проблем взаимодействия); технологии фасилитации взаимодействия педагога и учащихся (в частности, формирование установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися); технологии самореализации педагога (технология самоменеджмента, портфолио, тренинг, игровые методы); технологии развития творческой индивидуальности педагога (диагностика педагогического творчества)¹. Представляется, что технологии первой группы несколько шире функционала сопровождающей деятельности (особенно, если понимать ее как фасилитирующую практику).

В последнее время активно обсуждаются также вопросы сопровождения в контексте профессионального образования. Так, О. С. Попова рассматривает сопровождение на этапе получения профессионального образования (имея в виду учреждения среднего профессионального образования) в уже привычном нам ракурсе: как создание социально-психолого-педагогических условий для успешного профессионального обучения, развития и саморазвития лич-

¹ Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие. Москва: РИОР, 2018. 275 с. (Серия: Высшее образование. Магистратура).

ности, что возможно как результат скоординированного взаимодействия участников образовательного процесса. Целевое назначение сопровождения она видит в реализации потенциала личности будущих специалистов и удовлетворении их потребностей в профессиональном, социальном и личностном самоопределении. При этом сопровождение рассматривается на стыке деятельности института воспитания и деятельности социально-педагогической и психологической службы образовательного учреждения¹. Иначе говоря, функционал сопровождающей, собственно воспитательной и иных деятельностей обрисован недостаточно четко, что затрудняет понимание содержания и технологий сопровождения. Однако в последних работах (в соавторстве с Э. Ф. Зеером) предмет сопровождения обозначен более конкретно — это форсайт-проект личностно-профессионального развития обучающихся, который складывается в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов высшей школы. Сопровождение рассматривается как комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на обеспечение профессионального будущего человека. Сущность сопровождения — формирование у студентов способности проектировать свое будущее в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и профессиональными планами². Такое понимание сущности сопровождения согласуется с рассмотрением профессионального развития личности в пространственно-временном континууме³. В качестве инструмен-

¹ Попова О. С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва: [б. и.], 2013. 44 с.

² Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

³ Психология профессионального развития: методология, теория, практика: монография / Э. Ф. Зеер [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2011. 159 с.

тария сопровождения предлагается использовать диагностику, развивающие психотехнологии, метод проектирования альтернативных сценариев будущего¹.

В концепции субъектной профессионализации Н. С. Глуханюк активизация саморазвития — необходимое условие профессионализации, в связи с чем психологическое сопровождение автор рассматривает как помощь человеку в запуске и активизации механизмов саморазвития. «Технологию» сопровождения составляют: мониторинг как процесс наблюдения, оценки и прогноза развития на всех этапах профессионализации личности; на этапе профессионального образования — самофутурирование как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда; на этапе адаптации — супервизорство как метод осознания и концептуализации собственного опыта; на стадии профессионализации — тактики профессионального самосохранения как способы формирования оптимистического мировоззрения². Е. Г. Белякова видит цель сопровождения в создании условий для становления будущих педагогов как осмысленных субъектов профессионального развития. Предмет сопровождения — процесс профессиональной самоидентификации; путь становления личности как осмысленного субъекта — освоение культурных практик конструирования профессиональной идентичности с использованием рефлексивных и нарративных методов³. Как метод, направленный на оптимальный выбор в условиях многофакторного влияния, оказываемого на педагога, рассматривает психолого-педагогическое сопровождение Э. Э. Сыманюк с соавторами. Сопровождение опирается на внутренний потенциал каждого педагога и поддержку его окру-

¹ Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

² Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2003. № 5 (23). С. 64–79.

³ Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 64–72.

жения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем профессионального развития педагога. К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения педагога относятся психологическая профилактика, развивающая психодиагностика, психологическое консультирование, педагогическое просвещение и образование¹. Е. К. Фоминых обращает внимание на то, что системообразующим фактором образования является возможность личностного самоопределения учащихся. Результативность сопровождения определяется повышением уровня субъектности сопровождаемых в целом, динамикой профессионального самосознания и показателями продуктивности личностного самоопределения, в том числе². Однако неясным остается вопрос о том, как соотносятся между собой данные феномены. В концепции И. Н. Емельяновой сопровождение студентов расценивается как оптимизация их связей с образовательной средой, выделяются типы связей (созерцательный, имитационный, интеллектуально-творческий и др.) и предлагается общая характеристика содержания сопровождения с учетом типа связи студента с образовательной средой³.

Таким образом, анализ многочисленных трактовок сопровождения позволяет заключить, что ведущим ракурсом рассмотрения сопровождения являются социально-психологические и педагогические условия, необходимые для развития личности в образовательном процессе. При этом отмечается большое разнообразие в понимании целевой направленности и содержания сопровождения: помощь в решении актуальных психологических проблем, в разра-

¹ Сыманюк Э. Э, Печеркина А. А., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 20–23.

² Фоминых Е. К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2009. Т. 151, кн. 5, ч. 1. С. 248–254.

³ Емельянова И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 28 с.

ботке и реализации индивидуальных образовательных траекторий, в осуществлении жизненного выбора и принятий решений; реализация личностного потенциала; удовлетворение потребности субъектов в самоопределении; обеспечение профессионального будущего личности; запуск и активизация механизмов саморазвития; становление студентов как осмысленных субъектов профессиональной деятельности; повышение уровня субъектности; динамика самосознания и самоопределения личности; оптимизация связей личности с образовательной средой.

Также большое разнообразие отмечается в трактовках технологического аспекта сопровождения, при этом в большинстве случаев он раскрывается через разные психотехники, выбор которых определяется исходными концептуальными основаниями сопровождения, пониманием его цели и содержания. Лишь немногие авторы подчеркивают значимость взаимодействия субъектов (сопровождающего и сопровождаемого)^{1, 2, 3}. Интересно, на наш взгляд, что к их числу относятся разработчики концепций сопровождения в системе общего образования. Следует ли рассматривать такую ситуацию как подтверждение того, что «школьное» сопровождение более человечно по сравнению с «профессиональным»? (Вопрос, конечно, провокационный и предполагает дальнейшую дискуссию...). Не отрицая значимости психотехнического инструментария сопровождения, хотим отметить недопустимость его переоценки. Более того, считаем, что такая переоценка противоречит фасилитирующей сути сопровождения, несет в себе риск нивелирования основной

¹ Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебrenникова. Ярославль: Канцлер, 2008. 168 с.

² Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 1–3 апреля 1998 г. Санкт-Петербург, 1998. С. 45–48.

³ Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с. (Школьные технологии. Praktika).

миссии сопровождения как гуманитарной практики и превращения его в практику манипулятивную.

Представленный обзор трактовок позволяет также говорить о том, что актуальная изученность и реализованность сопровождения носит *преимущественно локальный характер*. При этом ближайшие перспективы педагогического образования неразрывно связаны со *становлением сопровождения как научно обоснованной, системной гуманитарной опосредующей фасилитирующей практики, релевантной своему предмету — личностному самоопределению будущего педагога*, что предполагает концептуализацию сопровождения как педагогического механизма в широкой гуманистической, личностной парадигме образования.

Особую актуальность обоснование такого механизма приобретает в условиях полипарадигмальности современного образования, в которых неизбежна некоторая оппозиция разных парадигм (из которых основными по-прежнему остаются лично- и социально ориентированная)¹ и, соответственно, возникает необходимость их «примирения»; в качестве одного из механизмов «гармонизации бинарных позиций» В. И. Загвязинский предлагает рассматривать механизм опосредования². Сопровождение, с одной стороны, ориентирует студента на освоение определенного функционала (что соответствует социальной ориентации педагогического образования); с другой, — помогает обучающемуся встать на позицию субъекта свободного выбора, осознанно и целенаправленно проектировать свое жизненное и профессиональное будущее и т. д. (что соответствует тенденции индивидуализации образования и, шире, его личностной ориентации).

Личностное самоопределение будущего педагога как базовый процесс развития личности неразрывно связан с образовательным

¹ Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 176 с.

² Там же.

контекстом, с образовательной средой, с «миром возможностей», имеющихся в среде. Между тем, как известно, даже самые благоприятные условия не обеспечивают сами по себе, без опоры на личностные предпосылки, позитивную динамику развития личности^{1,2}. Важным условием актуализации личностных предпосылок является включенность личности в деятельность (*системно-деятельностный подход*), характеризующаяся активностью, персональной ответственностью, относительной независимостью действий и позиции человека от внешних факторов (*субъектно-деятельностный подход*). Принципиальное значение для личностно-профессионального развития будущего педагога имеют такие виды деятельности в образовательном контексте, как *учебная/внеучебная, квазипрофессиональная/профессиональная, исследовательская*. В русле «возможностной» *теории личности* (Д. А. Леонтьев) и с учетом «внутренней» динамики личностного самоопределения этот процесс можно представить как нахождение и реализацию возможностей для своего развития, что предполагает: ориентацию личности в объективном пространстве; «примерку на себя» объективных возможностей, их «пробную» реализацию и проверку своих способностей; выбор объективных возможностей и более полную самоактуализацию.

Иначе говоря, личностное самоопределение, осуществляющееся как «во внутреннем», так и «во внешнем» плане — серьезная «работа», требующая целенаправленных усилий. Сложный пролонгированный и трудоемкий характер самоопределения обуславливает необходимость педагогического процесса, механизма, дополняющего основной функционал преподавателя и направленного на содействие личности в ее самоопределении и развитии. В качестве такого процесса мы рассматриваем педагогическое сопровождение.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 322 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР).

² Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Москва и др.: Питер, 2003. 508 с. (Мастера психологии).

С позиции *системного подхода*, *сопровождение* — интегративная практика, охватывающая основные виды деятельности (учебную/профессиональную/исследовательскую) будущего педагога, результатом чего будет взаимообогащающий эффект и общая позитивная динамика личности: познание и понимание себя, формирование отношения к себе и к объективной действительности, реализация своих способностей.

Учебная деятельность — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач. К числу развивающих возможностей учебной деятельности относятся следующие: обеспечивает накопление необходимой знаниевой основы деятельности; формирует представления о профессиональной деятельности; обеспечивает развитие умений и навыков учебной, учебно-исследовательской деятельности. *Сопровождение в процессе учебной деятельности* направлено, главным образом, на персонализацию объективной личностной нормы, что возможно на материале учебных дисциплин, раскрывающих вопросы личностного и профессионального развития педагогов. Перечисленные выше методы обучения активизируют процессы самосознания будущего педагога, идентификации его с ролью педагога, объективизации и формирования его отношения к психолого-педагогическим реалиям.

Профессиональная деятельность — это «погружение» студента в профессиональную реальность на основе выполнения конкретных профессиональных ролей и соответствующих профессиональных функций. В числе развивающих возможностей указанной деятельности можно назвать следующие: позволяет актуализировать свои профессиональные знания и другие компетенции, проявить свое активное отношение к профессиональной действительности, достичь конкретных продуктивных результатов и получить опыт реального взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности. *Сопровождение в процессе профессиональной деятельности* направлено, главным образом, на подготовку и фасилитацию «пробующей активности» и самоактуализации личности, осмысление полученного опыта и внесение корректив в траекторию своего развития.

Исследовательская деятельность является важнейшей частью профессиональной подготовки студента, обучающегося по программам педагогической магистратуры. Традиционно исследовательская работа студентов связывается с теоретическим обучением (что выражается в выборе темы исследования, научного руководителя, формировании замысла работы и пр.). Связь исследовательской деятельности с практикой и будущей профессиональной деятельностью, на первый взгляд, представляется менее очевидной и необходимой. Вместе с тем *роль исследовательской работы важна в контексте всей профессиональной деятельности*. В таком контексте исследовательская деятельность студентов рассматривается как этап и механизм перестройки действий, а будущий педагог представляется как *«рефлексирующий практик»*, действующий не методом «проб и ошибок», а научными методами, способный к развитию профессиональных действий в ответ на «вызовы» практики и изменяющиеся условия деятельности¹. Таким образом, *исследовательская деятельность* студента педагогической магистратуры — работа педагога предварительного и актуального характера, направленная на изучение и решение значимых проблем педагогической науки и практики методами научного познания. Данная деятельность — ответ на вызовы изменчивой педагогической действительности, многообразия и вариативности педагогических ситуаций, в которых, как правило, оказывается недостаточным владение стандартными типовыми действиями. *Сопровождение в процессе исследовательской деятельности* предполагает возможность выбора исследовательских треков и конкретных тем, соответствующих сфере интересов студента, что имеет как диагностическое, так и развивающее значение. Диагностичны также обстоятельства выбора: учет разных факторов (возможность провести эксперимент, связь с будущей профессиональной деятельностью, особенности и сложности контингента испытуемых), связь со сферой интересов и опытом

¹ Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.

(жизненным и профессиональным) студента и др. Сопровождение в процессе исследовательской деятельности направлено таким образом, на самопознание и самооценивание ее субъекта, на «пробную» самореализацию и самоактуализацию педагога. В ходе и результате вышеописанной деятельности у педагога (будущего педагога) формируется *творчески-преобразовательная установка в отношении педагогической деятельности.*

Сопровождение как интегративная практика полифункционально. Однако, не претендуя на полный обзор всех функций, остановимся на тех, которые позволяют раскрыть и реализовать его гуманитарную направленность и культурный потенциал.

Гуманитарный характер сопровождения предполагает тесную связь с культурой; опору не только на рациональное знание, но и на интуицию, на неповторимость, уникальность психолого-педагогических реалий; активную роль субъектов (учащихся, воспитанников) в образовательном процессе; приоритет качественных методов работы¹. Гуманитарный характер сопровождения, выражающийся в его «человекоориентированной» направленности, в определяющем влиянии взаимодействия субъектов (по сравнению с «технологией» сопровождения), в приоритете качественных методов работы и предполагающий понимание развития как нелинейного, многовекторного, преимущественно самодетерминированного процесса, отражает сущность сопровождения — содействие раскрытию и реализации потенциала педагога².

Представления о сущности человека как открытой системе, постоянно развивающейся и изменяющейся одновременно с изменяющимся в результате его деятельности окружающим миром, связаны с именем К. Д. Ушинского и сформулированным им принципом ан-

¹ Закирова А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // Образование и наука. 2015. № 10 (129). С. 4–19.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 248–251. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00748

тропологизма¹. Однако в постмодернистской перспективе происходит постепенное изменение антропологического идеала в образовании: переход от концептуализации человека как *способности* (деятельностная трактовка) к человеку как *возможности* (гуманитарная трактовка). В связи с этим уместно вспомнить представления о «возможном человеке»² М. К. Мамардашвили и еще раз сослаться на «возможностную» теорию личности Д. А. Леонтьева, вспомнить о личностном потенциале Д. А. Леонтьева³ и человеческом капитале О. И. Генисаретского⁴, модусах существования П. Г. Щедровицкого⁵. В контексте философских представлений о человеке как возможности самоопределение рассматривается в качестве актуализации своего потенциала, а образование (как в широком, так и в конкретно-технологическом аспекте) как «производство» нового типа продукта — личностного потенциала — и «воспроизводство» развития. Человек, готовый и способный к самоопределению — это тот, кто воплощает себя, проходит свой путь и становится другим на этом пути⁶.

В данном случае перспективы образования связаны с признаком самоопределения как основного человекообразующего про-

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические сочинения: в 8 т. Москва: Издательство академии педагогических наук, 1974. Т. 8. 776 с.

² Мамардашвили М. К. Возможный человек. Москва: Рипол-Классик, 2019. 495 с.

³ Личностный потенциал: структура и диагностика: монография / А. К. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев [и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

⁴ Генисаретский О. И., Носов Н. А., Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. 1996. № 4. С. 5–21.

⁵ Петр Георгиевич Щедровицкий: системо-мыследеятельностная методология и психология // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2567>.

⁶ Степанов С. А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации // Человек.RU. 2015. № 10. С. 133–140.

цесса¹, а перспективы педагогики — как «педагогики самоопределения». Реализация этих перспектив, построение целостной образовательной системы, в основе которой лежит процесс самоопределения, требуют разработки концептуального обоснования, организационно-технологического обеспечения (оргпроекты, программы, технологии) и институциональных изменений. В качестве рабочих моделей технологизации процесса самоопределения рассматриваются и разрабатываются гуманитарное проектирование (создание новых реальностей), гуманитарное исследование (исследование действием) и гуманитарное управление (принятие решения в отношении «использования себя в качестве самого себя»)². В обозначенном ракурсе образовательная технология представляется как создание «пространств самоопределения субъекта становящейся практики», а практика требует «полного образовательного пространства, представляющего ее (практики) цикл»³.

В традициях *лично-ориентированного подхода* сопровождение можно рассматривать как:

— целостный (несуммативный) процесс, направленный на развитие личности будущего педагога и «преодолевающий» функционализм образования;

— объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе (которые рассматривается в связи с их местом и ролью в самореализации личности);

¹ Проскуровская И. Д. К программе построения педагогики самоопределения // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. Томск, 2001. С. 2–5. URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samoopredelenija-vyp_.-3_.-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

² Там же.

³ Рыбалкина Н. В. Системная организация технологии полного образовательного пространства // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. Томск, 2001. С. 12–15. URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samoopredelenija-vyp_.-3_.-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

— этико-гуманистический принцип взаимодействия педагога и учащихся (студентов) и др.^{1,2}.

Так, в основе подхода И. С. Якиманской лежит признание индивидуальности учащегося, его субъектного опыта, в связи с чем перспективы (основной вектор развития) образования автор видит в его развитии не как нормативно построенного, а как индивидуализированного процесса, как проектирование индивидуальной деятельности учащегося^{3,4}. В основе культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской лежат представления об образовании как о культурном пространстве, в котором педагог выступает посредником и помогает, таким образом, учащемуся в освоении этого пространства, в обретении ценностей и смысла жизни, в осуществлении его развития как человека культуры и целостной личности^{5,6}. Механизмы такого образования, обеспечивающие личностное освоение социального опыта (стереотипизация, рефлексия, персонализация) раскрываются в концепции Н. А. Алексеева⁷. На основе личностно-ориентированного подхода рассматривают сопровождение Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская: как своего рода «технологии» поддержки стремлений учащегося к самопроявлению и самореализации в системе социальных отношений⁸.

¹ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

² Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

³ Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика, 1979. 144 с. (Воспитание и обучение. Библиотека учителя).

⁴ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.

⁵ Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997. 28 с.

⁶ Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

⁷ Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 1996. 216 с.

⁸ Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Основные направления и результаты исследований педагогических технологий ярославской научной школы //

Цель сопровождения, понимаемую как представление о его желаемом результате и, одновременно, как своего рода «проект личности» будущего педагога, невозможно определить без учета современных социокультурных условий, характеризующихся сложностью, неопределенностью, разнообразием. Жизнедеятельность в подобных условиях предполагает высокую степень устойчивости личности, которая позволяет гибко, толерантно и оперативно реагировать на вызовы современности (что предполагает совершение осознанных ценностно-мотивационных выборов), сохраняя при этом внутриличностную целостность, т. е. способность «изменяться, не изменяя себе» (Л. И. Анцыферова). Целостность личности, сочетающаяся с ее динамичным развитием, во многом обеспечивается действием механизмов личностной саморегуляции, высшим проявлением которой является самодетерминация. Данные процессы возможны только на основе рефлексии и осознания себя как относительного автономного и независимого существа, признания себя как центра контроля и ответственности за свою жизнь. Развитое чувство индивидуальности, способность и готовность к диалогу с собой и миром, творчество как востребованные черты человека постиндустриальной культуры¹ могут дополнить этот образ. Кроме того, добавим, что продуктивное решение сложных жизненных и профессиональных задач «по силам» только высокоресурсированной личности. При этом понимание личности как «открытого проекта» самой себя позволяет говорить о принципиальной незавершимости самоопределения.

«Человекоориентированная» направленность сопровождения выражается также в адекватном понимании деятельностной природы и динамики его предмета — личностного самоопределения педагога как интра- и интерсубъектного процесса. Понимание внутренней динамики самоопределения как механизма экзистенциально-смысловой

Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2: Психолого-педагогические науки, № 2. С. 77–85.

¹ Бабошина Е. Б. Человек культуры как запрашиваемый образ личности в образовании: монография. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2013. 266 с.

саморегуляции в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» позволяет найти методы сопровождения, релевантные задачам самоопределения на каждом из обозначенных этапов (обладающие потенциалом актуализации внутриличностной динамики на определенном этапе). Понимание внешней динамики самоопределения, разворачивающейся в пространстве деятельности и отношений помогает выстроить деятельность сопровождаемого и процесс взаимодействия с ним.

Гуманитарный характер педагогического сопровождения требует достаточно *гибкой стратегии* нелинейности и вариативности действий педагога. В целом *стратегию сопровождения* можно описать как содействие личности в проектировании целостной непротиворечивой траектории ее развития, что предполагает позитивную динамику самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация», актуализацию позитивного потенциала деятельности (-ей) личности в образовательно-профессиональном контексте. Позитивная динамика самоопределения выражается в повышении уровня осознанности (рефлексивности) своей позиции и действий, активности и ответственности (самодетерминированности), аутентичности (подлинности) позиции, в целом, — в повышении уровня самоорганизации процесса своего развития и управления им. Вместе с тем адекватная оценка актуального статуса самоопределения (позитивный, негативный, неопределенный) и его места в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» позволяет гибко варьировать действия педагога (*тактика сопровождения*) и находить оптимальные сочетания способов и средств сопровождения.

Концептуально значимы для нашего исследования следующие идеи: культурного опосредования, в соответствии с которой знак, слово, символ, миф являются культурными посредниками, медиаторами¹ развития личности, средствами восхождения по «духовной

¹ Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. [2-е изд., испр.]. Москва: Искусство, 1995. 320 с.

вертикали»¹; рефлексивного смыслотворчества, при котором овладение культурой сочетается с самопознанием, самопониманием, погружением во внутренний мир личности.

С позиции *культурологического подхода* и *культурно-исторической теории*, педагогическое сопровождение — интегративный механизм (комплексная практика) опосредования личностного самоопределения будущего педагога в процессе деятельности, в пространстве возможностей, объективно существующих в образовательном, профессиональном и жизненном контекстах. При этом, опираясь на ресурсы культурно-исторической теории Л. С. Выготского², мы можем говорить о «*трояком*» *опосредовании деятельности самоопределения: медиатором, посредником; знаком (семиотическим артефактом); орудием (техническим артефактом)*³.

Социально-культурный характер средств сопровождения — семиотических артефактов (слово, образ, действие) — предполагает выстраивание сопровождения как практики содействия нахождению, оспособлению этих средств и их активному использованию в целях развития своей личности. «Выдвижение на первый план посредничества как деятельного, коммуникативного, диалогического, в том числе и “духопроводного” способа формообразования, это не только введение идеальной формы, но и вочеловечивание различных форм опосредования, вочеловечивание медиаторов, превращение их в подлинно “духовное оборудование”»⁴.

¹ Соловьев В. С. Сочинения. Москва: Раритет, 1994. 448 с. (Библиотека духовного возрождения).

² Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. С. 28–33.

³ Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5, № 2. С. 86–95.

⁴ Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. 2-е изд., уточн. и доп. Москва: Тривола, 1994. С. 323.

Превращение медиаторов в «духовное оборудование» — весьма сложная задача, решение которой предполагает понимание культурного характера содержания и средств сопровождения.

С позиции педагогической герменевтики¹, культура — это текст, репрезентация и интерпретация которого в субъективном мире личности является источником понимания объективного содержания культуры. «Разворот» от объективного содержания культуры к личности предполагает признание множественности истин, вариативности смыслов, открывает горизонты нахождения индивидуализированного пути их деятельностного воплощения. Ограничением такого «плюрализма мнений» является отсутствие четких критериев истинности и осмысленности решений и действий человека.

Содержание сопровождения. Признанным содержанием образования является культура человечества во всем ее многообразии (культурологический подход к содержанию образования (В. В. Краевский², И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин^{3, 4})). Гуманитарность сопровождения отражается также в его содержании. В контексте сопровождения как образовательной практики особенный интерес для личности представляют: знания о процессе, проблематике и феноменологии развития личности будущего педагога (могут иметь как отвлеченный, так и персонифицированный характер); умения и навыки, позволяющие адекватно понимать и применять такие знания для решения практических задач своего самоопределения и развития; эмоционально-ценностное отношение к этим знаниям и возможности их ис-

¹ Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики: монография. Москва: Владос, 2011. 272 с.

² Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.

³ Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев [и др.]; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1989. 320 с.

⁴ Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский [и др.]; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.

пользования; опыт творческой деятельности, направленной на преобразование самого себя (изменение, повышение качества собственной личности, достижение более высоких уровней ее саморегуляции и самоорганизации).

Вместе с тем содержание современного образования не ограничивается наследием, объективно представленным в культуре. Важнейшим «строительным материалом» личности (и специфическим содержанием образования) является ее внутренний опыт, переживания (как «проживание» драматических событий, по Л. С. Выготскому) и, в целом, та «внутренняя работа», которую совершает личность на пути своего становления¹, возрастает значение ее «внутренней» активности, самоопределения студентов в образовательном процессе². Обращение к субъективному компоненту культуры, к опыту личности, ее внутренним драмам и коллизиям поддерживает диалогический характер современного образования и отвечает потребностям личности. Помимо объективного социального опыта, представленного в культуре, важен личностный опыт как «переработанный» социальный и как последующий фактор обогащения социального опыта. Гуманитарная концепция содержания образования предполагает также преодоление разрыва между социальным опытом учителя и ученика. «На уровне теоретического представления необходимо зафиксировать, что наряду с педагогически адаптированным социальным опытом, который существует до учителя, ученика и до начала процесса обучения, в учебный процесс должен быть введен личностный опыт учителя и ученика как не менее значимый элемент содержания образования». Данный опыт можно рассматривать как дополнительный пятый элемент в структуре содер-

¹ Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. А. Атаханов [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского. Москва: Академия, 2013. 240 с.

² Макарова Н. С. Социокультурная обусловленность теории и практики постнеклассического образования: монография. Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета, 2012. 138 с.

жания образования¹. Значимость личностного опыта как элемента содержания образования связана с его целевыми установками, направленными на преодоление отчужденности содержания образования и процесса обучения от целей, потребностей и жизненного опыта личности^{2, 3, 4}. Способом освоения и присвоения личностного опыта являются образовательные события-ситуации, основанные на субъект-субъектном взаимодействии и разворачивающиеся в логике «учебная проблема — субъект-субъектное взаимодействие — продукты деятельности»⁵. В связи с этим отмечается *необходимость интеграции культурологического подхода с личностно-ориентированным при условии сохранения системообразующего значения культурологического подхода*.

В целом же, в контексте сопровождения необходимо обращение как к объективным, так и к субъективным компонентам содержания сопровождения, выдержанным в логике и тематике развития личности.

Процесс сопровождения (способы и средства конструирования процесса сопровождения). Процессуальная сторона сопровождения представляет собой деятельностное воплощение его ценностей, целей и содержания. Развитие аксиологического подхода в образо-

¹ Шалыгина И. В., Шабалин Ю. Е. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 55–64.

² Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2 (38). С. 120–127.

³ Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 31–41.

⁴ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

⁵ Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2 (38). С. 120–127.

вании (что предполагает нахождение ценностных ориентиров дальнейшего развития образования, систематизацию аксиологических знаний) связано с ценностным кризисом общества (и здесь уместно вспомнить более ранний кризис, ценностно-нормативный вакуум — аномию, описанную Э. Дюркгеймом¹) и необходимостью развития нового ценностного сознания и поведения людей². Ценностное сознание — субъективная реальность существования объективных ценностей в форме ценностных представлений, оценок, идеалов, норм, образцов. Еще одна составляющая аксиосферы личности — творческая деятельность человека, с помощью которой он осваивает объективные ценности и создает новые. Ценности определяют аксиологические основания ориентации педагога на реализацию идей гуманизации образования, являются значимым фактором, объединяющим педагога и учащегося (ценности), определяющим цели образования, представляющим путь к консолидации общества в целом³.

Деятельностное воплощение ценностей, целей и содержания сопровождения предполагает владение необходимым арсеналом методов и средств. В качестве интегративного средства сопровождения мы рассматриваем индивидуальную траекторию развития студента, представляющую собой визуализацию и вербальное описание «пути» развития личности. Траектория-«путь» охватывает все виды деятельности студента в образовательном контексте и вбирает в себя прочие методы и средства, подчиненные задаче ее проектирования и реализации: нарративные и рефлексивные методы, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-коммуни-

¹ Дюркгейм Э. Самоубийство = *Le Suicide*: социологический этюд / пер. с фр. А. Н. Ильинского. Санкт-Петербург: Союз, 1998. 496 с. (Психология и социология: страницы классики).

² Слатенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 192 с. (Высшее образование).

³ Бездухов В. П., Кулешова Е. В. Аксиологические основания ориентации будущего учителя на реализацию идей гуманизации образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1 (4). С. 802–806.

кативные пробы. Нарративные методы — эссе, «встречный текст» (и соответствующие культурные медиаторы — слово, образ) — направлены на осмысление объективных оснований и нахождение субъективных оснований проектирования образов себя и своего будущего, вербализацию этих образов, а также этапов, задач, действий, необходимых для их воплощения. Моделирование проблемных ситуаций (и соответствующие медиаторы — действия студентов в этих ситуациях) позволяет им выявить «проблемные зоны» и «точки роста» своего развития, оценить исходный уровень развития, актуализирует проблематику личностного самоопределения и мотивирует к постановке и достижению целей. Профессиональные и социально-коммуникативные пробы в имитационном и реальном режиме (и соответствующие медиаторы — действия) позволяют осуществить «пробу сил», дают эмпирический материал для проверки правильности сделанных выборов и возможность реализации своих способностей. Рефлексия является неотъемлемой частью всего процесса сопровождения. В целом, учитывая вторичное значение психотехнического аспекта сопровождения по отношению к его фасилитирующей сути, предпочтение отдается «мягким» методам, обеспечивающим пространство самоопределения и выбора субъекта.

Опосредующий характер сопровождения раскрывает его инструментальную сторону, медиацию широкого круга социокультурных связей личности с объективными возможностями, имеющимися как в широком социальном контексте, так и в конкретной образовательно-профессиональной среде, и предполагает выбор адекватного интегративного и рабочего инструментария¹.

При этом гуманитарный смысл сопровождения предполагает, что социокультурные медиаторы, а также психотехнический аспект сопровождения вторичны по отношению к его фасилитирующей сути, во многом обеспечивающейся и реализующейся посредством лич-

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 9. С. 11–36. DOI 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

ности педагога и взаимодействием с ним (напомним, что в русле идей культурно-исторической теории личность педагога-посредника — это тоже средство сопровождения). Важнейшим контекстом самоопределения является социально-образовательная среда. Однако среда не безлична. Ее неотъемлемой частью и условием развития личности выступает взаимодействие с другими людьми, которое можно рассматривать как своего рода «зону ближайшего развития» личности. Особое значение имеет взаимодействие, разворачивающееся как в интерпсихическом, так и в интрапсихическом планах, в форме «драмы» — драматических социальных взаимодействий, событий. «Динамика личности есть драма»¹. Иначе говоря, переживания личности — это и «проживание» определенных драматических событий². Таким образом, в русле идей Л. С. Выготского для самоопределения личности в среде, необходимо наполнение этой среды «психологическим содержанием», определяющим ее развивающий потенциал.

Сказанное выше определяет особые требования к педагогу для реализации опосредующей и фасилитирующей функций сопровождения. Прежде всего, педагог сам должен быть высококурсорированной личностью, способным к переработке жизненного и профессионального опыта, преодолению трудностей, с выраженной «человекоцентрированной» ориентацией, диалогической установкой, активной и конструктивной жизненной и профессиональной позицией, развитой саморегуляцией и др. Все перечисленное — личностный базис педагога-фасилитатора. Вместе с тем стимулирование основных процессов самоопределения будущих педагогов («самонавигации», «пробующей» активности, самоактуализации) предполагает ориентацию в материале (в содержании сопровождения) и владение процессуальной стороной сопровождения (культурными средствами и методами). В целом, понимание значимости сопровождения

¹ Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. 1986. № 1. С. 52–66.

² Вересов Н. Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 129–148.

и признание его фасилитирующей сути актуализирует перед рефлексующим педагогом задачу изменения/осмысления/переосмысления своей «педагогической онтологии»¹, нахождения ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности, переосмысления своей позиции и профессиональных функций.

Считаем, что определяющим фактором успешности сопровождения является личность педагога, базовая характеристика которой — *доверие*. Безусловно, доверие возможно при определенных условиях: прежде всего, сам педагог, как бы ни очевидно это звучало, должен быть зрелой самоопределившейся (вернее, успешно самоопределяющейся) личностью с уже относительно сложившейся (и постоянно «доскладывающейся») жизненной и профессиональной позицией, с достаточным для продуктивной жизнедеятельности (и постоянно обогащающимся) «багажом» ресурсов, и, конечно же, с жизненным и профессиональным опытом, позволяющим делиться с окружающими. Так, позиция *сопровождающего педагога* принципиально отличается от традиционной позиции преподавателя (в худшем ее понимании, как преподавателя-дидакта, владеющего «истиной в последней инстанции») и требует много гуманизма, толерантности, открытости к диалогу, силы и зрелости, позволяющих поддерживать других в ситуации неопределенности и выбора, вселить веру в свои способности и, в целом, в себя.

В не меньшей степени личность педагога характеризуют *отношение к сопровождаемому и взаимодействие с ним*. Отношения и составляют «живую ткань», основное содержание сопровождения и в этом смысле содержание первично по отношению к процессуальной стороне сопровождения (конкретным формам, методам, техникам). Иначе говоря, *сопровождение* — *интерактивная, коммуникативная, диалогическая практика*, «встреча» двух субъектов, которая, в силу своей значимости, становится для них «событием» и инициирует переживания, через которые личность определяет и понимает себя, и реализуется в деятельности. Это особое про-

¹ Степанов С. А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации // Человек.RU. 2015. № 10. С. 133–140.

странство между «Я» и «Ты», между двумя трансцендирующими личностями, «по ту сторону объективного и субъективного»¹. Рассуждая в таком ключе, вспомним К. Р. Роджерса и предложенные им характеристики отношений: безоценочное принятие (не постулируя и понимания ограничения данного тезиса), конгруэнтность и эмпатийное понимание². «Работая собой» и своими отношениями, педагог как бы «приоткрывает» завесу неопределенности, помогает сопровождаемому по-новому взглянуть на ситуацию и выстроить свое отношение к ней, свой собственный образ и свои действия.

Фасилитация известна, главным образом, как социальный и социально-психологический феномен: как повышение продуктивности деятельности личности или группы за счет присутствия или помощи другого человека. В такой трактовке имплицитно содержится указание на определяющую роль личности этого «другого». При этом актуальный контент интернет-пространства заполнен многочисленными и заманчивыми предложениями «обучить» фасилитации (причем, за умеренные деньги и в сжатые сроки) руководителей, HR-специалистов, тренеров и бизнес-тренеров, коучей и, в целом, всех желающих. Предлагаются: обучение технологии мастерского проведения групповых обсуждений и принятия групповых решений; ознакомление с «инструкциями» по применению «технологий» фасилитации; овладение «набором инструментов», позволяющих эффективно организовать работу в группе, и т. д. И только педагоги еще «держат позицию», рассматривая педагогическую фасилитацию как стимулирование, инициирование и поощрение саморазвития и самовоспитания учащихся (но, при этом, преимущественно, в ходе учебной деятельности)³.

¹ Бубер М. Проблема человека. Перспективы // Лабиринты одиночества: сборник статей / сост. Н. Е. Покровский; под общ. ред. Н. Е. Покровского. Москва: Прогресс, 1989. С. 88–97.

² Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной; под общ. ред. Е. И. Исениной. Москва: Прогресс: Универс, 1994. 479 с.

³ Пундик И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2 (59). С. 119–123.

Не отрицая значимости психотехник, считаем нужным отметить, что их возможности все-таки ограничены и определяются «стратегией формирования», противоречащей сути фасилитации. Рассматривая сопровождение личностного самоопределения как фасилитирующую практику, мы хотим подчеркнуть ее направленность на «самопроцессы» личности (Н. В. Гришина), осуществляющиеся в логике самодетерминации, из чего логически вытекает неуместность формирующей стратегии. Анализируя особенности «психотехнического подхода» (формирующей стратегии) в психологической практике Д. А. Леонтьев отмечает следующее: ориентация на формирование по заданному образцу, что предполагает проектирование идеального результата (а это возможно только в зоне ближайшего развития личности); алгоритмизация действий субъектов и, как следствие, низкая степень их осознанности; ориентированность на достижение гарантированного, прогнозируемого результата. Рассматривая аргументы против формирующей стратегии, он отмечает: идеальный результат (идеальный образ человека) всегда ограничен уровнем развития специалиста; мерой успешности внешних воздействий (действий специалиста) является «встречное движение» субъекта, для инициирования которого необходимо диалогическое взаимодействие субъектов; есть виды практик (например, многие направления психотерапии), которые не ориентированы на достижение гарантированного результата, но, при этом, являются успешными¹. Как своего рода альтернативу психотехническому подходу Д. А. Леонтьев рассматривает фасилитацию: нецеленаправленное стимулирование развития человека; форма работы, которая стимулирует процессы прогрессивных изменений, но не может породить заданный, запрограммированный результат; раскрепощает внутренние процессы, освобождает от жестких рамок².

¹ Леонтьев Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, житнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Т. 20, № 4 (75). С. 164–185.

² Там же.

Воздерживаясь от поляризации «психотехнического подхода» и фасилитации, мы склонны, скорее, рассматривать их в иерархических отношениях: фасилитация первична, она составляет суть сопровождения; психотехники вторичны, дополняют фасилитацию и служат своего рода «инструментом» решения задач личностного самоопределения. Предпочтение отдается «мягким» (развивающим, иницилирующим и активизирующим самопроцессы) и гибким (позволяющим варьировать действия, учитывать жизненный контекст) психотехникам и методам, дающим возможность «оспособить» социально-культурные медиаторы самоопределения (знак, в т. ч. слово, действие). В их числе мы рассматриваем: нарративные и рефлексивные методы, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-коммуникативные пробы. В связи с пониманием фасилитирующей сути сопровождения вновь возникает вопрос о роли педагога как фасилитатора.

Разумеется, представление о личности педагога-фасилитатора на современном уровне науки не может ограничиваться устоявшимися схемами и стереотипами об «идеальной» личности. Современный идеал может быть только динамичным: это личность, прогрессивно изменяющаяся в течение жизни, т. е. сознательно и целенаправленно «улучшающая» себя, способная к экзистенциально-смысловой саморегуляции своей жизнедеятельности, выстраиванию и реализации траектории своего развития, принятию ответственности за процесс и результаты собственного развития, при этом ориентированная на других, умеющая «резонировать» со стремлениями молодого поколения, открытая к взаимодействию и к конструктивному диалогическому общению, готовая к адекватному восприятию современных тенденций общества и образования. Представляется, что только динамично развивающийся педагог может инициировать и активизировать процессы личностного самоопределения студента.

Итак, понимание сопровождения как практики «вочеловечивания», опосредования личностного самоопределения социально-культурными медиаторами и признание фасилитирующей сути со-

проведения, раскрывающейся и реализующейся посредством личности педагога и культурных медиаторов, а также опора на деятельностьную трактовку личностного самоопределения позволяют дать ориентировочную позитивную характеристику действий педагога-фасилитатора. Для *стимулирования базовых процессов личностного самоопределения (самопознание, самоосознание, самооценивание, самопроектирование, самомотивирование)* педагог: помогает студенту увидеть объективные возможности для развития своей личности; оценить актуальный уровень личностного развития, жизненных умений и навыков; ориентирует не столько на результат, сколько на процесс развития (на зону перспективного развития). Для *стимулирования «пробующей» активности личности педагог в образовательном процессе (в квазирежиме)* моделирует ситуации, в которых возможны проявление, оценка и коррекция жизненных и профессиональных умений и навыков студента, актуализация его ресурсов (и нахождение новых ресурсов), преодоление трудностей, проявление свободных реакций, вариативного поведения. Для *расширения контекста «пробующей активности»* педагог предлагает студенту выполнение проб в реальном жизненном контексте, что способствует проверке жизненных умений и навыков, проявлению надситуативной активности, решению жизненных задач, максимальному проявлению личностного потенциала. Таким образом, педагог-фасилитатор не оказывает прямого педагогического или психологического «воздействия» на личность студента, но при этом его личность, профессиональные и жизненные умения и навыки, его действия вызывают глубокий резонанс у студентов, стимулируя активную «деятельность самоопределения»; последовательно и логично он помогает студенту в понимании себя, проектировании своего образа и жизненных перспектив, деятельностной реализации своего потенциала, способствует продвижению студента по траектории развития и повышению качества своей личности.

§ 4. Практикоориентированная концепция сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов

Общие положения концепции

Объективно необходимость концепции связана с ключевыми противоречиями, отражающими особенности современной социокультурной ситуации и социальный заказ педагогическому образованию, актуальным уровнем теоретической изученности проблемы исследования и потребностями практики.

Изменчивость современной социальной действительности, которая неизбежно оказывает дестабилизирующее влияние на личность, ставит под сомнение устойчивость социальной и профессиональной идентичности, актуализирует проблему поиска «механизмов совладания» с объективной изменчивостью и неопределенностью. Представляется, что в таких условиях даже самый обширный «багаж» профессиональных компетенций не может обеспечить продуктивную педагогическую деятельность. На первый план выходят личностные свойства будущего педагога как своего рода «база» развития профессиональных компетенций.

Национальные цели развития страны до 2030 г.¹, прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г.² предполагают опору на человеческий капитал. В связи с этим в государственной политике и стратегии в сфере образования приоритетное значение приобретает развитие педагога как ключевого фактора, определяющего качество образо-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://media.rsp.ru/document/1/d/f/df0d7ac82fc42c54bdd01bfe58baaaeb.pdf>.

² Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190.

вания, а значит — и перспективы развития общества. В соответствии с поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина Правительству РФ (декабрь 2015 г.)¹ разработан проект национальной системы учительского роста (НСУР). Система ориентирована не только на проверку компетенций, но и на создание механизмов, способствующих профессиональному и карьерному росту современного учителя и повышению качества образования за счет диагностики проблемных зон педагогов и оказания им методической помощи. НСУР предполагает создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников, и управленческих кадров^{2, 3, 4, 5}, актуальность которой определяется значимостью

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/73384005>.

² Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 (ред. от 15.12.2022) «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2.

³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/73384005>.

⁴ Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866.

⁵ Письма Министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2021 № АЗ-872/08 «О направлении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» // КонсультантПлюс. URL: <http://>

профессиональной деятельности педагогов в достижении приоритетных национальных задач и обеспечении повышения качества образования. Поддержка педагога, способного решать задачи национальной образовательной политики, становится возможной только в ситуации построения единой и непрерывной вариативной системы адресного научно-методического сопровождения учителя. Адресный и персонифицированный характер сопровождения подчеркивается в Примерной инструкции по составлению индивидуального образовательного маршрута педагогического работника и пояснительной записке к ней¹. Ориентация на создание НСУР на региональном уровне выразилась в разработке Концепции развития системы дополнительного образования педагогов Тюменской области², направленной на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагогических/управленческих работников, обеспечение соответствия их квалификационным требованиям в условиях изменений профессиональной деятельности и социальной среды.

Понимание «первичности» процессов личностного развития позволяет говорить о их «незаменимости» и «некомпенсируемости» путем формирования профессиональных умений и навыков. В таких условиях особую актуальность приобретает изучение феноменологии и проблематики личности и ее развития, в т. ч. *личностного самоопределения* будущих педагогов в образовательном контексте.

www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961.

¹ Примерная инструкция по составлению индивидуального образовательного маршрута педагогического работника и пояснительная записка к ней. URL: http://dpo17.ru/upload/document/MMC/Фед%20уровень/Primernaya_instruktsiya_po_sostavleniyu_IOM_i_poyasnitelnaya_zapiska.pdf.

² Приложение к приказу от 06.11.2020 № 552-1/ОД Концепция развития системы дополнительного профессионального педагогического образования и непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров в Тюменской области // ТОГИРРО. URL: https://togirro.ru/assets/files/2021/cnppmpr_tyumen/2.2/02_conc_DPO.pdf.

Личность педагога всегда привлекала внимание ученых и практиков. Исторически сложившееся в педагогике в связи с развитием гуманистических идей представление об определяющей роли личности педагога стало своего рода аксиомой. Современный педагог — педагог, эрудированный в широком круге вопросов, ориентированный на развитие личности ученика, относительно независимый от формальных обстоятельств педагогической деятельности, работающий не только посредством узкого круга предметных компетенций, но, главным образом, «собой» — системой своих ценностных ориентаций, мотивов, убеждений и принципов, готовый и способный к самоопределению, самодетерминации, самоактуализации в сложных условиях деятельности. Вместе с тем усиливающаяся *практикоориентированность* педагогического образования, принимающая в последнее время характер тенденции, чревата риском нивелирования роли личности педагога. Не отрицая необходимость практикоориентированной подготовки будущих педагогов, понимая значимость ответственности педагога требованиям профессиональных стандартов, владения современными образовательными технологиями, получения опыта педагогической деятельности еще на этапе профессионального обучения, считаем крайне важным в сложившихся обстоятельствах привлечь внимание к проблеме личностного самоопределения будущего педагога в образовательном контексте.

Актуальность личностного самоопределения будущих педагогов связана со снижением роли формального образования в постнеклассической перспективе, с возрастанием роли самостоятельности и самоопределения личности в образовательном (и, шире, — жизненном) контексте. Сложность, неопределенность и вариативность образовательного пространства в условиях *индивидуализации* педагогического образования, необходимость выбора своего пути в этом пространстве (и в более широком жизненном контексте) предполагает сознательное выстраивание своих жизненных, профессиональных, образовательных перспектив и проектирование соответствующих траекторий, субъектную активность и целенаправленное следование выбранному пути. Соответственно, необходимо усиление лич-

ностной ориентации педагогического образования: педагогическое образование должно стать реальным (а не декларируемым) контекстом личностного (а не только профессионального) развития будущего педагога. Для этого требуется теоретическое обоснование и практическое опробование новых образовательных практик, в т. ч. практики сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.

Сопровождение в контексте профессионального образования является достаточно распространенной психолого-педагогической практикой и научной категорией. При этом ведущим «предметом» сопровождения (при его наличии) обычно выступают процессы профессионального развития личности: обеспечение профессионального будущего личности; становление студентов как осмысленных субъектов профессиональной деятельности; профессиональное самоопределение и формирование профессиональной идентичности личности и др. Анализ многочисленных трактовок сопровождения позволяет заключить, что ведущим «ракурсом» рассмотрения сопровождения являются социально-психологические и педагогические условия, необходимые для развития личности в образовательном процессе, а также технологии, обеспечивающие это развитие. Иначе говоря, сопровождение зачастую рассматривается и осуществляется через отчужденные от личности условия и формализованные «технологии».

Анализ известных на сегодняшний день подходов к пониманию сопровождения позволяет констатировать, что оно рассматривается преимущественно на методическом уровне, обычно — как комплексная помощь, направленная на решение актуальных затруднений личности, оптимизацию ее развития, деятельности, общения, разноплановых связей личности с социальной (в т. ч. образовательной) средой, как помощь личности в выстраивании и реализации индивидуальных образовательных траекторий и др. Таким образом, возникает необходимость *осмысления педагогического сопровождения в гуманистической, личностной парадигме образования, в более тесной связи с его предметом, личностным самоопределением будущего педагога.*

Концептуализация сопровождения как культурно-образовательной практики, конечно, важна для легитимизации статуса сопровождения, признания в педагогическом сообществе его роли и значения для развития личности. Однако практическая реализация сопровождения предполагает концептуальное обоснование и разработку процедуры и методики сопровождения. Такая методика предполагает переосмысление «педагогической онтологии», т. е. ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности, профессиональной позиции, системы отношений с сопровождаемыми и к сопровождаемым, осознание значимости собственного опыта становления личности как важного источника ресурсирования личности студента, а также разработку и опробование неотчужденного от личности инструментария сопровождения, т. е. инструментария, релевантного логике, динамике и задачам личностного самоопределения будущих педагогов в вариативном образовательном пространстве.

Таким образом, в объектном поле исследования можно выделить следующие *противоречия*.

Противоречие социально-педагогического уровня: между актуальной потребностью общества и образования в подготовке педагога, готового и способного к личностному самоопределению, что предполагает активизацию данного процесса в сложном, неопределенном, вариативном образовательном пространстве, и преимущественным вниманием социально-образовательной практики к процессам профессионального развития будущих педагогов; между потребностью в образовательных практиках (сопровождение), релевантных задачам личностного самоопределения будущих педагогов, и недостаточным вниманием педагогического сообщества к этому вопросу. Как было отмечено выше, на сегодняшний день ведущим «предметом» сопровождения являются процессы профессионального развития, что не соответствует приоритетному характеру процессов личностного развития, в т. ч. личностного самоопределения будущих педагогов.

Противоречие научно-теоретического уровня: между актуальным (преимущественно методическим) уровнем представленности категории педагогического сопровождения и необходимостью

его теоретического осмысления как культурно-образовательной, гуманитарной, опосредующей, фасилитирующей по своей сути практики, базу которой составляет взаимодействие субъектов, а основным фактором является личность сопровождающего. Понимание сопровождения в тесной связи с его предметом — личностным самоопределением будущих педагогов — предполагает также осмысление внутренней и внешней динамики этого процесса и поиск релевантных «технологий» (но технологии вторичны по отношению к содержательной стороне сопровождения и работают только в том случае, если осваиваются субъектом и становятся неотъемлемой частью его интрапсихической реальности).

Противоречие практико-методического уровня: между актуальной необходимостью интегративного инструмента (методики, процедуры) и конкретного инструментария (способов и средств) практической реализации сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов и неразработанностью такого «инструментария». Методика педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов должна базироваться на концептуализированных идеях личностного самоопределения как интра- и интерсубъектного процесса и сопровождения как интегративной гуманитарной культурно-образовательной, опосредующей и фасилитирующей практики, на теоретически обоснованной модели сопровождения и представлять собой процедуру ее операционализации для решения практических задач сопровождения. Методика должна включать содержание и инструментарий работы педагогов (сопровождающих) с сопровождаемыми (студентами), что предполагает разработку и опробование неотчужденных от личности способов и средств сопровождения.

Необходимость восполнить указанный пробел в научных знаниях, а также стремление найти пути решения рассмотренных противоречий определяют потребность *разработки практикоориентированной концепции сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.*

Концепция как совокупность систематизированных научных знаний об исследуемом объекте, представленных в определенной логике и определенным образом, требует нахождения исходных

философско-мировоззренческих оснований, теоретико-методологической базы и подходов, имеющих значение для практической реализации.

Теоретико-методологическая база концепции

Философско-мировоззренческая база концепции — системный подход. Системное познание и преобразование мира предполагает: рассмотрение объекта деятельности как теоретической и практической системы; определение состава, структуры и организации элементов системы, обнаружение связей между ними; выявление внешних связей системы, выделение главных связей; определение функции системы и ее роли среди других систем; анализ диалектики структуры и функции системы; выявление закономерностей и тенденций развития системы. То есть принципы системного познания являются логическим продолжением и развитием диалектических принципов всеобщей связи и взаимодействия явлений, развития¹.

Понимание сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как *системы, охватывающей учебную/профессиональную/исследовательскую деятельности*, т. е. представляющего собой целостный процесс, основное назначение (функция) которого обусловлена функцией более высокого порядка — надсистемы (функцией образования), позволяет выделить ключевые свойства, принципы и механизмы сопровождения.

Вместе с тем, рассматривая сопровождение как «живой» педагогический процесс, разворачивающийся в объективном культурно-образовательном пространстве между субъектами как носителями профессиональной и личностной онтологии, ценностей и смыслов, мотивов и установок, отношений и убеждений, мы должны учиты-

¹ Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. Москва: Политиздат, 1985. 264 с.

вать его *гуманитарный, культурно-опосредующий и фасилитирующий характер*. Иначе говоря, понимание сопровождения с позиции *комплексного методологического подхода, включающего системный (системологический)¹, культурологический, аксиологический и личностно-ориентированный, экзистенциальный подход в его современной интерпретации, культурно-историческую теорию*, позволяет концептуализировать идеи педагогического сопровождения и дает дополнительные возможности для объективизации и операционализации данного процесса:

— существенно расширяет возможности анализа его свойств, выделения закономерностей, принципов и механизмов;

— позволяет максимально учитывать природу (сущность, свойства) и динамику предмета сопровождения — личностного самоопределения будущего педагога;

— дает возможность выстроить единую стратегию сопровождения и обосновать его тактику с учетом внутренней динамики самоопределения.

Таким образом, *целью* нашей концепции является методологическое, теоретическое и практико-методическое обеспечение педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.

Ядро концепции

Свойства сопровождения как системы с учетом гуманитарного, медиативного, фасилитирующего характера сопровождения.

Взаимозависимость системы и среды — основная функция и свойства системы (сопровождения) определяются функцией и свойствами надсистемы (образования); условия среды влияют на

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

развитие системы, а развитие системы — на изменения среды¹. В нашем случае надсистемой по отношению к сопровождению выступает педагогическое образование в постнеклассической перспективе своего развития, что предполагает его трансформацию как на институциональном, так и на организационно-содержательном уровнях. Главное ожидаемое и закономерное в современных социокультурных условиях изменение касается миссии педагогического образования: оно перестает быть «кузницей кадров», институтом подготовки к профессиональной деятельности и постепенно становится социально-культурным индивидуализированным пространством развития личности (что, конечно же, не умаляет значения предметно-методической подготовки при условии оптимального сочетания фундаментальности и практикоориентированности педагогического образования).

Целостность (эмерджентность) — в результате интегрального объединения целое приобретает свойства и качества, не совпадающие со свойствами и качествами отдельных ее элементов (подсистем)². В нашем случае целым выступает система сопровождения, а ее подсистемами — сопровождение в отдельных видах деятельности студентов (учебной/профессиональной/исследовательской). Целостность сопровождения, как мы предполагаем, должна выразиться в интегративном эффекте — повышении уровня самоуправления процессом самоопределения и самоорганизации развития личности, в приросте качества личности как субъекта деятельности (и жизнедеятельности), т. е. в общей позитивной динамике личности в пространстве объективных образовательных возможностей, не сводящейся к сумме результатов сопровождения в отдельных видах деятельности.

Структурность — функции отдельных подсистем выводятся из характеристик и потребностей системы (педагогического объекта

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

² Там же.

как целого)¹. Напомним, что подсистемами является сопровождение в процессе учебной, квазипрофессиональной, профессиональной, исследовательской деятельности. В связи с этим, рассматривая структурность в тесной связи с другим важнейшим свойством сопровождения — его целостностью (эмерджентностью) и учитывая ожидаемый интегративный эффект сопровождения (общую позитивную динамику развития личности), отметим, что сопровождение личностного самоопределения во всех видах деятельности (учебной/ профессиональной/исследовательской) сохраняет основные характеристики сопровождения (интегративность, гуманитарность, медитативность, фасилитирующий характер) и призвано обеспечить объективные возможности для самоопределения студентов в указанных выше видах деятельности, что выразится в повышении уровня самоорганизации деятельности и уровня самоуправления развитием будущих педагогов.

Непротиворечивость — согласованность целого и входящих в него частей — предполагает, что ослабление или разрушение связей ведет к разрушению целостности; непрерывное усиление связи ведет к ослаблению или уничтожению основной функции системы (путем перевода ее в принципиально иное состояние)². В нашем случае непротиворечивость предполагает *общую стратегию и согласованную тактику* сопровождения во всех видах деятельности студента, что предупреждает риск локализации и «узурпации» каждого элемента системы (сопровождения в отдельных видах деятельности). При этом формирование общей стратегии сопровождения невозможно без понимания ключевых свойств предмета сопровождения — личностного самоопределения будущего педагога, в числе которых: *осознанность, активность, целенаправленность, осмысленность, динамичность, произвольность, длительность, непрерывность, незавершаемость, самоуправляемый ха-*

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

² Там же.

ракти. Таким образом, вне зависимости от конкретного контекста и вида деятельности, общая стратегия сопровождения заключается в обеспечении позитивной динамики личностного самоопределения, т. е. позитивной динамики вышеперечисленных его свойств. На тактическом уровне непротиворечивость сопровождения предполагает проектирование общей процедуры, методики сопровождения, его интегративных средств. При этом специфика каждого вида деятельности студента, конечно же, отражается в контенте и инструментарии сопровождения.

Дополнительность — соответствие одних компонентов (элементов системы) другим¹. В нашем случае, рассматривая педагогическое сопровождение как непротиворечивую целостную систему, дополнительность мы понимаем, во-первых, как изоморфность структуры сопровождения (в каждом виде деятельности) динамике личностного самоопределения студента и, во-вторых, как изоморфность структуры сопровождения (этапов, действий субъектов, гуманитарного, опосредующего и фасилитирующего характера действий, инструментария) в контексте разных видов деятельности друг другу. Так, если динамика самоопределения рассматривается в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация», логика, содержание и инструментарий сопровождения должны быть релевантны как общему характеру сопровождения, так и его содержанию и задачам на каждом этапе: на этапе «собственно самоопределение» сопровождение ориентировано на активизацию процессов самосознания личности — самопознание, самооценивание, саморегуляцию, самонавигацию, самопроектирование; на этапе «самореализация» — на включение личности в «пробующую активность», преимущественно в моделируемых ситуациях; на этапе «самоактуализация» — на максимально полное проявление способностей студентов в профессиональном и жизненном контекстах. При этом общая логика

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

и структура сопровождения должны сохраняться в каждом виде деятельности студента. Например, сопровождение на этапе «собственно самоопределение» в учебной деятельности предполагает работу с контентом, отражающим проблематику личностного и профессионального самоопределения педагогов, в исследовательской деятельности — погружение в проблематику актуальных педагогических исследований (как в целом, что позволяет определиться со сферой своих научных интересов и приоритетов, так и по вопросам личностного и профессионального развития педагогов), в профессиональной деятельности — погружение в практическую деятельность позволяет выйти на «второй круг» рефлексии и более адекватно оценить себя и свои перспективы.

*Иерархичность*¹ — это первичность системы как целого над ее элементами (подсистемами) и принципиальная иерархическая (основанная на соподчинении) организация, а также понимание ее как элемента большей системы (так, в современных социокультурных условиях сопровождение — неотъемлемая часть системы педагогического образования). Иерархичность систем обычно рассматривается в связи с иерархичностью их целей и предполагает установление отличий между целями всей системы и целями ее подсистем. В нашем случае системой выступает сопровождение в целом, подсистемами — сопровождение в разных видах деятельности студента. В связи с этим условно можно говорить об иерархичности «система — подсистема», имея в виду, что цель сопровождения в целом — общая позитивная динамика личности — более масштабна, чем цели сопровождения в разных видах деятельности — позитивная динамика самоопределения и развития личности как субъекта учебной, профессиональной, исследовательской деятельности. Однако отношения между подсистемами в силу равнозначности самоопределения во всех видах деятельности нельзя представить в виде иерархии. При этом структуру деятельности педа-

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

гога и взаимодействия субъектов внутри каждой подсистемы можно описать иерархически: цель — задачи — контент — способности — средства.

Функциональность — способ связи, характеризующий переход системы от одного состояния к другому и взаимосвязь между различными иерархическими уровнями существования и функционирования¹. Внутренние и внешние связи — своего рода «материал», в котором воплощается целостность объекта (системы сопровождения). Именно на связях основана фундаментальная организация системы, включающая механизмы управления и развития объекта (системы сопровождения). Несинкретическое понимание целостности предполагает выявление системы связей, функций и взаимодействий объекта, в которых и находит реальное выражение целостность объекта (системы)². В нашем случае, учитывая неиерархический характер отношений между подсистемами, в качестве ведущего типа внутрисистемных связей обозначим взаимодействие. *Взаимодействиие* — базовая философская категория, отражающая процессы воздействия (взаимного влияния) объектов (субъектов) друг на друга, их изменения, взаимную обусловленность и порождение одним объектом других³. По сути, оно представляет собой разновидность опосредованной или непосредственной, внутренней или внешней связи; при этом свойства любых объектов могут быть познанными или проявить себя только во взаимодействии с другими объектами. Философское понятие *взаимодействия*, нередко выступая в роли интеграционного фактора, обуславливает объединение отдельных элементов в некий новый вид целостности, и, таким образом, имеет глубокую связь с понятием *структуры*. В понятии «взаимодействие» фиксируются «прямые» и «обратные» воздей-

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

² Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.

³ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1986. 590 с.

ствия вещей друг на друга, обмен веществом, энергией и информацией между различными объектами, между организмами и средой, формы кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества. Взаимодействие охватывает прямые и опосредованные отношения между объектами и системами. Перечисленное выше применительно к гуманитарной сфере, к практике сопровождения, понимаемого как система, предполагает, что взаимодействие уместно рассматривать как «взаимное вложение усилий» каждой подсистемы в «общее дело», которым является сопровождение личностного самоопределения будущего педагога. Ожидаемые результаты такого взаимодействия — взаимообогащающий эффект и общая позитивная динамика самоопределения. Среди внешних связей наиболее очевидны и значимы связи сопровождения с обучением и воспитанием. В привычном (доминирующем на сегодняшний день) понимании сопровождение выступает как вспомогательный, даже «обслуживающий» процесс по отношению к обучению и воспитанию (и, в этом случае, определяется как создание социально-психологических условий для обучения и воспитания). В нашей концепции сопровождение — процесс, хотя и включенный в базовые педагогические процессы, но имеющий при этом самостоятельное значение и свой «предмет» — самопроцессы личности, в т. ч. самоопределение, — не подменяющий предмет обучения и воспитания.

Таким образом, концептуализация педагогического сопровождения как системы с позиции комплексного методологического подхода позволила выявить и описать его ключевые свойства: взаимозависимость сопровождения (системы) и педагогического образования (надсистемы); целостность; структурность; непротиворечивость; дополнительность; иерархичность; функциональность. Опираясь на выявленные свойства, сформулируем основные закономерности (внутренние) сопровождения личностного самоопределения будущего педагога в образовательном (образовательно-профессиональном) контексте.

Закономерности сопровождения

1. Успешность сопровождения как системы определяется единством и согласованностью сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности.

2. Единство сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности обеспечивается общей стратегией сопровождения.

3. Единство сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности обеспечивается системой целенаправленных педагогических действий, основой организации которых является общая процедура и методика сопровождения.

4. Единство сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности обеспечивается *интегративным инструментарием сопровождения*, релевантным предмету сопровождения (личностному самоопределению), т. е. использующим культурные знаковые медиаторы, соответствующие мультимодальному характеру опыта человека и учитывающим внутреннюю динамику самоопределения личности в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация».

5. Единство сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности обеспечивается согласованной позицией педагогов (их ценностно окрашенной «педагогической онтологией»).

6. Адекватная оценка сопровождения как системы осуществляется на основе общих показателей.

Принципы — способы обеспечения и достижения успешного функционирования системы, ее оптимального состояния¹. Выявленные свойства и закономерности сопровождения позволяют обо-

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

значить основные принципы сопровождения, гарантирующие его системность, целостность при условии сохранения гуманитарного, медиативного, фасилитирующего характера.

Принцип интеграции предполагает объединение и взаимосвязь всех компонентов (подсистем) процесса сопровождения как системы. Данный принцип является ведущим при постановке целей, определении содержания и инструментария сопровождения. Принцип интеграции распространяется не только на систему, но и на любой ее компонент, что обеспечивает целостность и системность сопровождения. Системообразующими факторами выступают, с одной стороны, потребность личности в самоопределении, с другой, — потребность общества и педагогического сообщества в кадрах, в т. ч. педагогических, готовых и способных к самоопределению.

Принцип согласованности предполагает единство стратегии, тактики, инструментария сопровождения на уровне подсистем (сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности).

Принцип деятельностный (субъектно-деятельностный) предполагает организацию деятельности, включенность личности в которую является обязательным условием самоопределения.

Принцип организационно-методического обеспечения деятельности личности предполагает разработку и оснащение студента методическим инструментарием для успешного выполнения деятельности и решения задач самоопределения в ней.

Принцип психологического обеспечения предполагает ориентацию сопровождающего на более узкий круг теоретических принципов, определяющих понимание процесса развития личности и его регулирование в ходе сопровождения. К числу таких принципов относятся: принцип развития; принцип целостности развития; принцип детерминации/самодетерминации развития; производный характер самоопределения от включенности личности в деятельность и ее от-

ношений со средой; принцип психологического опосредования; принцип стереоскопичности¹.

Принцип культуросообразности предполагает соответствие между объективным содержанием культурного опыта, отражающего проблематику развития личности педагога и субъективным опытом личности, а также культурный характер медиаторов («слово», «образ», «действие»), соответствующий мультимодальному опыту личности.

Принцип аксиологический предполагает «ценностное насыщение» образовательного контента для активизации внутриличностных механизмов самоопределения (объективизации личностной нормы, ее персонификации, проектирования индивидуальной траектории развития, рефлексии).

Принцип конструктивной обратной связи и взаимодействия отражает как характер отношений между подсистемами сопровождения, так и между субъектами (см. табл. 5).

Рассмотренные принципы являются основными регуляторами развития и функционирования системы сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. Однако ряд принципов может быть дополнен, например, принципами этическими, психологическими, операциональными, обеспечивающими практическую сторону сопровождения.

Таким образом, ведущим механизмом создания системы сопровождения является *интеграция*, под которой понимается объединение элементов системы в единое целое. Однако интеграция — не механический суммативный процесс. Она подразумевает взаимодополнение, координацию усилий, направленных на достижение общего результата, ассимиляцию, аккомодацию, уравнивание. Так, сопровождение в разных видах деятельности студента дополняет и обогащает друг друга, формирует общее культурное пространство и проблемное поле, позволяет установить и понять связи между разными

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Возрастно-педагогическое консультирование: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2019. 308 с. (Профессиональная практика).

**Свойства, закономерности и принципы сопровождения
личностного самоопределения будущих педагогов**

«Надсистема» — педагогическое образование в постнеклассиче- ской перспективе его развития	Сопровождение как интегративная гуманитарная медийативная фасили- тирующая образовательная практика	Свойства сопровождения	Закономер- ности сопро- вождения	Принципы сопровожде- ния	Предмет со- провождения (сущность, свойства, динамика)
<p>1</p> <p>Педагогическое образование как социально-культурное пространство развития личности будущего педагога</p>	<p>2</p> <p>Сопровождение как система – интегративная практика, охватывающая основные виды деятельности (учебную/профессиональную/исследовательскую) будущего педагога, реализуя что будет «взаимообогатяющей» эффект и общая позитивная динамика личности</p> <p>Гуманитарная практика ориентированная на актуализацию потенциала личности и максимально учитывающая природу и динамику самоопределения во взаимосвязи и единстве его интра- и интерсубъектного аспектов</p> <p>Культурно-определяющая практика с использованием культурных медиторов (слово, образ, действие), выступающих как «духовное оборудование»</p>	3	4	5	6
		<p>Взаимозависимость сопровождения и среды (педагогического образования). Целостность (эмерджентность). Структурность. Непротиворечивость. Дополнительность. Иерархичность. Функциональность</p>	<p>Успешность сопровождения как системы определяется: — единством и согласованностью сопровождения в учебной, профессиональной, исследовательской деятельности; — общей стратегией сопровождения; — общей процедурой и методикой сопровождения;</p>	<p>Согласованности; деятельностный (субъектно-деятельностный); организационно-методического обеспечения; психологического обеспечения; культуросообразности; аксиологический; конструктивной обратной связи и взаимодействия;</p>	<p>Личностное самопределение как интра- и интрасубъектный процесс деятельности персонального характера: осознанный; активный; целенаправленный; осмысленный; динамичный; пролонгированный; непрерывный; незавершенный; самоуправляемый</p>

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5	6
	<p>для развития личности, как носители объективного содержания культуры и субъективного, «культурно переработанного», осмысленного опыта личности</p> <p>Фасилитирующая практика — взаимодействие, включающее «мягкие» методы и средства, отражающие мультимодальный характер опыта человека (нарративные методы, рефлексивные практики, визуально-графические средства, действенные методы и др.)</p>		<p>— интегративным инструментом сопровождения, релевантным предмету сопровождения (личностному самоопределению);</p> <p>— согласованной позицией педагогов (их ценностно окрашенной «педагогической онтологией»);</p> <p>— общими показателями оценки результативности сопровождения</p>		

видами деятельности (*взаимодополнение*). *Координация* позволяет определить специфику содержания и действий субъектов с учетом вида деятельности (при условии согласованности стратегии и тактики сопровождения). *Ассимиляция* (с учетом неиерархических связей между подсистемами) подразумевает адаптацию каждой подсистемы сопровождения к общим закономерностям сопровождения. *Аккомодация* предполагает качественные изменения всей системы сопровождения под влиянием процессов в каждой подсистеме. *Уравновешивание* — достижение разумного баланса между подсистемами сопровождения. В целом, образовательное пространство становится пространством самоопределения личности, в котором современные формы социокультурных объектов (процессов) включены в разные виды деятельности студентов, в практику самоопределения.

Структура и содержание сопровождения

Приведенный выше анализ свойств, закономерностей и принципов сопровождения позволяет схематично представить сопровождение следующим образом (см. рис. 5).

В каждом виде деятельности сопровождение осуществляется с учетом внутренней динамики самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Этапы сопровождения выстраиваются изоморфно основным этапам самоопределения и, соответственно, включают в себя: сопровождение на этапе «собственно самоопределения», сопровождение на этапе самореализации, сопровождение на этапе самоактуализации личности.

При этом, исходя из понимания личностного самоопределения как интра- и интересубъектного процесса, обозначим два вектора сопровождения: «на себя» и «на среду».



Рис. 5. Сопровождение личного самоопределения будущих педагогов в образовательном (образовательно-профессиональном) контексте

Сопровождение на этапе «собственно самоопределение» можно описать как навигацию студентов. «Внешний» вектор навигации связан с изменением социальной ситуации развития личности и «вхождением» личности в новую для них образовательную среду, «анимация»¹ которой помогает преодолеть отчуждение и увидеть в ней объективные возможности самоопределения и развития, включить объективные ресурсы и связать образовательные «подпространства»² в проектируемую далее траекторию развития. Вместе с тем, как известно, даже самые благо-

¹ Рыбалкина Н. В. Системная организация технологии полного образовательного пространства // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. Томск, 2001. С. 12–15. URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samoopredelenija-vyp_-3_-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

² Там же.

приятные условия не обеспечивают сами по себе, без опоры на личные предпосылки, позитивную динамику развития личности¹. «Внутренний» вектор навигации предполагает активизацию и фасилитацию процессов самосознания, объективизацию личностной нормы развития педагога, персонификацию этой нормы, оценку актуального уровня развития и проектирование потенциального уровня, а также предварительное проектирование маршрута его достижения.

Сопровождение на этапе самореализации («пробы сил») можно описать как организацию и фасилитацию «пробной активности» личности («внешний» вектор сопровождения), что предполагает моделирование в учебном процессе ситуаций, приближенных к условиям профессиональной деятельности или жизненным ситуациям. «Пробная активность» личности является источником опыта, значимого для дальнейшего самоопределения, для «второго круга» рефлексии («внутренний» вектор сопровождения): уточнения персонифицированной личностной нормы, выявления личностных и профессиональных дефицитов, проблем и «точек роста», личностных ресурсов, вторичного самооценивания и самопроектирования, проектирования индивидуальной траектории развития, копинг-стратегий и поведенческих сценариев, формирования «индивидуальной жизненной истории» и др.

Сопровождение на этапе самоактуализации можно описать как подготовку личности к реальным условиям деятельности и жизнедеятельности (например, путем ее методического и психологического обеспечения) («внешний» вектор сопровождения); ориентирование на максимально возможное проявление своих способностей в процессе деятельности, «разворачивание компетенций», гибкую и оперативную модификацию действий в соответствии с конкретными условиями (при условии сохранения ценностно-мировоззренческих основ), рефлексию опыта деятельности («третий круг» рефлексии) («внутренний» вектор сопровождения).

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 322 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР).

Представленная выше краткая характеристика каждого этапа сопровождения позволяет конкретизировать общую логику и стратегию. Интегративный результат сопровождения мы ожидаем увидеть в повышении уровня экзистенциально-смысловой саморегуляции личности (самодетерминации), в позитивной динамике самоопределения как механизма такой саморегуляции, в овладении способами и средствами самоуправления процессами личностного развития.

Необходимость объективизации и операционализации процесса сопровождения актуализирует проблему теоретического обоснования и проектирования процедуры сопровождения. *Процедуру сопровождения* мы рассматриваем как обоснованный порядок действий субъектов. Порядок действий обеспечивается выделением этапов сопровождения, описанием действий субъектов и их результатов. «Функционал» преподавателя включает в себя действия, направленные на *активизацию* процессов самоопределения личности в его интер- и интрасубъектном аспектах: «погружение» личности в деятельность с использованием широкого арсенала культурных медиаторов (слово, образ, действие) и таких методов, как анализ проблемных ситуаций, игровые имитационные действия, социально-коммуникативные и профессиональные пробы; *фасилитацию* анализа, рефлексии и практических действий студентов. Деятельность студента включает анализ проблемных ситуаций, «пробующую» активность личности в моделируемых ситуациях, деятельность в профессиональном и жизненном контекстах, а также рефлексию своих действий.

Вместе с тем представленная структура останется незавершенной без разработки ее операционального компонента. Практическая реализация сопровождения предполагает разработку и опробование интегративного инструментария, релевантного природе и динамике самоопределения, охватывающего все виды деятельности студента и обеспечивающего реализацию общей стратегии сопровождения. В числе интегративных средств сопровождения мы рассматриваем цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальную траекторию развития.

Резюме к главе 1

Личностное самоопределение — относительно новый предмет сопровождения в контексте педагогического образования, традиционно более ориентированного на процессы профессионального развития. При этом приоритетный некомпенсируемый характер личностного самоопределения (по сравнению с социальным, профессиональным) в современных социокультурных условиях, понимание его как базового для развития личности будущего педагога актуализирует задачу изучения данного процесса.

С позиций комплексного методологического подхода (диспозиционного, процессуально-динамического, субъектно-деятельностного, мультирегуляторной модели личности; системно-деятельностного подхода и общей теории деятельности) мы теоретически обосновали и экспериментально подтвердили, что личностное самоопределение будущего педагога представляет собой сложный многоплановый интра- и интерсубъектный процесс, являющийся детерминантой осмысленной активности личности. Интрасубъектный аспект самоопределения не ограничивается мотивами, ценностными ориентациями, целями. Во внутриличностном плане процесс самоопределения осуществляется в самодетерминированной логике развития как механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Этап собственно самоопределения соотносится с ориентацией человека в пространстве возможностей для дальнейшей самореализации и самоактуализации, осуществлением выборов и принятием решений; этап самореализации — с «пробующей активностью» личности; этап самоактуализации — с более полным проявлением своих способностей в широком контексте жизненных и профессиональных отношений.

Интерсубъектный аспект самоопределения и его онтологическую основу составляют отношения личности с объективной действительностью, с образовательно-профессиональной средой, открывающейся личности как «пространство возможностей» при

установлении неотчужденной связи с ней. Сложная диалектическая связь между объективными условиями и субъективным миром личности устанавливается и реализуется в процессе деятельности. Иначе говоря, самоопределение будущего педагога неразрывно связано с образовательно-профессиональным контекстом и включенностью человека в основные виды деятельности (учебную, профессиональную, исследовательскую), предоставляющие ему широкие и разноплановые возможности для познания и понимания себя, «пробы сил», проявления и реализации своих способностей.

Обоснованный подход к пониманию самоопределения как сложного, многопланового, интра- и интерсубъектного процесса открывает определенные перспективы для объективизации этого процесса и педагогического «влияния» на него, в т. ч. через построение релевантных его характеру и содержанию гуманитарных образовательных практик. Одной из таких практик является педагогическое сопровождение, существенно дополняющее и трансформирующее функционал преподавателя высшей школы.

Анализ актуального состояния теории и практики сопровождения позволяет говорить о преимущественно методическом и локальном уровне его изученности и реализованности. При этом оценка социокультурной ситуации, приоритеты государственной политики в сфере образования, ориентированность национальной стратегии образования на развитие человеческого капитала позволяют рассматривать перспективы педагогического образования в неразрывной связи со становлением сопровождения как базового педагогического процесса, как интегративной практики, что предполагает его концептуализацию в широкой гуманистической парадигме.

С позиции системного подхода сопровождение — интегративная практика, охватывающая основные виды деятельности (учебную/профессиональную/исследовательскую) будущего педагога, результатом чего будет «взаимообогащающий» эффект и общая позитивная динамика личности. С позиции антропологического, аксиологического и личностно-ориентированного подходов сопровождение —

гуманитарная практика, направленная на актуализацию потенциала личности и максимально учитывающая природу и динамику самоопределения во взаимосвязи и единстве его интра- и интересубъектного аспектов: понимание «внутренней» динамики самоопределения как механизма экзистенциально-смысловой саморегуляции в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» позволяет найти методы сопровождения, релевантные задачам самоопределения на каждом из обозначенных этапов; понимание «внешней» динамики самоопределения, разворачивающейся в пространстве деятельности и отношений дает возможность «выстроить» деятельность сопровождаемого и процесс взаимодействия с ним. С позиции культурологического и герменевтического подходов, культурно-исторической теории педагогическое сопровождение — практика опосредования личностного самоопределения с использованием культурных медиаторов (слово, образ, действие), выступающих как «духовное оборудование» для развития личности, как носители объективного содержания культуры и субъективного, «культурно переработанного», осмысленного опыта личности. Деятельностное «воплощение» культурного содержания требует интегративного инструментария. В качестве такого инструментария мы рассматриваем цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальную траекторию развития личности. С позиции экзистенциального подхода (в его современной интерпретации) «живую ткань» сопровождения составляет фасилитирующее взаимодействие субъектов, имеющее первичное значение по отношению к инструментальной, «технологической» стороне сопровождения, включающее «мягкие» методы и средства, отражающие мультимодальный характер опыта человека (нарративные методы, рефлексивные практики и др.). Фасилитирующая суть сопровождения во многом раскрывается и реализуется «посредством» самоопределяющейся, развивающейся личности педагога. Педагог-фасилитатор не оказывает прямого воздействия на личность студента, но его действия стимулируют активную «деятельность самоопределения».

Понимание сопровождения личностного самоопределения будущего педагога с позиции комплексного методологического подхода, включающего системный (системологический)¹, культурологический, аксиологический и личностно-ориентированный, экзистенциальный подход в его современной интерпретации, культурно-историческую теорию, позволило нам разработать практикоориентированную концепцию сопровождения. Философско-мировоззренческую и теоретико-методологическую базу концепции составили вышеназванные подходы, а ее концептуальное ядро — выявленные и описанные свойства сопровождения как системы с учетом гуманитарного, медиативного, фасилитирующего характера сопровождения: взаимозависимость системы и среды, целостность (эмерджентность), структурность, непротиворечивость, дополнительность, иерархичность, функциональность. Опираясь на данные свойства, мы выявили основные закономерности и принципы сопровождения и описали основной механизм его развития — интеграцию. Более «операциональной» частью концепции является практикоориентированная модель сопровождения, раскрывающая в общих чертах структуру и содержание сопровождения с учетом его деятельностной природы и «внутренней» динамики. Сопровождение охватывает учебную, профессиональную и исследовательскую деятельности студентов. Этапы сопровождения в каждом виде деятельности выстраиваются изоморфно основным этапам самоопределения и, соответственно, включают в себя: сопровождение на этапе «собственно самоопределения», сопровождение на этапе самореализации, сопровождение на этапе самоактуализации личности. Сопровождение на этапе «собственно самоопределение» направлено на ориентирование будущего педагога в «пространстве» объективных возможностей, активизацию и фасилитацию процессов самосознания личности; сопровождение на этапе «самореализация» — на организацию и фасилитацию

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2009. 464 с.

«пробующей» активности личности в моделируемых или реальных условиях; сопровождение на этапе «самоактуализация» — на фасилитацию проявления и реализации личностью своих способностей, актуализацию личностного потенциала.

Дальнейшая операционализация модели предполагает проектирование и опробование интегративного инструментария сопровождения, составляющего тактический аспект сопровождения. Решение данной задачи представлено по второй главе.

В целом стратегия сопровождения заключается в актуализации потенциала учебной, профессиональной, исследовательской деятельности будущего педагога в образовательно-профессиональном контексте для проектирования и реализации согласованной траектории его развития, что предполагает позитивную динамику самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Позитивная динамика самоопределения выражается в повышении уровня осознаваемости (рефлексивности) своей позиции и действий, активности и ответственности (самодетерминированности), аутентичности (подлинности) позиции личности, обогащении, усложнении и упорядоченности ее представлений о себе, своей жизни, о настоящем и будущем своей профессиональной деятельности и в целом, — в повышении уровня самоорганизации процесса своего развития и управления им.

ГЛАВА 2. СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

§ 1. Интегративный инструментарий сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов: цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальная траектория развития

Инструментальное значение в нашей концепции имеет «**цикл деятельности (-ей)**», представляющий собой последовательность процессов, стадий или деятельностей частного характера, выстроенных в логике «разворачивания» ведущего типа деятельности.

Цикл учебной деятельности. В условиях практикоориентированности педагогического образования *учебная деятельность* выстраивается как ее постепенное «приближение» к профессиональной. *Учебная деятельность* — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач. К числу развивающих возможностей данной деятельности относятся следующие: обеспечивает накопление необходимой знаниевой основы деятельности; формирует представления о профессиональной деятельности; обеспечивает формирование умений и навыков учебной, учебно-исследовательской деятельности. Предпочтительным является проблемный подход к организации учебной деятельности, предполагающий не «трансляцию», а совместное со студентами «открытие» знаний, не-

обходимых для решения актуальных вопросов социально-педагогической практики. Наиболее востребованными для реализации проблемного подхода к учебной деятельности являются активные и продуктивные методы обучения. Активные методы (дискуссия, «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра и др.) ставят студента перед необходимостью проявления своего отношения к разным аспектам социальной и профессиональной действительности. Продуктивные методы (анализ проблемной ситуации, проект, портфолио, эссе, рецензия, кластер и др.) предполагают преобразование исходного материала и создание относительно завершенного «продукта» своей преобразовательной деятельности¹. *Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в процессе учебной деятельности* направлено, главным образом, на персонализацию объективной личностной нормы, что возможно на материале учебных дисциплин, раскрывающих вопросы личностного и профессионального развития педагогов. Перечисленные выше методы обучения активизируют процессы самосознания будущего педагога, идентификации его с ролью педагога, объективизации и формирования его отношения к психолого-педагогическим реалиям.

Важным «промежуточным» звеном между учебной и профессиональной деятельностью является деятельность квазипрофессиональная². *Квазипрофессиональная деятельность* построена на основе приближения учебной деятельности к профессиональной, что становится возможным с использованием механизма имитации

¹ Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учебное пособие / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева, О. С. Задорина. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. 152 с.

² Вербичкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с. (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

и таких активных и интерактивных методов как: моделирование имитационных (в т. ч. игровых) ситуаций, деловая игра, ролевая игра и др. Квазипрофессиональное обучение является этапом подготовки к собственно профессиональной деятельности и создает предпосылки для относительно «мягкого» столкновения с профессиональной реальностью, способствует идентификации студента с профессиональной ролью, позволяет глубже понять характер педагогической деятельности, формирует представление об образовательном процессе с точки зрения разных его субъектов, позволяет объективизировать проблемы и достижения собственного профессионального развития. *Сопровождение личностного самоопределения в процессе квазипрофессиональной деятельности* направлено на поддержку «пробующей активности» личности, предоставлении конструктивной обратной связи студенту, позволяющей «увидеть» проблемы и «точки роста» своего развития, выявить дефициты и ресурсы, спланировать дальнейшие действия по личностно-профессиональному развитию.

Профессиональная деятельность — это погружение студента в профессиональную реальность на основе выполнения конкретных профессиональных ролей и соответствующих профессиональных функций, действий, задач. В числе развивающих возможностей профессиональной деятельности можно назвать следующие: позволяет актуализировать свои профессиональные знания и другие компетенции, проявить свое активное отношение к профессиональной действительности, достичь конкретных продуктивных результатов, получить опыт реального взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности. *Сопровождение личностного самоопределения в процессе профессиональной деятельности* направлено на поддержку дальнейшей «пробы сил» и проявление своих способностей — самоактуализацию личности (см. табл. 6).

В учебном процессе цикл деятельности можно представить следующим образом: учебная деятельность — квазипрофессиональная — профессиональная (см. рис. 6).

**Сравнительный анализ учебной, квазипрофессиональной
и профессиональной деятельности будущего педагога**

№ п/п	Показатели	Учебная деятельность	Квазипрофессиональная деятельность	Профессиональная деятельность
1	2	3	4	5
1	Цель обучения	«передача» знаний	«приближение» учебной деятельности к профессиональной	«погружение» в профессиональную деятельность
2	Ведущий принцип организации обучения	предметный	предметно-деятельностный	деятельностный
3	Содержание обучения	предметный материал	актуализация предметных знаний в ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность	актуализация широкого спектра компетенций в процессе решения профессиональных задач
4	Формы обучения	лекция, семинар	тренинг, практикум, лабораторное занятие	опыт практической педагогической деятельности
5	Методы обучения	беседа, реферат, доклад, рецензия, эссе, кластер, проект, портфолио и др.	дискуссия, «мозговой штурм», игровые имитационные действия, ролевая игра, деловая игра, веб-квест и др.	профессиональная проба

1	2	3	4	5
6	Сопровождение личностного самоопределения	Поддержка процессов собственно самоопределения (самопознания, самооценки, первичного самопроектирования)	Поддержка процессов самореализации, «пробы сил» в имитационном режиме	Поддержка процессов самоактуализации в условиях профессиональной деятельности и жизненном контексте



Рис. 6. Цикл деятельностей студентов в учебном процессе

Цикл профессиональной практической деятельности. *Профессиональная деятельность* связана с практической подготовкой будущих педагогов, в т. ч. в процессе практики. *Практическая подготовка* — форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы (п. 24, ст. 2 № 273-ФЗ¹). Основу образовательной программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистратура) со-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

ставляет федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)¹, регламентирующий, наряду с другими вопросами (требования к структуре и условиям реализации программы, результатам ее освоения), виды профессиональной деятельности будущего педагога, освоение которых возможно в процессе обучения. «В рамках освоения программы магистратуры выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; научно-исследовательский; сопровождения» (п. 1.12 ФГОС²). Практическая подготовка обучающихся может быть организована при реализации учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), практики и иных компонентов образовательных программ, предусмотренных учебным планом (п. 4 Положения о практической подготовке³).

Еще раз отметим, что в соответствии с ФГОС студенты педагогической магистратуры в период обучения могут осваивать следующие *виды деятельности*: педагогическая; проектная; методическая; организационно-управленческая; культурно-просветительская; научно-исследовательская; сопровождение (п. 1.12 ФГОС⁴). При этом

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование»: с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 08.02.2021 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71897874>.

² Там же.

³ Положение о практической подготовке обучающихся: Приложение № 1 к Приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390 // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/565697405>.

⁴ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование»: с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 08.02.2021 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71897874>.

приоритетный характер научно-исследовательской деятельности и значение проектировочной деятельности, во многом определяющей успешность освоения других деятельностей, позволяет нам рассмотреть их в иной последовательности (рис. 7).

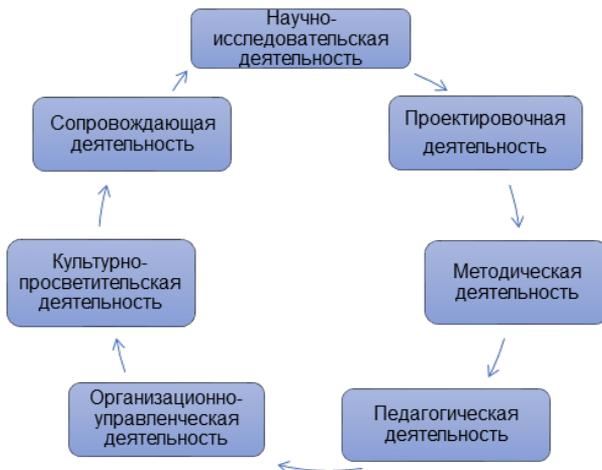


Рис. 7. Цикл профессиональной практической деятельности педагога

Научно-исследовательская деятельность (профессиональная деятельность научно-исследовательского типа, научно-исследовательские задачи профессиональной деятельности) — активная творческая познавательная деятельность субъекта, направленная на получение и применение новых знаний, обладающих объективной новизной, и/или совершенствование объективной реальности¹.

Проектная (проектировочная) деятельность (профессиональная деятельность проектного (проектировочного) типа, проектные (проектировочные) задачи профессиональной деятель-

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Основы научной деятельности студента. Курсовая работа: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2018. 119 с. (Серия: Университеты России).

ности) — деятельность педагога, направленная на мысленное моделирование и вербально-визуальное воплощение желаемого результата педагогической и иных видов деятельности педагога и образовательного (социально-образовательного) процесса, направленного на его достижение. Иначе говоря, проектировочная деятельность составляет основу любой другой деятельности: каждый объект или процесс сначала создается мысленно, затем получает теоретическое и/или практическое воплощение.

Методическая деятельность (профессиональная деятельность методического типа, методические задачи профессиональной деятельности) — деятельность, направленная на разработку методического инструментария, обеспечивающего переход от проектировочной деятельности к практической, практическую реализацию педагогической и иных видов деятельности педагога.

Педагогическая деятельность (в узком, конкретно-прикладном значении) — деятельность педагога, обеспечивающая обучение и воспитание учащихся, т. е. практическое воплощение форм, методов, средств, методик и технологий для решения педагогических задач (задач обучения, воспитания, развития учащихся).

Организационно-управленческая деятельность (профессиональная деятельность организационно-управленческого типа, организационно-управленческие задачи профессиональной деятельности) — деятельность, направленная на достижение желаемого качества объекта управления (образовательной среды, организационно-содержательных аспектов образовательного процесса, субъектов образования, в т. ч. кадров) путем выполнения основных управленческих функций (планирования, организации, мотивирования, контроля).

Культурно-просветительская деятельность (профессиональная деятельность культурно-просветительского типа, культурно-просветительские задачи профессиональной деятельности) — деятельность педагога как транслятора культуры, культурного медиатора, субъекта решения социальных задач.

Сопровождающая деятельность (профессиональная деятельность сопровождающего типа, сопровождающие задачи профессиональной деятельности) — деятельность педагога, направленная на оказание адресной помощи в развитии личности учащегося.

Цикл практической деятельности будущего педагога разворачивается от относительно простых видов деятельности (например, методической) к более сложным (например, деятельность сопровождения). Выбор доминирующих видов деятельности зависит от типа практики или характера учебной дисциплины. Так, на ознакомительной практике доминирует методическая деятельность, на педагогической — методическая и собственно педагогическая, на технологической (проектно-технологической) — проектировочная, на преддипломной — научно-исследовательская. При этом проектировочная и научно-исследовательская деятельности являются неотъемлемой частью практической подготовки, вне зависимости от типа практики и характера учебных дисциплин.

Цикл исследовательской деятельности представляет собой не жесткий алгоритм действий (который в принципе невозможен и неуместен при спиралевидной стратегии исследования), а систему объективно заданных ориентиров, позволяющих придерживаться избранной стратегии и практически ее реализовать. В качестве конкретной «технологии» исследовательской деятельности, соответствующей спиралевидной стратегии исследования, предлагаем рассматривать жизненный цикл («Stage–Gate») — «технологию» управления исследовательской деятельностью от зарождения замысла до его реализации¹.

Отметим, что спиралевидная стратегия и «технология» жизненного цикла исследовательского проекта не противоречат общей методологии и логике социально-педагогических исследований (разворачивающихся от ключевой идеи и замысла исследования к его последовательной реализации на теоретическом и экспериментальном

¹ Cooper R. G. Managing Technology Development Projects // IEEE Engineering Management Review. Vol. 35, № 1. 2007. Pp. 67–76.

уровнях), сложившихся в научной школе В. И. Загвязинского и изложенных в его трудах^{1, 2, 3}, а является его дополнением и операционализацией.

Стадии (Stage) отражают последовательность и логику исследовательской деятельности студента. «Переходы» (Gate) представляют собой промежуточную экспертную оценку результатов каждой стадии. Экспертами выступают: профессорско-преподавательский состав кафедры (кандидаты и доктора наук, ведущие активную научно-исследовательскую работу и осуществляющие научное руководство исследовательской деятельностью будущего педагога); стейкхолдеры как заинтересованные представители педагогов-практиков и «заказчики» востребованных педагогических исследований.

По своей сути предлагаемая «технология» является итерационной, так как предполагает работу итерациями («спринтами»), с непрерывным анализом полученных результатов, мониторингом текущего состояния деятельности, ее гибким «доставиванием» и коррекцией в соответствии с результатами экспертной оценки. Иначе говоря, на каждой стадии (Stage) исследование проходит повторяющийся цикл: «планирование — реализация — проверка — оценка». Принципиальное значение имеет экспертная оценка на каждом «переходе» (Gate), поскольку она позволяет существенно снизить риски серьезных ошибок исследователя (и, как следствие, минимизировать затраты на их устранение), вовремя внести коррективы в его деятельность и, тем самым, выдержать логику исследования.

Рассмотрим в общих чертах содержание стадий исследовательской деятельности (см. рис. 8).

¹ Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.

² Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие. 3-е изд. Москва: Академия, 2010. 176 с.

³ Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 7-е изд. Москва: Академия, 2012. 208 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).



Рис. 8. Жизненный цикл исследования

Предварительное исследование (Stage 0). На этой стадии осуществляются первичное выдвижение идей будущего исследования, поиск аргументов в пользу своих идей. Характерной особенностью является поверхностный характер «погружения» в тему и приводимой аргументации. Тем не менее данная стадия важна как своего рода «старт» будущего исследования. Цель работы на этой стадии — выбор и предварительная формулировка актуальной темы.

Кабинетное и пилотажное исследования (Stage 1). На первой стадии проводится исследование кабинетного типа. Оно предполагает анализ статистических данных, «вторичных» данных (результатов ранее выполненных исследований по близкой теме), обзор теоретических источников, анализ нормативных документов, анализ социально-педагогического опыта и т. п. К этой же стадии может быть «привязано» пилотажное исследование, направленное на выявление мнений широкой общественности или заинтересованных субъектов по исследуемой проблеме (осуществляется с использованием методов социологического и психолого-педагогиче-

ского исследования — опрос общественного мнения, фокус-группа, беседа, интервью и др.). Цель исследования — анализ состояния изученности темы в педагогической науке и практике/подтверждение актуальности своих идей и их трансформация в замысел исследования.

Констатирующее исследование (Stage 2). Констатирующее исследование направлено на изучение феномена или процесса, составляющего предмет исследования. Также с учетом полученных экспериментальных данных (результатов диагностики) создается общий замысел и дизайн проекта формирующего эксперимента и производится его SWOT-анализ (включающий в себя идентификацию ресурсов и оценку «рисков»). В случае подтверждения разрабатывается предварительная концепция проекта формирующего исследования, составляется «дорожная карта» основных мероприятий (действий), необходимых для дальнейшей разработки предполагаемого проекта. Цель констатирующего исследования – «сбор» экспериментальных данных (как правило, с использованием соответствующего диагностического «инструментария»), позволяющих оценить уровень и качество развития изучаемого феномена (процесса); создание общего замысла и дизайна формирующего эксперимента.

Разработка проекта (Stage 3). На этой стадии осуществляется детализированная разработка проекта формирующего исследования (социально-образовательного проекта, направленного на решение актуальной педагогической проблемы и/или обновление образовательной практики). Разработанный проект оформляется и представляется экспертам.

Расширенная оценка проекта (Stage 4). На этой стадии осуществляется «тестирование», т. е. частичное опробование (пробный «запуск») проекта, позволяющее внести в него необходимые коррективы и избежать ошибок при его полномасштабной реализации.

«Запуск» (анprobация) проекта (Stage 5). На этой стадии проект формирующего исследования (социально-образовательный проект) реализуется в полном объеме. Проводится *контрольное исследо-*

вание, направленное на оценку результативности реализованного проекта.

Принципиальное значение имеет педагогическая (экспертная) оценка продуктов исследовательской деятельности на каждой стадии жизненного цикла (и переходе к следующей стадии), поскольку она позволяет существенно снизить риски серьезных ошибок исследователя и, как следствие, минимизировать затраты на их устранение, вовремя внести коррективы в его деятельность и, тем самым, выдерживать логику исследования.

Итак, организация (и самоорганизация) исследовательской деятельности будущего педагога в соответствии с «технологией» жизненного цикла позволяет ему планомерно, осмысленно и относительно безболезненно продвигаться по траектории исследования, развивать широкий спектр исследовательских компетенций, повышать управляемость своей исследовательской деятельности.

В качестве основного метода обучения «через деятельность» мы рассматриваем **профессиональную и социально-коммуникативную пробу**. *Профессиональная проба* — это локальное погружение студента в реальные условия профессиональной деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств, для получения опыта, решения конкретных педагогических задач, овладения конкретными трудовыми действиями¹. Однако такому погружению должна предшествовать подготовка студентов, осуществляемая в учебной и квазипрофессиональной деятельности (о чем мы писали выше).

«Технология» профессиональной пробы включает в себя подготовительный, практический и рефлексивный этапы². На *подготови-*

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В., Старцева А. А. Конструирование профессиональных проб в процессе обучения будущих педагогов // Казанская наука. 2015. № 11. С. 270–275.

тельном этапе работы студенты: знакомятся с программой профессиональных проб, условиями их выполнения; проводят первичную самооценку трудовых действий (в соответствии с профессиональным стандартом педагога), на овладение которыми направлена проба; «получают» знания, необходимые для выполнения пробы; рассматривают и комплектуют методический инструментарий, требующийся для выполнения пробы; моделируют и «проигрывают» ситуации педагогического взаимодействия. Иначе говоря, данный этап связан преимущественно с учебной деятельностью.

На *практическом этапе* студенты осуществляют «пробу сил» в профессиональной деятельности в условиях моделирования (имитации) профессиональных ситуаций в учебном процессе и в условиях реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Они учатся выстраивать гибкую траекторию профессиональной деятельности в зависимости от конкретных условий и обстоятельств, с учетом особенностей субъектов взаимодействия, осуществляют текущую рефлексию своей деятельности, в т. ч. с использованием дополнительного оценочно-методического инструментария («дорожная карта»).

На *рефлексивном этапе* студенты проводят итоговую оценку выполненных профессиональных проб на основе предметно-деятельностного принципа, что предполагает как оценку своих профессиональных компетенций и личностных качеств, так и образовательных продуктов, обозначенных в программе профессиональных проб (например, разработанная и частично опробованная коррекционно-развивающая программа)¹.

В образовательном процессе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета сложился опыт применения профессиональных проб в связи с участием института в проекте модернизации педагогического образования 2013–

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В., Старцева А. А. Конструирование профессиональных проб в процессе обучения будущих педагогов // Казанская наука. 2015. № 11. С. 270–275.

2014 уч. г.¹, в аналогичной программе в 2016–2017 уч. г.², а также вне зависимости от указанных проектов. Так, обучение студентов направления «Педагогика», профиль «Начальное образование» по дисциплинам «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в образовательном процессе» и «Возрастно-педагогическое консультирование» строился как комплекс организационно и содержательно взаимосвязанных профессиональных проб. Пробы реализуются в соответствии с разработанной нами «технологией» (подготовительный, практический и рефлексивный этапы).

Профессиональная проба — интерактивный метод обучения, так как осуществляется в режиме непосредственного взаимодействия. В этом смысле основным *образовательным результатом* профессиональной пробы являются освоенные студентом компетенции, действия. Однако для более полной и объективной оценки профессиональной пробы необходимо придать ей продуктивный характер. Иначе говоря, выполнение профессиональной пробы должно завершаться подготовкой *«образовательного продукта»* — «вещественной» формы представления результатов пробы. Таким продуктом могут быть заключения по результатам обследования, характеристика детско-родительских отношений, проект практических рекомендаций для родителя, разработанная и апробированная программа, научная статья и т. д.

Экспертная оценка трудовых действий студента в их динамике (актуальный и достигнутый в результате проб уровни) позволяет по-

¹ Государственный контракт № 05.043.11.0010 от 12.05.2014 по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Педагогическое образование” (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций».

² Государственный контракт от 14.06.2016 № 05.015.11.0010 по проекту: «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-77.009 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль “Педагог начального общего образования”)»».

зитивно оценить потенциал профессиональной пробы как метода обучения и сопровождения их самоопределения в практической деятельности (рис. 9)¹.

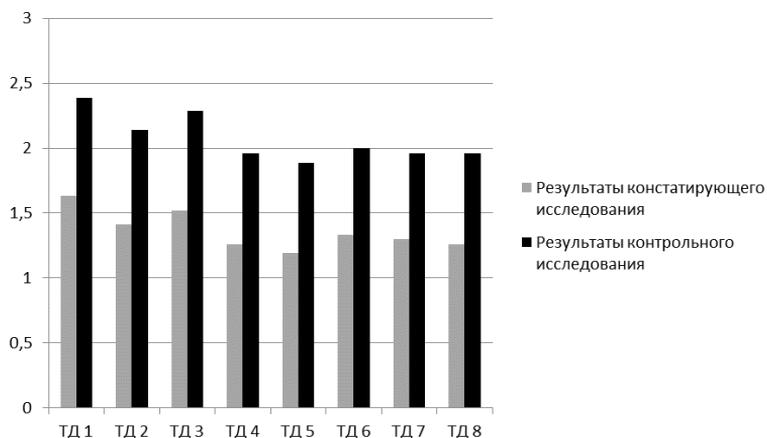


Рис. 9. Сравнительный анализ экспертной оценки трудовых действий студентов 3-го курса по результатам профессиональных проб по дисциплине «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в образовательном процессе», $n = 28$ чел., февраль 2016, май 2016

Примечание: ТД — трудовые действия.

ТД 1 — организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;

ТД 2 — выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;

ТД 3 — применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

ТД 4 — объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста;

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

ТД 5 — постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;

ТД 6 — развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;

ТД 7 — корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста;

ТД 8 — разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка¹.

В целом результаты экспериментальных исследований, теоретический анализ проблемы и опыт использования данного метода в процессе сопровождения позволяют заключить, что профессиональная проба:

- способствует развитию личностных качеств и профессиональных компетенций студентов;

- вызывает искренний интерес и мотивирует к успешному овладению содержанием предмета;

- мотивирует к овладению более широким арсеналом компетенций;

- позволяет объективизировать и более адекватно оценить актуальный уровень своих компетенций;

- обеспечивает адаптацию студента к условиям реальной профессиональной действительности еще на этапе обучения;

- дает опыт реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса;

- при условии педагогической и методической поддержки дает возможность внести необходимые коррективы в индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития студента;

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70535556>.

— способствует становлению неформального, творческого отношения к педагогической деятельности и субъектам образовательного процесса.

Таким образом, профессиональная проба — перспективный метод обучения и сопровождения, обладающий существенным потенциалом для развития студента и становления его как субъекта педагогической деятельности, востребованный в условиях практикоориентированности педагогического образования.

У профессиональной пробы при всех ее достоинствах есть серьезное, как нам кажется, ограничение: она ориентирована на овладение конкретным, достаточно узким функционалом, как правило (но не обязательно), связанным с требованиями профессиональных стандартов (трудовые умения и действия).

При этом хотим обратить внимание, что владение педагога востребованными сегодня трудовыми умениями и навыками — необходимое, но недостаточное условие эффективности его деятельности. Считаем, что более значимым фактором успешности педагогической деятельности является личность педагога, готовая и способная к самоопределению, самореализации, самоактуализации в условиях «неопределенности, сложности, разнообразия», личность, уровень зрелости которой позволяет сохранять устойчивость и находить выход в самых сложных ситуациях. В отечественном образовании накоплен богатый опыт развивающего обучения, но, как правило, этот опыт не предполагает выход личности за «пределы» учебной деятельности, а значит, при всех его достоинствах, его возможности ограничены.

В русле идей контекстного обучения (обучение в профессиональном и социальном контекстах)¹ для развития личности будущего педагога явно недостаточно возможностей учебной и квазипрофессиональной деятельности. Наиболее значимый для личностного

¹ Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара. 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с. (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

развития опыт человек получает в реальном профессиональном и, шире, жизненном контексте, в процессе решения реальных профессиональных и жизненных задач. Таким образом, несмотря на аксиоматичный характер тезиса о роли личности педагога, современная образовательная практика слабо ориентирована на развитие его личности во «внеучебном» контексте. Обозначенное противоречие актуализирует задачу разработки действенного метода, направленного на развитие личности будущего педагога в жизненном контексте — **социально-коммуникативной пробы**.

Надо отметить, что контекстуальные переменные жизни человека в последнее время привлекают внимание ученых, что связано с кардинальными изменениями социальной реальности, главным из которых является рост неопределенности¹. Прежде всего, обратимся к понятию «жизненный контекст» и другим, связанным с ним². *Социальная реальность как контекст жизни* утрачивает свою стабильность, становится все более вариативной, множественной, «текучей» (З. Бауман). Иначе говоря, человек существует в постоянно и непредсказуемо изменяющейся *социальной среде*, понимаемой как совокупность самых разных условий жизни. Соответственно, меняются и способы взаимодействия личности с социальной средой: на смену адаптивным формам взаимодействия приходят индивидуализированные формы, являющиеся результатом самостоятельного и ответственного поиска, экспериментирования, выбора.

Социальная среда — не только объективно существующие условия жизни человека в мире (в т. ч. ограничения), это еще и *пространство человеческих возможностей*, реализация которых предполагает творческое отношение к действительности и гибкое взаимодействие с ней. *Рассматривая социальные условия с точки зрения возможностей для развития, человек формирует свою жизненную историю, придает ей определенный вектор (выстраивает жиз-*

¹ Гришина Н. В., Маничев С. А. Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. 2015. Вып. 4. С. 93–108.

² Там же.

ненную перспективу), наполняет конкретным содержанием, насыщая определенными событиями и, в целом, «творит» свою жизнь.

Возможности развития в социальном контексте становятся наиболее очевидными в неких «точках пересечения» с контекстом, а именно в конкретных *жизненных ситуациях*. «Включение» в ситуацию происходит, если человек принимает ее *вызовы* и ставит для себя *жизненные задачи*. Задачи формулируются на основе соотношения требований ситуации — «что я должен делать», объективных ресурсов (возможностей, имеющихся в ситуации) — «что ситуация мне позволяет сделать» и субъективных (личностных) ресурсов — «что я могу сделать». Иначе говоря, «включение» в ситуацию происходит в «точке» несовпадения объективных требований и/или объективных ресурсов и личностных ресурсов и предполагает активизацию личности как *субъекта своей жизнедеятельности*, т. е. рефлексивное, ответственное и деятельное отношение к ситуации. По сути, вне зависимости от типа, все ситуации предполагают «выход» человека за границы уже сложившегося *жизненного опыта*, а значит, требуют (явно или скрыто) «совладающего поведения», неадаптивных форм активности, «выход» из персональной «зоны комфорта».

Поясним, что под *ресурсами* мы понимаем широкий круг факторов (объективных и субъективных), помогающих человеку эффективно существовать и поддерживать качество своей жизни; факторы, помогающие человеку сохранить психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях (С. Хобфолл). Личностные ресурсы мы рассматриваем как относительно стабильные свойства личности, способствующие решению актуальных для личности задач, в т. ч. в сложных условиях деятельности¹. Решая жизненные задачи, требующие неадаптивной активности, человек существенно обогащает свой жизненный опыт, а значит и базу своих ресурсов, актуализирует уже имеющиеся ресурсы, опробует, а в последующем «закрепляет» нетипичные для себя действия и паттерны поведения, расширяет ролевой

¹ Личностный потенциал: структура и диагностика: монография / А. К. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев [и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

репертуар и, в целом, учится «справляться» с трудными жизненными ситуациями. Способность к решению жизненных задач дает человеку ощущение и осознание своей успешности, зрелости, продуктивности, а значит, является прочным «фундаментом» для становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Таким образом, обращение к конструктам «социальная среда», «жизненный контекст», «жизненная ситуация», «жизненные задачи», «жизненный опыт», а также привлечение таких понятий, как «вызовы», «неадаптивная активность», «ресурсы» и пр. определяются необходимостью обоснования социально-коммуникативной пробы как нетрадиционного метода обучения и сопровождения будущих педагогов, предполагающего активные действия субъекта в жизненном контексте, в конкретных жизненных ситуациях.

Итак, под *социально-коммуникативной* пробой мы предлагаем понимать метод обучения и сопровождения, направленный на расширение и «обновление» жизненного опыта субъекта в реальных жизненных ситуациях в процессе решения жизненных задач, что предполагает: оценку актуальных ресурсов (объективных и субъективных) и объективных требований ситуации и, как следствие, оценку своих возможностей справиться с ситуацией; позитивное отношение к ситуации как «пространству возможностей» для самоопределения, самореализации, самоактуализации личности; неадаптивную активность — опробование и овладение новыми действиями и паттернами поведения. Так, *социальный аспект пробы* связан с ее выполнением в социальном (жизненном) контексте; *коммуникативный аспект* — с тем, что в подавляющем большинстве случаев решение жизненных задач осуществляется человеком в процессе взаимодействия (даже, если изначально проба носит некоммуникативный характер). Иначе говоря, предварительно мы можем классифицировать социально-коммуникативную пробу как *интерактивный метод контекстного обучения*.

Несмотря на то, что социально-коммуникативная проба локализована в жизненном контексте личности, а значит, связана с относительно спонтанной активностью и имплицитным научением («жизнь

учит)), успешное выполнение социально-коммуникативных проб требует предварительной подготовки и некоторой формализации задания. Предварительную подготовку к социально-коммуникативной пробе целесообразно, на наш взгляд, проводить в квазирежиме, т. е. в *моделируемых на занятии социальных ситуациях*. Например, использованию и последующему закреплению приемов саморегуляции может предшествовать моделирование на занятии (на тренинге личностно-профессионального роста) ситуаций, провоцирующих «сбои» в саморегуляции и требующих опробования соответствующих приемов. Несомненным достоинством такой «отработки» на занятии является возможность получить рекомендуемый преподавателем «инструментарий» для выполнения пробы, обратную связь от группы и преподавателя и внести необходимые коррективы в свои действия. Основным результатом отработки на занятии считается формирование готовности будущего педагога к использованию опробованных действий в реальном жизненном контексте, что уменьшает стрессогенный характер ситуации для личности, создает своего рода «подушку безопасности» при принятии вызовов ситуации и, тем самым, увеличивает вероятность успешного выполнения социально-коммуникативной пробы. Формализация задания для социально-коммуникативной пробы достигается с использованием следующего примерного алгоритма:

— обозначение социальной ситуации, предъявляющей к субъекту требования, не совпадающие с его актуальными ресурсами («что я должен сделать», «что я не могу сделать» или «что мне трудно сделать»);

— актуализация позитивного жизненного опыта и имеющихся ресурсов для «совладания» с ситуацией («наличие подобных ситуаций в моем опыте, с которыми мне все-таки удалось справиться», «что помогло мне справиться с этими ситуациями»);

— активизация субъектной активности личности («какие есть возможности в ситуации для моего развития», «как я могу использовать эти возможности», «какие жизненные задачи я могу решить в этой ситуации», «я несу персональную ответственность за решение этих задач»);

— выполнение конкретных действий в социальной ситуации — собственно социально-коммуникативная проба («какие действия необходимо выполнить в этой ситуации», их выполнение и, по возможности, закрепление);

— рефлексия и оценка процесса выполнения и результатов пробы, перспективное планирование («что получилось и что не получилось в процессе выполнения пробы», «чего я достиг в результате пробы», «что нужно сделать в будущем для более успешного выполнения пробы»).

Таким образом, обоснование социально-коммуникативной пробы как метода обучения будущих педагогов дает возможность для дальнейшего его осмысления и использования в образовательной практике, что связано с объективной необходимостью усиления не только практической, но и личностной составляющей педагогического образования, а значит, с необходимостью помочь будущему педагогу научиться жить продуктивно в динамично изменяющейся социальной реальности, в т. ч. профессиональной. Главный результат социально-коммуникативной пробы — изменение качества субъекта в сторону его развитости, зрелости, личностной компетентности — является важнейшей предпосылкой становления профессиональной компетентности педагога.

Индивидуальная траектория развития

Одним из действенных инструментов опосредования личностного самоопределения может стать *индивидуальная траектория развития*. Надо отметить, что более известными и получающими все большее распространение в связи с индивидуализацией образования понятиями являются «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут» (причем первое понятие, как правило, но не всегда, рассматривается как родовое по отношению ко второму). Сложность, неопределенность и вариативность образовательного пространства, необходимость выбора своего пути в этом пространстве (и в более широком жизненном контексте в целом) создают ситуацию «вызова»: выбора действий, который стоит перед рефлексирующим субъектом (Д. А. Леонтьев). Такая ситуация актуализирует задачи самоопределения, сознатель-

ного выстраивания своих жизненных, профессиональных, образовательных перспектив, субъектную активность и целенаправленное следование выбранному пути. В связи с этим в педагогической науке и практике большое внимание уделяется технологиям и средствам, которые позволяют студенту успешно ориентироваться и «продвигаться» в вариативном образовательном пространстве. В числе таких средств рассматривается индивидуальная образовательная траектория. Обозначим сложившиеся трактовки этих понятий: линия движения учащегося по освоению образовательной программы¹; персональный путь достижения учащимся поставленной образовательной цели, соответствующий его способностям, мотивам, интересам, потребностям²; персональный путь освоения содержания образования³; возможность проектирования содержания своего образования⁴; персональный путь и результат реализации личного потенциала каждого ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности (нуждается в педагогическом сопровождении, как подчеркивает сам автор)⁵; целенаправленно

¹ Гаязов А. С. Индивидуальные траектории и современное образование // Система профильного обучения в школах Республики Башкортостан: опыт, проблемы, перспективы. Уфа; Нефтекамск: РИО РУНМЦ, 2008. С. 26–28.

² Сысоев П. В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121–131.

³ Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с. (Школьные технологии. Praktika).

⁴ Белякова Е. Г. Проблема сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий // Образование: молодежь, конкурентоспособность: сборник докладов Международной научно-практической конференции, приуроченной к 80-летию юбилею академика Российской академии образования, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Шафранова-Куцева, г. Тюмень 21–22 сентября 2018 г. / под ред. М. М. Акулич, Е. В. Андриановой, Г. З. Ефимовой. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. С. 174–178.

⁵ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. Москва: Владос-пресс, 2005. 383 с.

проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации¹; индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося и объективных факторов²; осознанный и ответственный выбор человеком собственного маршрута профессионального роста в соответствии с имеющимся личностным потенциалом, сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности³. Обзор представленных трактовок позволяет заключить, что индивидуальная образовательная траектория (или маршрут) в большинстве случаев рассматривается в связи с учебной деятельностью, как некий «путь» осуществления этой деятельности и часто несет в себе основные компоненты этой деятельности (цель, содержание), факторы ее успешности (учет индивидуально-психологических особенностей субъекта, поддержка и сопровождение педагога). Дополним этот обзор: успешность построения индивидуальной образовательной траектории предполагает систематическую рефлекссию и уточнение сделанного выбора, коррекцию своего пути⁴. И лишь немногие ав-

¹ Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. Т. 2, № 3. С. 79–90.

² Тимошина Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя. 7–9 октября 2010 г. Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2010. С. 315–320.

³ Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

⁴ Алексеев Н. А. Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования. Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. 250 с.

торы связывают индивидуальные образовательные траектории с развитием и самоопределением личности^{1,2,3,4}.

Однако, учитывая, что задачи самоопределения и самопроектирования неизбежно выходят за рамки образовательного контекста, затрагивают более широкий жизненный контекст, мы предлагаем обоснование конструкта «индивидуальная траектория развития». При этом нужно отметить, что сужение понятия «индивидуальная образовательная траектория (или маршрут)» до траектории учебной деятельности представляется не вполне оправданным, если учитывать комплексный характер образования и понимание его в единстве и взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития, как и принято на уровне современной педагогики. Иначе говоря, отождествление образовательной траектории с траекторией учебной деятельности чревато возвратом к знаниевой парадигме, что противоречит личностной ориентации современного образования. Таким образом, для привлечения внимания к самоопределению и развитию личности в процессе учебной деятельности и в образовательном контексте в целом и, учитывая при этом тенденцию индивидуализации образования, необходимо ввести такой конструкт как «индивидуальная траектория развития» студента (учащегося) в деятельности.

¹ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. Москва: Владос-пресс, 2005. 383 с.

² Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. Т. 2, № 3. С. 79–90.

³ Белякова Е. Г. Проблема сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий // Образование: молодежь, конкурентоспособность: сборник докладов Международной научно-практической конференции, приуроченной к 80-летию юбилею академика Российской академии образования, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Шафранова-Куцева, г. Тюмень 21–22 сентября 2018 г. / под ред. М. М. Акулич, Е. В. Андриановой, Г. З. Ефимовой. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. С. 174–178.

⁴ Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

Первым автором, который использует это понятие и предлагает его дефиницию, является С. М. Бочкарева. Под *индивидуальной траекторией развития* она понимает «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами»¹. То есть индивидуальная траектория развития — тоже «путь», но путь саморазвития личности. Однако вопросы о внешнем контексте и внутренних механизмах движения, о структуре этого пути (этапах, компонентах, элементах) остаются открытыми. Открытым считается вопрос о статусе индивидуальной траектории развития: рассматривать ее как часть индивидуальной образовательной траектории или как относительно самостоятельный инструмент? (В рамках представленного исследования мы воздержимся от дискуссии по указанному вопросу, поскольку главный для нас вопрос, вне зависимости от статуса индивидуальной траектории развития, каковы возможности ее «использования» как средства личностного самоопределения в деятельности и сопровождения данного процесса).

При этом, несмотря на свой инструментальный характер, индивидуальная траектория развития первична по своей роли, так как именно она (вернее поставленная перед студентом задача ее разработки) актуализирует процесс личностного самоопределения, т. е. целый ряд вопросов, обращенных к самому себе: Кто я? Какой я? Кем я хочу быть? Каким я хочу быть? Каким я вижу свое будущее? Какими компетенциями (в т. ч. знаниями, умениями, навыками) мне необходимо овладеть? Что мне нужно для этого сделать? Что я реально могу сделать? С какими препятствиями я могу столкнуться? Какими ресурсами я располагаю? и др. Подобные вопросы подготавливают необходимую «почву» для целенаправленного, осознанного, осмысленного самоопределения и выбора и, шире, — «самостроительства» (Г. П. Щедро-вицкий) студентом своей личности в процессе деятельности.

¹ Бочкарева С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя. 7–9 октября 2010 г. Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2010. С. 320–325.

Итак, индивидуальная траектория развития — своего рода «путь» личностного развития будущего педагога, складывающийся в ходе разных видов деятельности. В качестве основных компонентов траектории рассматривали: объективную и персонифицированную «личностную норму» развития, выполняющую функцию цели развития (образ будущего и представления о себе в будущем); «исходный материал» (актуальный уровень развития личности); «пространство преобразования» (жизненный и образовательный контексты); «преобразование» (деятельность субъекта в жизненном и профессиональном контекстах); способы и средства деятельности¹.

Индивидуальная траектория как форсайт-средство. Как всякий «путь», траектория куда-то устремлена, имеет свой вектор, подчиненный цели — образу желаемого будущего. Таким образом, одним из ракурсов рассмотрения индивидуальной траектории развития является анализ ее возможностей для проектирования и прогнозирования будущего субъекта. При этом мы сталкиваемся с *проблемой* нахождения и согласования профессионального тезауруса, позволяющего говорить о траектории как о *форсайт-средстве*².

Прежде всего, отметим, что в духе идей социальной инженерии³ мы рассматриваем форсайт не столько как однозначный прогноз будущего (который в принципе невозможен относительно такой сложной и постоянно развивающейся системы, как человек), сколько как теорию и практику *конструирования образов будущего*, как важнейший инструмент стратегического планирования и прогнозирования своей жизни.

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Индивидуальная траектория развития как инструмент сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. Ч. 4. С. 288–296.

² Смирнов С. А. Форсайт: от прогноза к социальной инженерии // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. 2014. № 3. С. 10–30.

³ Там же.

Для обоснования индивидуальной траектории развития как форсайт-средства необходимо, прежде всего, отметить специфику проектирования в социокультурной сфере. Как отмечает В. М. Розин, современная социальная онтология — не объективированные социальные процессы и структуры (как принято понимать в классической науке, основанной на естественно-научных представлениях о человеке), а сложные взаимопроникаемые среды и поля, в формировании которых вносит вклад личность. В связи с этим на смену социальному проектированию в духе социальной инженерии должны прийти социокультурные действия и новые социальные стратегии (сценирование событий, инициация социальных процессов, стимуляция среды, трансформация исходных целей и др.)¹. Кроме этого, специфика проектирования в социокультурной сфере заключается еще и в том, что в процессе проектирования меняется как субъект, так и объект прогнозирования² (в случае, если речь идет не об общественных отношениях, а об «антропопрактике» (М. Фуко) — субъект и объект «совпадают», т. е. являются одним лицом). Поскольку в процессе проектирования изменяется качество «субъекта-объекта» проектирования, построение образа будущего невозможно на основе экстраполяции прошлого и настоящего опыта субъекта и актуального образа «Я» («исходного материала»). Скорее, более адекватными механизмами будут моделирование, проектирование и конструирование (отличие которых заключается в степени детализации, проработанности проекта) образов будущего. При этом образы постоянно дорабатываются, дополняются, корректируются. Таким образом, «субъект-объект» проектирования многовариантен, его жизненное и профессиональное будущее вариативно, из чего вытекает невозможность полного и точного представления о нем (т. е. о себе). Иначе говоря, образ будущего личности возможен только как от-

¹ Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций / отв. ред. В. М. Розин. Москва: ИФ РАН, 2008. 267 с.

² Попов С. В. Методология организации общественных изменений // Этюды по социальной инженерии: от утопии к организации / под ред. В. М. Розина. Москва: Эдиториал УРСС, 2002. С. 45–65.

крытый проект. (Открытость проекта будущего и ряд других специфических свойств проектирования в сфере общественных отношений отмечает В. М. Розин¹).

Из этого следует, что определяющим фактором проектирования и прогнозирования при всем его значении становится не образ будущего, а *деятельность субъекта* и ее организация (самоорганизация), понимаемая как разработка и «отработка» сценариев будущего. При этом деятельность субъекта как система организованной, целенаправленной, преобразующей активности, системообразующим фактором которой является результат, рассматривается в единстве ее субъективного и объективного аспектов. Иначе говоря, значение имеют не только внешние действия личности, но и та «внутренняя» работа, которая обеспечивает «вхождение» в деятельность и ее осуществление.

Организация и самоорганизация деятельности имеют смысл только с учетом *сред* и *контекстов* — объективных условий деятельности и развития личности. При этом наибольшими возможностями в плане проектирования обладают жизненный контекст как источник имплицитного научения и спонтанного опыта, а также профессиональный контекст как «поле возможностей» для решения конкретных задач. В обозначенных контекстах (как и в контекстах учебной и квази-профессиональной деятельности) складываются *сценарии будущего*. Таким образом, «мерой» вероятности воплощения сценария является степень его эмпиричности. Еще один критерий — наличие разных сценариев будущего, что повышает степень готовности человека к потенциальным «вызовам» и рискам². Возвращаясь к первому тезису наших рассуждений, отметим, что именно в ходе деятельности, в процессе проектирования сценариев будущего формируются и проявляются свойства субъекта (активность, рефлексивность, ответственность), позволяющие ему приблизиться к образу себя в будущем.

¹ Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций / отв. ред. В. М. Розин. Москва: ИФ РАН, 2008. 267 с.

² Смирнов С. А. Форсайт: от прогноза к социальной инженерии / С. А. Смирнов // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. 2014. № 3. С. 10–30.

Так, при условии согласования исходных позиций и тезауруса индивидуальная траектория развития может рассматриваться как средство проектирования и прогнозирования будущего субъекта. В этом качестве траектория выступает как инструмент стратегического значения, поскольку дает возможность целенаправленного и осознанного формирования «замысла себя» и его воплощения. В заключение отметим, что дальнейшие перспективы данного исследования мы связываем с инициированием, проектированием и реализацией культурно-образовательных практик (в т. ч. сопровождения), направленных на содействие личности в освоении средств проектирования и прогнозирования своего будущего.

§2. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в учебной деятельности

Природа предмета сопровождения (личностное самоопределение) обуславливает выбор практикоориентированных дисциплин личностной направленности в качестве «базы» сопровождения. К числу таких дисциплин относятся «Тренинг профессионально-личностного роста», «Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности», «Тренинг личностного роста и межличностного взаимодействия» (педагогический бакалавриат); «Педагогическая деонтология с тренингом профессионально-личностного роста», «Стратегии профессиональной карьеры и личностного роста педагога», «Управление профессиональным развитием педагога», «Концепция непрерывного образования и профессиональное развитие педагога», «Мастер-класс: управление личностно-профессиональным ростом педагога» (педагогическая магистратура). Контент каждой дисциплины тесно связан с проблематикой личностного и профессионального развития, создает своего

рода содержательное поле для ориентации студентов в этой проблематике, ее осмысления и применения в целях собственного развития.

Так, в содержании дисциплины «Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности» обнаруживаются основные аспекты социально-психологической компетентности педагога, обосновывается «технология» конструктивного и продуктивного профессионального общения, предлагается методический инструментарий для обеспечения успешного продвижения педагога по индивидуальной траектории развития социально-психологической компетентности.

В содержании дисциплин «Тренинг профессионально-личностного роста», «Тренинг личностного роста и межличностного взаимодействия», «Педагогическая деонтология с тренингом профессионально-личностного роста», «Стратегии профессиональной карьеры и личностного роста педагога» раскрываются основные аспекты личностной компетентности педагога и его профессионально-личностного роста, феноменология личности педагога (ее интегративные и экспрессивно-инструментальные характеристики, личностные ресурсы, копинг-стратегии), условия актуализации личностного потенциала педагога и стратегии его взаимодействия с образовательной средой, предлагается методический инструментарий для обеспечения успешного продвижения педагога по индивидуальной траектории личностно-профессионального роста.

В содержании дисциплин «Управление профессиональным развитием педагога», «Концепция непрерывного образования и профессиональное развитие педагога», «Мастер-класс: управление личностно-профессиональным ростом педагога» раскрывается подход к управлению человеческими ресурсами (профессиональным развитием педагогов), рассматриваемыми как коллективный субъект; обрисовываются содержание и задачи индивидуального профессионального развития педагогов в контексте непрерывного образования (в его неформальном аспекте как самообразования на всех этапах профессионализации), проектируются релевантные задачам развития практики сопровождения; осваиваются техники самоменедж-

мента как источник опыта для понимания предметов управления (процессов развития педагогов), осуществляется их интеграция в проектируемые программы управления развитием педагогов.

Для инициирования процесса личностного самоопределения необходим нетрадиционный формат учебных занятий, позволяющий студентам «выйти за рамки» привычных учебных и/или профессиональных действий и конвенциональных ролей: тренинг, творческая проектная мастерская, мастер-класс и др. Все перечисленные форматы в сочетании со специфическим содержанием дисциплин создают своего рода пространство личностных преобразований. Для решения задач своего развития необходимо обеспечить студенту «переход» от знаний, решений к действиям. В связи с этим особое значение на занятиях (помимо традиционных их составляющих — коммуникативной, дискурсивной, рефлексивной и др.) придается деятельности самого субъекта. Деятельность студента осуществляется как в *квазирежиме*, так и в *режиме реального взаимодействия в жизненном и профессиональном контекстах* (социально-коммуникативные и профессиональные пробы). Такая деятельность является источником личностно значимого опыта, через призму которого «обновляется» взгляд на объективное содержание педагогической деятельности и жизнедеятельности человека. Важно также обеспечить студентам возможность *продуктивной активности*, конкретным выражением которой станут подготовленные ими «образовательные продукты» (такие, как карта самооценки, рефлексивное эссе, встречный текст, индивидуальная траектория развития, проект, портфолио и др.). Образовательный продукт важен как объективизация внутриличностных процессов, актуализированных в ходе занятий, как возможность отразить и зафиксировать основные результаты «работы над собой». Материальность продуктов придает дополнительный вес и убедительность «личностным» результатам занятий.

В целях сопровождения личностного самоопределения содержание и организация занятий по рассмотренным выше дисциплинам должны быть *изоморфны этапам самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»* (см. табл. 7).

Содержание и организация учебных занятий

	Дисциплины	Этапы самоопределения в континууме	Содержание	Организация, методы, средства	Результаты
1	2 Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности	3 «Собственно самоопределение»	4 Погружение в проблематику педагогического взаимодействия с использованием теоретического и эмпирического материала	5 Анализ проблемных ситуаций. Эссе. Встречный текст. Само-, взаимо- и экспертная оценка. Проектирование индивидуальной траектории развития будущего педагога как субъекта педагогического взаимодействия	6 Понимание проблем и задач педагогического взаимодействия, путей их решения. Оценка актуального уровня социально-психологических компетенций. Планирование перспектив своего развития как субъекта педагогического взаимодействия
		Самореализация	«Технология» конструктивного и продуктивного педагогического взаимодействия	Обработка умений и навыков конструктивного общения, освоение отдельных приемов и техник; моделирование ситуаций педагогического взаимодействия (профессиональные и социально-коммуникативные пробы в квазирежиме). Внесение корректив в индивидуальную траекторию развития	Получение опыта «пробуемой активности». «Второй круг» понимания, оценки и планирования. Повышение уровня социально-психологических компетенций. Подготовка к пробам в реальном контексте
		Самоактуализация	«Технология» конструктивного и продуктивного педагогического	Применение технологии конструктивного и продуктивного межличностного	Получение опыта с использованием «технологий» конструктивного и продуктивного

1	2	3	4	5	6
			взаимодействия	(педагогического) взаимодействия в жизненном и профессиональном контекстах (профессиональные и социально-коммуникативные пробы)	педагогического взаимодействия. Позитивная динамика социально-психологической компетентности
2	Тренинг профессионально-личностного роста, Тренинг личностного роста и межличностного взаимодействия, Педагогическая деонтология с тренингом профессионально-личностного роста, Стратегии профессиональной карьеры и личностного роста педагога	«Собственно самоопределение»	Погружение в проблематику личностно-профессионального роста с использованием теоретического и эмпирического материала	<p>Моделирование проблемных ситуаций (ситуаций ценностного выбора, развивающая игра). Эссе.</p> <p>Встречный текст. Само-, взаимо- и экспертная оценка.</p> <p>Анализ этапов и кризисов профессионального развития.</p> <p>Моделирование ситуаций с использованием копирования личностно-профессиональных стратегий личности.</p> <p>Диагностика актуальных стратегий личностно-профессионального роста.</p> <p>Проектирование индивидуальной траектории развития будущего педагога как субъекта жизнедеятельности и профессиональной деятельности</p>	<p>Понимание проблем и задач личностно-профессионального роста педагога, путей их решения.</p> <p>Активизация самопроцессов личности.</p> <p>Выявление проблем и ресурсов личности.</p> <p>Оценка актуального уровня личностно-профессионального развития.</p> <p>Планирование перспектив личностно-профессионального роста</p>
		Самореализация	«Технология» саморегуляции (самоуправления процессами личностно-профессионального развития)	Обработка умений и навыков саморегуляции (психоэмоциональной, социально-нормативной, экзистенциально-смысловой). Моделирование ситуаций,	Получение опыта «пробующей активности». «Второй круг» понимания, оценки и планирования. Повышение уровня

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5	6
				<p>провоцирующих «сбои» в саморегуляции (профессиональные и социально-коммуникативные пробы в квазирежиме). Самомотивирование. Внесение корректив в индивидуальную траекторию развития. Проектирование индивидуальных программ личностно-профессионального роста</p>	<p>личностных компетенций. Подготовка к пробам в реальном контексте</p>
		Самоактуализация	«Технология» самоменеджмента (самоуправления процессами личностно-профессионального развития)	<p>Применение приемов и техник саморегуляции (психосоциальной, социально-нормативной, экзистенциально-смысловой) в жизненном и профессиональном контекстах. Применение тайм-менеджмента</p>	<p>Получение опыта управления процессами своего развития. Позитивная динамика личностной компетентности. Дальнейшее проектирование индивидуальной траектории личностно-профессионального роста</p>
	Управление профессиональным развитием педагога, Концепция непрерывного	«Собственно самоопределение»	Погружение в проблематику управления профессиональным развитием педагога с использованием теоретического и эмпирического материала	<p>Анализ проблемных ситуаций. Анализ нормативно-правовых документов. Анализ мониторинговых исследований профессионального развития педагогов. Анализ опыта управления профессиональным развитием</p>	<p>Понимание проблем и задач личностно-профессионального роста педагога, путей их решения. Понимание проблем и задач управления личностно-профессиональным развитием педагогов, путей их решения</p>

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5	6
3	<p>образование и профессиональное развитие педагога, Мастер-класс: управление личностно-профессиональным ростом педагога</p>	<p>Самореализация</p>	<p>«Технология» управления развитием системы человеческих ресурсов (как коллективного и индивидуального субъекта), в т. ч. в контексте формального и неформального непрерывного образования</p>	<p>педогогов (в т. ч. опыта сопровождения профессионального развития педагогов). Проектирование индивидуальной траектории личностного и профессионального развития будущего педагога</p>	<p>Оценка актуального уровня личностно-профессионального развития. Планирование перспектив личностно-профессионального роста</p>
		<p>Самореализация</p>	<p>«Технология» управления развитием системы человеческих ресурсов (как коллективного и индивидуального субъекта), в т. ч. в контексте формального и неформального непрерывного образования</p>	<p>Опробование приемов и техник самодождения. Проектирование и проведение предварительного пилотажного исследования по актуальным проблемам профессионального развития педагогов (профессиональная проба). Разработка профессиональной программы педагога и процедуры найма и отбора на работу педагогических кадров. Моделирование ситуаций оценки личностно-профессионального потенциала педагогов (профессиональная проба)</p>	<p>Получение опыта «пробуемой активности». «Второй круг» понимания, оценки и планирования. Повышение уровня личных и профессиональных компетенций. Подготовка к пробам в реальном контексте</p>
	<p>Самореализация</p>	<p>«Технология» управления развитием системы человеческих ресурсов (как коллективного</p>	<p>Проекты: организации профилактики дистресса и эмоционального выгорания педагогов;</p>	<p>Получение опыта управления процессами своего развития. Получение локального опыта управления процессами</p>	<p>Получение опыта управления процессами своего развития. Получение локального опыта управления процессами</p>

Окончание табл. 7

1	2	3	4	5	6
			<p>и индивидуального субъекта), в т. ч. в контексте формального и неформального непрерывного образования</p>	<p>оптимизации конфликтного взаимодействия в педагогическом коллективе; развития педагогического коллектива; организации внутрикorporативного обучения педагогов; организации инновационной деятельности педагогов; карьерного роста педагогов; индивидуального образовательного маршрута педагога. Проекты и программы сопровождения профессионального развития педагогов на этапах: адаптации; первичной и вторичной профессионализации (продуктивной активности); «мастерства»; завершения профессиональной деятельности. Локальное опробование проектов в условиях образовательной организации (профессиональная проба). Использование приемов и техник самосовершенствования в жизненном и профессиональном контекстах (профессиональная проба)</p>	<p>профессионального развития и карьерного роста педагогов. Позитивная динамика личностной и профессиональной компетентности. Дальнейшее проектирование индивидуальной траектории личностно-профессионального роста</p>

В целях сопровождения содержание и организация учебных занятий по всем указанным выше дисциплинам выдерживаются в логике и динамике самоопределения: интерсубъектный аспект самоопределения составляют предоставляемые преподавателем возможности для познания и понимания себя, оценки своих компетенций, «пробы сил» и реализации своих способностей; интрасубъектный аспект самоопределения — личностно и профессионально значимый опыт, актуализирующий процессы в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». На этапе «собственно самоопределение» имеет место активизация самопроцессов, самосознания личности. На этапе «самореализация» осуществляется «проба сил» в ситуациях, моделируемых в учебном процессе. На этапе «самоактуализация» начинается применение полученного опыта и навыков для решения профессиональных и жизненных задач, т. е. происходит качественный «прирост» личности, уровня ее самоорганизации и самоуправления процессами своего развития. При этом структуру организации всех занятий упрощенно можно представить следующим образом: «проблема — ситуация (контекст)», «технология» и субъект-субъектные взаимодействия («преподаватель — студент», «студент — студент») — результаты (личностные и образовательные)». *Структура организации занятий встроена в цикл «учебная деятельность — квазипрофессиональная — профессиональная».* То есть актуализация проблемы и «погружение» в нее производятся в процессе учебной деятельности, «погружение» в контекст и освоение «технологии» — в квазипрофессиональной деятельности (пробы в моделируемых на занятии ситуациях), использование полученного опыта в целях своего развития и решения профессиональных задач — в профессиональной деятельности (пробы в реальном контексте).

Широкий, но при этом личностно-ориентированный арсенал методов и средств позволяет рассматривать практико- и личностно-ориентированные формы занятий как практику сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. В целом, в ходе учебных занятий используются следующие методы: активные и ин-

терактивные (игровое имитационное моделирование, игра, элементы «мозгового штурма»), профессиональные и социально-коммуникативные пробы); продуктивные методы — анализ проблемных ситуаций, рефлексивное эссе и встречный текст (нарративные методы), индивидуальная траектория развития (визуально-графические методы и средства), проект, портфолио и др. То есть арсенал методов и средств включает в себя *вербальные, образные и действенные*, что соответствует мультимодальному характеру опыта человека и способствует культурному опосредованию процесса самоопределения.

Неотъемлемой частью сопровождения в ходе учебного процесса является анализ и осмысление опыта, получаемого на занятии и в процессе выполнения проб. *Рефлексия* рассматривается как способность студента занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту. Помимо «текущей» рефлексии, рефлексия как процедура подведения итогов проводится в конце каждого занятия и дисциплины в целом. Рефлексия позволяет зафиксировать наиболее значимые для личностного самоопределения «моменты» и связать их с актуальными и перспективными задачами развития личности.

Интегративным средством сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в процессе учебной деятельности (как и в ходе других видов деятельности) выступает *индивидуальная траектория развития*, как своего рода «связующая нить», объединяющая все действия и усилия, все результаты и достижения личности в единую стратегию развития (см. рис. 10).

Преподаватель, осуществляющий сопровождение, выступает как своего рода посредник между личностью и «неопределенной» социальной действительностью и помогает студенту внести определенность в свой собственный образ «Я», жизненные и профессиональные перспективы, наметить траекторию дальнейшего развития. Интегративным результатом занятий является способность и готовность личности к самоопределению, самореализации, самоактуализации в профессиональном и жизненном контекстах.



Рис. 10. Индивидуальная траектория развития как интегративное средство сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в учебной деятельности

Проиллюстрируем содержательное наполнение траектории следующим примером разработанной студентом индивидуальной траектории развития (см. рис. 11).

В заключение отметим, что в нашем опыте разработаны и опробованы программы тренингов, творческой проектной мастерской, мастер-класса, а имеющийся опыт сопровождения личностного самоопределения студентов педагогической магистратуры в учебной деятельности позволяет позитивно оценивать дальнейшие перспективы этого направления социально-образовательной практики.

Проиллюстрируем позитивный опыт сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в процессе тренинга профессионально-личностного роста результатами *локального экспериментального исследования*, которое проводилось на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета в период с сентября по декабрь 2019 г. В эксперименте приняли участие студенты 4 курса направления «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование» в количестве 38 человек.



Рис. 11. Пример разработанной студентом индивидуальной траектории развития в учебной деятельности (в рамках дисциплины «Концепция непрерывного образования и профессиональное развитие педагога»)

В рамках данного исследования для иллюстрации динамики самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» мы использовали метод количественной обработки результатов, полученных с использованием уже известной методики САТ (Ю. Э. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз). Напомним, что для оценки самоактуализации используются базовые шкалы «Компетентность во времени» и «Поддержка». «Низкий» уровень самоактуализации и уровень «ниже среднего» рассматриваются как показатели «досмыслового» уровня саморегуляции и, косвенным образом, но позволяют судить о том, что задачи личностного самоопределения неактуальны для человека. «Средний» уровень самоактуализации — как показатель самореализации личности. Уровень «выше среднего» — как показатель реальной самоактуализации личности в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» (см. табл. 8).

**Оценка уровня личностного самоопределения
с использованием методики «Самоактуализационный тест»**

Уровни самоактуализации по интерпретационной шкале	Уровень самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»	Интерпретационные «акценты»
«Низкий» и «ниже среднего»	«Досмысловой» уровень самоопределения	Задачи личностного самоопределения не значимы для человека
«Средний» уровень самоактуализации	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; самореализация личности	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в ходе «пробующей» активности
«Выше среднего»	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; самоактуализация личности	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в процессе деятельности в реальном жизненном контексте
«Высокий уровень»	«Репродуктивный» и «социально-нормативный» уровни регуляции; конформизм	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; значимо мнение других
«Крайне высокий»	«Социально-нормативный» уровень саморегуляции: имитация самоактуализации	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; выражено стремление производить впечатление «самоактуализирующейся» личности

С целью оценки динамики личностного самоопределения производился сравнительный анализ результатов констатирующего (начало тренинга, сентябрь 2019 г.) и контрольного (завершение тренинга, декабрь 2019 г.) исследований.

Учитывая обозначенные нами интерпретационные акценты, прокомментируем результаты исследования (рис. 12).

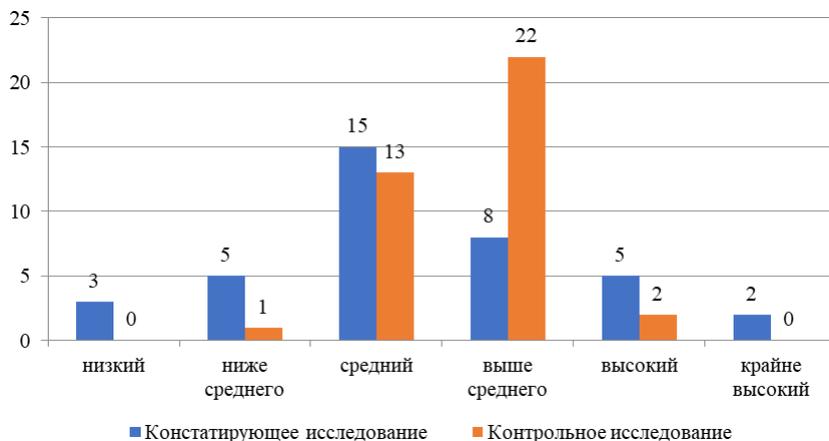


Рис. 12. Динамика уровня самоактуализации личности (чел.) (констатирующее исследование и контрольное исследование, $n = 38$ чел.)

Итак, на этапе констатирующего исследования общее количество участников тренинга, для которых задачи личностного самоопределения были не актуальны, составило 8 человек (уровни «низкий» и «ниже среднего»), на этапе контрольного исследования — 1 человек. Полагаем, что такую динамику можно рассматривать как показатель актуализации процесса личностного самоопределения в ходе тренинга.

Сопоставляя далее выраженность «среднего» уровня, соответствующего уровню самореализации («пробующей активности») в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация», отмечаем отрицательную динамику, но, анализируя дальнейшие результаты, понимаем, что она связана с позитивной динамикой уровня «выше среднего», соответствующего реальной самоактуализации личности в жизненном контексте. Иначе говоря, часть студентов в ходе тренинга не только «вышли» на смыс-

ловой уровень саморегуляции, но и «перешагнули» этап самореализации («пробующей активности»). То есть опыт, полученный на тренинге, оказался для них надежной базой для того, чтобы расширить контекст самоактуализации.

Отрицательная динамика «высокого» уровня также говорит об изменениях в механизмах саморегуляции: «социально-нормативная» регуляция уступает место смысловой и экзистенциальной, снижается тенденция к конформизму. «Крайне высокий» уровень по результатам контрольного исследования не выявлен, что является показателем «отказа» личности от «псевдосамоактуализации»: позиционирование себя как самоактуализирующейся личности и имитация самоактуализации теряют свою привлекательность, им на смену приходят ценности подлинной самоактуализации.

В целом, представленные результаты исследования позволяют констатировать, что в ходе тренинга количество студентов с признаками реальной самоактуализации увеличилось более чем на 1/3 (14 человек, или 36,84% от общей выборки), что подтверждает позитивную динамику личностного самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Проверка значимости влияния тренинга на личностное самоопределение будущих педагогов осуществлялась нами с использованием математического анализа, в частности, Т-критерия Вилкоксона. Проверялись следующие статистические гипотезы: H_0 — показатели самоопределения после тренинга превышают значения показателей до тренинга; H_1 — показатели самоопределения после тренинга меньше значений показателей до тренинга. Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n = 38$ чел.: $T_{кр} = 211$ ($p \leq 0,01$); $T_{кр} = 256$ ($p \leq 0,05$). Эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Таким образом, гипотеза H_0 принимается, что подтверждает позитивную динамику показателей личностного самоопределения будущих педагогов по завершении тренинга роста.

Так, результаты исследования подтверждают позитивную динамику личностного самоопределения в учебном процессе и, тем самым, результативность сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.

§ 3. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в профессиональной деятельности (производственная практика)

Практическая профессиональная деятельность — еще одно «поле» самоопределения и развития будущего педагога. Как мы отмечали выше, практическая подготовка может осуществляться как в учебном процессе (в ходе изучения личностно- и практикоориентированных дисциплин), так и в ходе практики. Практика — неотъемлемая часть педагогического образования, назначение которой для студентов педагогической магистратуры не ограничивается подготовкой к профессиональной деятельности. Вариативность, неповторимость, уникальность каждой педагогической ситуации предполагает не просто «отработку» известных трудовых действий, а способность педагога самостоятельно «выстраивать» свои действия в ситуации неопределенности¹, совершенствовать, модифицировать, корректировать их в соответствии с объективной необходимостью. Таким образом, в отличие от практики студентов бакалавриата, основным назначением практики студентов педагогической магистратуры должно стать обеспечение максимальных возможностей для проявления и реализации своих способностей, «разворачивания» компетенций, что предполагает не только освоение трудовых действий, но и их самостоятельное «выстраивание» под конкретную педагогическую задачу в ответ на вызовы практики и динамично изменяющиеся условия деятельности².

¹ Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Модель «новой» практики студентов педагогической магистратуры // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 440. С. 175–181. DOI 10.17223/15617793/440/24

К числу производственных практик относятся: ознакомительная, педагогическая, технологическая (проектно-технологическая), научно-исследовательская¹. Контент и программа каждой практики связаны с доминирующим видом (характером) деятельности. Так, на ознакомительной практике деятельность студентов носит, преимущественно, аналитический и методический характер, на педагогической — методический и педагогический, на проектно-технологической — проектировочный, на научно-исследовательской — исследовательский. Кроме того, в программу практики в зависимости от программы подготовки и с учетом доминирующего вида деятельности встраивается проектировочная, организационно-управленческая, культурно-просветительская и сопровождающая деятельность.

Деятельность студента в период практики осуществляется в режиме реального взаимодействия в профессиональном контексте (социально-коммуникативные и профессиональные пробы). Практика по своему базовому назначению ориентирована на освоение, «доосвоение» профессиональных действий, расширение их арсенала, их модификацию с учетом конкретных обстоятельств, требований, специфики, особенностей контингента и других факторов. При этом осуществление практической деятельности в формате *профессиональных и социально-коммуникативных проб* еще больше актуализирует и конкретизирует эту задачу, усиливает целенаправленность, осознанность и управляемость деятельности, поскольку предполагает подготовительный этап, методическое обеспечение выполнения пробы, рефлексию процесса и результатов пробы, подготовку образовательного продукта как объективной формы ее результатов. Практика является источником значимого личностного и профессионального опыта, проживание и переживание, рефлексия которого запу-

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование»: с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 08.02.2021 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71897874>.

скает процесс вторичного самоопределения, т. е. пересмотр, переоценку уже имеющихся представлений как об объективном содержании и условиях педагогической деятельности, так и о себе. Завершение проб подготовкой образовательного продукта объективизирует результаты практики.

Так, в зависимости от особенностей профильной организации и темы исследования *программа ознакомительной практики* в ее инвариантной части может включать пробы, связанные с оценкой образовательной среды, с анализом ресурсного (в т. ч. нормативно-правового, материально-технического, информационно-коммуникационного, кадрового) обеспечения образовательного процесса, с анализом учебного, воспитательного, коррекционно-развивающего занятия, с диагностикой и оценкой особенностей, образовательных потребностей обучающихся, с начальным этапом исследования по теме магистерской диссертации (кабинетное исследование). Вариативная часть программы практики может включать: анализ и описание социально-педагогического опыта, оценивание ресурсов потенциальной партнерской стороны, описание проблемы, исследование социального заказа, описание психологического статуса учащегося и др.

Программа педагогической практики в ее инвариантной части может включать пробы, связанные с методической разработкой, организацией и проведением учебных, воспитательных, коррекционно-развивающих, профилактических, научных, культурно-просветительских занятий и мероприятий, с разработкой конкретного инструментария (методов и средств обучения, оценочных средств), с проведением пилотажного исследования по теме магистерской диссертации. Вариативная часть программы практики: методические разработки индивидуальных программ реабилитации, консультирования; паспортизация социального объекта и др.

Программа технологической (проектно-технологической) практики в ее инвариантной части может включать пробы, связанные с разработкой проектов, программ обучения и воспитания, сопровождения, консультирования, коррекционно-развивающих и других

программ, с разработкой проектов и программ управления развитием образовательной организации и профессиональным развитием педагогов на разных этапах профессионализации и с учетом специфики деятельности образовательной организации (развитие педагогического коллектива, мотивации педагогов, инновационная деятельность педагогов, их внутрикорпоративное обучение и др.), с проведением констатирующего исследования по теме магистерской диссертации и подготовкой научной статьи по ее материалам. Вариативная часть программы практики может содержать разработку нормативных документов локального уровня, проектирование целей и задач, прогнозирование рисков проекта и др.

Программа научно-исследовательской (ранее — преддипломной) практики в ее инвариантной части может включать пробы, связанные с проведением формирующего эксперимента и контрольного исследования по теме магистерской диссертации, т. е. с внедрением, опробованием разработанных проектов и программ, оценкой их результативности, с апробацией результатов исследования (статьи, доклады, выступления на научно-практических конференциях, заседаниях методических объединений, кафедр и других мероприятиях). Вариативная часть программы практики может иметь в виду разработку дополнительного методического и диагностического инструментария, обработку диагностических данных и др. Также программа каждого вида практики предполагает выполнение социально-психологических проб, направленных на установление отношений и организацию продуктивного и конструктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Полный цикл деятельности студента в период практики охватывает все виды практической профессиональной деятельности: научно-исследовательскую, проектировочную, методическую, педагогическую, организационно-управленческую, культурно-просветительскую, сопровождающую. В целях сопровождения личностного самоопределения содержание и организация практики должны быть *изоморфны этапам самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»* (см. табл. 9).

Таблица 9

Содержание и организация практики

	Вид практики	Этапы самоопределения в континууме	Содержание и виды деятельности	Организация, методы, средства	Результаты
1	2	3	4	5	6
1	Ознакомительная	«Собственно самоопределение»	<p>Погружение в условия профессиональной деятельности.</p> <p>Деятельность аналитическая, проективная, методическая, научно-исследовательская</p>	<p>Анализ образовательной среды (анализ отдельных компонентов ее обеспечения).</p> <p>Анализ учебного, воспитательного, коррекционно-развивающего занятия.</p> <p>Диагностика и оценка особенностей, образовательных потребностей обучающихся (воспитанников).</p> <p>Кабнетное исследование по теме магистерской диссертации.</p> <p>Установление конструктивных и продуктивных отношений с субъектами образовательного процесса (профессиональные и социально-коммуникативные пробы).</p> <p>Проектирование и уточнение индивидуальной траектории развития будущего педагога</p>	<p>Ориентация в профессионально-образовательной среде.</p> <p>Нахождение возможностей своего развития в профессионально-образовательной среде.</p> <p>Коррекция своих ожиданий.</p> <p>Понимание проблем и задач лично-профессионального развития педагога, путей их решения.</p> <p>Активизация самопроцессов и самосознания личности.</p> <p>Выявление проблем и ресурсов личности.</p> <p>Оценка актуального уровня лично-профессионального развития.</p> <p>Планирование перспектив лично-профессионального развития</p>

Продолжение табл. 9

1			4	5	6
2	Педагогическая и технологическая (проектно-технологическая) практика	Самореализация	Активная «проба сил» в профессиональной деятельности Деятельность проектной, методическая, педагогическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, научно-исследовательская	Методическая разработка, организация и проведение учебных, воспитательных, коррекционно-развивающих, профилактических, научных, культурно-просветительских занятий и мероприятий. Разработка конкретного инструментария (методов и средств обучения, оценочных средств). Разработка проектов и программ обучения и воспитания, сопровождения, консультирования, коррекционно-развивающих и других программ.	Получение опыта «пробуемой активности». «Второй круг» понимания, оценки и планирования своих проблем, ресурсов и задач развития. Коррекция «Я-концепции». «Прояснение» переспектив профессионального развития. Повышение уровня личностных, социально-психологических и профессиональных компетенций
				Разработка проектов и программ управленческой и профессиональной организации и профессиональным развитием педагогов. Проведение пилотажного исследования по теме магистерской диссертации. Апробация результатов исследования (статьи, доклады, выступления и пр.). Организация конструктивного и продуктивного взаимодействия с субъектами	

Окончание табл. 9

1	2	3	4	5	6
	<p>Научно-исследовательская</p>	<p>Самоактуализация</p>	<p>Достижение продуктивных результатов профессиональной деятельности. Проявление своих способностей</p>	<p>Проведение формирующего эксперимента и контрольного исследования по теме магистерской диссертации. Апробация результатов исследования (статьи, доклады, выступления и пр.). Применение тайм-менеджмента. Применение приемов и техник саморегуляции и техник саморегуляции (психомоциональной, социально-нормативной, экзистенциально-смысловой) в жизненном и профессиональном контекстах. Конструктивное и продуктивное взаимодействие с субъектами образовательного процесса. (профессиональные и социально-коммуникативные пробы). Внесение корректив в индивидуальную траекторию развития</p>	<p>Получение опыта профессиональной деятельности. Позитивная динамика самоорганизации и управления процессами своего развития. Дальнейшее проектирование индивидуальной траектории личностно-профессионального роста</p>

В целях сопровождения содержание и организация практики выдерживаются в логике и динамике самоопределения: интересубъектный аспект самоопределения составляют предоставляемые преподавателем возможности для познания и понимания себя, оценки своих компетенций, «пробы сил» и реализации своих способностей в профессионально-образовательном контексте; интрасубъектный аспект самоопределения составляет личностно и профессионально значимый опыт, актуализирующий процессы в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». На этапе «собственно самоопределение» (ознакомительная практика) осуществляется погружение в среду: ориентация в объективных возможностях развития; активизация самопроцессов, самосознания личности; коррекция представлений и ожиданий студента относительно педагогической деятельности; оценка актуального уровня развития; планирование перспектив развития. На этапе «самореализация» (педагогическая и проектно-технологическая практики) студент получает опыт «пробующей активности» в реальных условиях профессиональной деятельности, что способствует более глубокому пониманию как объективных трудностей и задач педагогической деятельности, так и оценке, планированию своих проблем, ресурсов и задач развития; коррекции «Я-концепции» личности, прояснению перспектив профессионального развития, повышению уровня личностных, социально-психологических и профессиональных компетенций. На этапе «самоактуализация» (научно-исследовательская практика) студент получает значимый опыт профессиональной деятельности, что способствует позитивной динамике самоорганизации и управления процессами своего развития, проектированию индивидуальной траектории развития на более отдаленную профессиональную и жизненную перспективу.

Интегративным средством сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в процессе профессиональной деятельности в период практики выступает индивидуальная траектория развития, как своего рода «связующая нить», объединяющая все действия и усилия, все результаты и достижения личности в единую стратегию развития (см. рис. 13).

**Индивидуальная траектория развития на период
технологической практики
студента 2 курса, группы ПО-УИИО-20.01**

Деятельность в образовательном контексте как «пространство» возможностей для саморазвития и развития личности

Актуальный уровень, личностного и профессионального развития:

- Личностные компетенции:
1. Ориентированность и ответственность.
 2. Наличие субъективной культуры.
 3. Владение техникой само-определения.
 4. Знание профессиональной и педагогической этики.
 5. Способность к самонаблуду и рефлексии собственной деятельности.

Профессиональные компетенции:

1. Навыки научно-исследовательской деятельности (способность к проблемному анализу, синтезу, обобщению, стратегическому планированию, владение личностно-стратегическим инструментарием и др.).
2. Навыки проектной деятельности.
3. Навыки организационной деятельности.

Профессиональная проблема «Анализ и описание педагогического опыта»

Знание: знание основы проекторазвивания и формирования исследовательских исследований.

Профессиональная проблема «Разработка проекта формирования исследовательского исследования»

Умение: умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Конспектирование исследования»

Знание: знание структуры и содержания исследования, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Организация и проведение профессионального мероприятия»

Знание: знания в области организации образовательных мероприятий, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Оценка качества кадрового ресурса образовательной организации»

Знание: знания в области оценки качества образовательных кадров, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Политология научных центров»

Знание: знания в области политологии научных центров, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Анализ и описание педагогического опыта»

Знание: знание основы педагогического опыта, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Профессиональная проблема «Анализ и описание педагогического опыта»

Знание: знание основы педагогического опыта, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований, умение планировать, проводить и обрабатывать результаты исследований.

Ожидаемые результаты практики в плане личностного развития:

1. Наличие критического мышления.
2. Способность применять современные коммуникативные технологии.
3. Адаптивность и гибкость.

Ожидаемые результаты практики в плане профессионального развития:

1. Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий.
2. Способность к организации развивающей деятельности.
3. Способность проектировать образовательный процесс.
4. Способность организационально и проводить исследования в сфере образования.

Рис. 13. Пример разработанной студентом индивидуальной траектории развития в профессиональной деятельности в рамках технологической (проектно-технологической практики)

Неотъемлемой частью сопровождения в ходе практики также являются анализ и осмысление полученного опыта. В связи с этим студентам предлагается ориентировочная форма рефлексивного эссе, получаемого на занятии и в процессе выполнения проб. Форма включает вопросы: ваш жизненный и профессиональный значимый (при наличии) опыт, предшествовавший практике; планы на период практики; опыт, полученный на практике; оценка значимости полученного опыта; ваши «приобретения» на практике в личностном плане; ваши «приобретения» на практике в профессиональном плане; перспективы личностного и профессионального развития; «напутствие» неопытным педагогам (студентам); предложения по содержанию и организации практики. В качестве примера представим текст рефлексивного эссе одного из наших студентов, успешно завершивших проектно-технологическую практику.

**ЭССЕ НА ТЕМУ:
«ВЛИЯНИЕ ПРАКТИКИ НА МОЕ ЛИЧНОСТНОЕ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»**

Обучающийся: Ф. И. О.

Направление подготовки: «Педагогическое образование», программа магистратуры «Управление и инновации в образовании».

Курс: 2.

Форма обучения: заочная.

Вид практики: технологическая (проектно-технологическая).

Место прохождения практики: МАДОУ д/с № 61 г. Тюмени.

Сроки прохождения практики: с 10.05.2022 по 11.06.2022 г.

Дата написания эссе: 06.06.2022 г.

В период с 10.05.2022 по 11.06.2022 г. проходила технологическая практика на базе Муниципального автономного образовательного учреждения детского сада № 61 г. Тюмени.

Данный вид практики я проходила впервые, что открыло мне новые возможности для личностного и профессионального развития. В ходе практики мне удалось проявить имеющиеся управленческие умения и навыки: организованность и ответственность, владение техниками тайм-менеджмента, навыки современной коммуникации, научно-исследовательской и проектной деятельности, организаторские способности. Для приоб-

ретения новых профессиональных и личностных компетенций в ОО были созданы необходимые условия: от предоставления площадки для реализации задач практики до осуществления постоянного активного взаимодействия с субъектами образовательного процесса и оказания нормативно-методической помощи административного корпуса.

Поскольку я сама 2 года работаю в данной образовательной организации в должности воспитателя, то знакома с ее особенностями, традициями, принципами и т. д. Образовательная деятельность в ОО соответствует образовательным стандартам. ОО стремится идти «в ногу со временем» и находится в постоянном развитии, однако проблема материально-технического оснащения, кадрового потенциала и организации методического сопровождения не позволяют реализовать возможности данной организации в полной мере и сделать образовательный процесс более качественным и эффективным.

Тема моей магистерской диссертации непосредственно связана с решением основной, на мой взгляд, проблемы, с которой я столкнулась лично — организация методического сопровождения профессионального развития педагогов в контексте индивидуализации образования. Следовательно, при выходе на практику мной уже были поставлены конкретные цели, которых необходимо было достичь в ходе реализации профессиональных проб (пробы в сфере научно-исследовательской, проектной и организационной деятельности).

На момент завершения практики я видела себя, как бы это громко не звучало, управленцем, способным мыслить широко, критически, объективно, грамотно использовать приобретенные умения и навыки, обладающим достаточным уровнем рефлексивности.

Продвинуться по индивидуальной траектории мне позволили работы в научно-исследовательской (констатирующее исследование) и проектной (разработка проекта формирующего исследования, организация и проведение профориентационного мероприятия) деятельности.

Наиболее значимыми «приобретениями» в плане личностного и профессионального развития для меня являются следующие компетенции: усовершенствование навыков критического и стратегического мышления, объективность, адаптивность и гибкость в условиях постоянных изменений, способность к организации развивающей деятельности. В период практики я осознала, что способна к достаточно быстрому освоению и реализации новых видов работ, к выходу из «зоны комфорта» и проявлению неадаптивной активности, творческому решению жизненных и профессио-

нальных задач, выстраиванию эффективной коммуникации, что позволило мне реализовать свой потенциал и прийти к нужному результату.

В процессе практики я испытывала некие затруднения, из-за чего оценить себя было крайне сложно. Если оценивать себя по пятибалльной шкале, то возможно, это было бы 3. По результатам практики могу сказать, что это твердая 4, поскольку, преодолев все трудности, я смогла реализовать большую часть задач практики. Почему не 5? Потому что остались вопросы (например, в пробах «Организация и проведение профориентационного мероприятия», «Анализ передового педагогического опыта»), которые качественно проработать не удалось в силу определенных обстоятельств.

Основные трудности, с которыми я столкнулась в процессе выполнения проб: качественный анализ именно передового педагогического опыта, который был бы близок к теме магистерской диссертации, нехватка опыта в сфере организации профориентационного мероприятия, ограниченность временного ресурса. Преодолеть данные трудности я смогла с помощью собственной целеустремленности, выдержки и ответственности, а также благодаря рекомендациям и советам моего научного руководителя, поддержке и помощи администрации ОО в организационном и методическом плане.

В настоящий момент у меня нет конкретных жизненных и профессиональных планов, которые хотелось бы менять. Что касается деятельности, то мне бы хотелось быть более уверенной в своих силах, не бояться ставить более серьезные цели, выходить на новый уровень профессиональной деятельности, что позволит работать на качество.

В заключении хотелось бы дать напутствие более молодым и неопытным студентам перед практикой: «выход из зоны комфорта» — это выход «в свет», выход к новым ситуациям, новым возможностям, новым свершениям. Как говорится: «Есть зона твоего комфорта, а есть места, где случаются чудеса». Не бойтесь покидать привычную зону, расширять свои границы, ведь за ними вас, несомненно, ждет успех!

По совершенствованию содержания и организации практики предложений нет».

В целом, результаты анализа отчетной документации студентов и таких элементов отчетности как индивидуальные траектории развития и рефлексивные эссе позволяют позитивно оценивать динамику их личностного самоопределения в профессиональной деятельности в процессе практики и, тем самым, результативность сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.

§ 4. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в исследовательской деятельности

Исследовательская деятельность — еще одно пространство самоопределения педагога. Проблема сохранения и усиления гуманитарной специфики научно-педагогического исследования является одной из ключевых в методологии педагогики¹. В качестве специфических особенностей гуманитарного познания, в т. ч. и научно-педагогического, ученые называют: включенность в объект изучения сознания самого исследователя как компонента исследуемой реальности; проведение исследования с определенной ценностной позиции; опору в познании не только на педагогическую науку, но и на смежные области гуманитарного знания, искусство, религию, язык, здравый смысл; сочетание в научном исследовании рационально-логического объяснения и интуитивного понимания; особую роль текста как феномена культуры, в котором фиксируется логика перевода мысленного содержания в знаковые формы языкового выражения; содержание в теоретическом обосновании большого количества вероятностных допущений; динамичность гипотезы и др.² Гуманитарный подход к исследовательской деятельности предполагает, что подготовка педагогов как осознанных и ответственных субъектов исследовательской деятельности строится на основе единства и взаимосвязи: содержательной и процессуальной сторон освоения методологии научного поиска; когнитивного и эмоционального аспектов научно-педагогического творчества; рациональных и гуманитарных методов исследования. Данный подход ориентирует не только на *отработку технологий* научного поиска, но и на качественный рост самосознания, общей и про-

¹ Закирова А. Ф. О гуманитарной специфике и гуманитарных методах педагогического исследования // Авторская концепция научно-педагогического исследования: формирование и методы реализации: научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования. Тюмень. 20 апреля 2012 г. Тюмень: ТОГИРРО, 2012. С. 22–27. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

² Курлов В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе // Методология и методика педагогического исследования. Санкт-Петербург, 2000. С. 68–73.

фессиональной культуры педагога-исследователя¹, определение исследователем своей позиции по отношению к исследуемым процессам, объектам, явлениям. *«Герменевтический» вариант подготовки педагога-исследователя* основан на идее воздействия механизмов осмысления культурных текстов на профессиональное сознание педагога, на способы его мышления и миропонимания, а также — опосредованно — и на другие виды деятельности: прогнозирование, моделирование, проектирование и педагогическое общение².

Освоение исследовательской деятельности, развитие качеств педагога-исследователя осуществляется в целостном образовательно-профессиональном контексте: в учебном процессе, предполагающем выполнение заданий частично-поискового и исследовательского характера, и в процессе практики. Практика предоставляет студенту широкое «поле» объективных возможностей для пробы себя в разных видах деятельности, в т. ч. в изучении и решении значимых проблем педагогической науки и практики методами научного познания. В связи с этим программа практики включает обязательные для выполнения исследовательские пробы, гибко модифицирующиеся в зависимости от программы подготовки, типа практики, тематики и характера исследования, индивидуального темпа исследовательской деятельности студента, объективных факторов. Сложность таких проб возрастает от практики к практике, а логика исследовательской деятельности выдерживается в соответствии с жизненным циклом проекта: каждая проба является своего рода этапом последующей деятельности, завершение которой — разработка и реализация проекта.

Напомним, что жизненный цикл исследовательского проекта включает в себя следующие стадии: нулевая — выдвижение идеи педагогического исследования; первая — кабинетное и пилотажное исследования; вторая — констатирующее исследование; третья — разработка проекта

¹ Закирова А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании: монография / В. И. Загвязинский [и др.]; отв. ред. В. И. Загвязинский. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. С. 26–35.

² Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики: монография. Москва: Владос, 2011. 272 с.

формирующего исследования; четвертая — локальное опробование проекта формирующего исследования; пятая — полномасштабная реализация разработанного проекта и оценка его результативности.

Единство процесса и результатов исследовательской деятельности во многом обеспечивается использованием исследовательских проб, связанных с жизненным циклом и характером исследовательской деятельности (связь является гибкой, поскольку, с учетом конкретных обстоятельств, индивидуального темпа работы и пр., возможны «переходы» проб с одной стадии жизненного цикла на другую) и завершающихся подготовкой продукта исследовательской деятельности. Под *пробой в исследовательской деятельности (исследовательской пробой)* мы предлагаем понимать способ организации и самоорганизации исследовательской деятельности будущего педагога, направленный на решение конкретных исследовательских задач как в работе с квазисубъектами («вторичными данными», текстами, нормативными документами и пр.), так и в режиме реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса^{1, 2, 3}. *Продукты исследовательской деятельности* по аналогии с продуктами образовательной деятельности⁴ мы рассматриваем как объективную вещественную форму представления студентом результатов исследовательской деятельности⁵. К числу продуктов исследовательской

¹ Закирова А. Ф., Неумоева-Колчеданцева Е. В. Организационно-методическое сопровождение развития педагога как субъекта исследовательской деятельности: монография. Тюмень: ТОГИРРО, 2020. 90 с.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Профессиональная проба как способ организации исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры // Образовательные технологии. 2018. № 4. С. 99–109.

³ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Научно-исследовательская работа студентов в системе педагогического образования по программам магистратуры: курсовая работа: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. 120 с.

⁴ Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.

⁵ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры: учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков,

деятельности, отражающих ее характер на разных стадиях жизненного цикла, относятся: заключения по результатам кабинетного, пилотажного и констатирующего исследований; проект формирующего исследования; описание и оценка опыта реализации проекта формирующего исследования; доклады, презентации, статьи и др.

Интегративным результатом выполнения проб в исследовательской деятельности является прирост качества личности как ее субъекта: формирование выраженной адекватной исследовательской мотивации, овладение необходимыми знаниями и «инструментарием» исследовательской деятельности, осознание своей социальной и профессиональной ответственности, способность к рефлексии процесса и результатов деятельности, формирование творческо-преобразовательной установки в отношении педагогической деятельности, рост самосознания студента как субъекта исследовательской, педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом, формирование позиции по отношению к исследуемым процессам, объектам, явлениям, к педагогической деятельности, эмоциональное обогащение внутреннего мира личности, обогащение и усложнение ее «Я-концепции», повышение уровня самоорганизации деятельности и уровня ее управляемости.

Интегративным продуктом исследовательской деятельности выступает *исследовательский проект* — продуманный, описанный, операционализированный замысел социально-образовательного нововведения (преобразования), имеющего образовательную, социальную, научную значимость. Реализация этого замысла носит пролонгированный характер и разворачивается через анализ эмпирической базы, выбор методологической базы исследования, его теоретическое обоснование, экспериментальную «инструментовку» и практическое деятельностное воплощение.

Также исследовательская деятельность предполагает выполнение социально-психологических проб, направленных на установление отношений и организацию продуктивного и конструктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

И. В. Патрушева [и др.]; под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

Итак, полный цикл исследовательской деятельности студента охватывает весь период обучения и реализуется, преимущественно, в процессе практики (ознакомительной, педагогической, проектно-технологической, научно-исследовательской). В целях сопровождения личностного самоопределения содержание и организация исследовательской деятельности должны быть *изоморфны этапам самоопределения в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация»* (см. табл. 10).

Таким образом, в целях сопровождения содержание и организация исследовательской деятельности соотносятся с логикой и динамикой самоопределения: интерсубъектный аспект самоопределения составляют объективные возможности профессионально-образовательной среды для познания и понимания себя, оценки своих компетенций, «пробы сил» и реализации своих способностей, проектирования собственного будущего и формирования стратегии своего развития; интрасубъектный аспект самоопределения составляет лично и профессионально значимый опыт (опыт исследовательской деятельности), актуализирующий процессы в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». На этапе *предварительного исследования* студент получает локальный исследовательский опыт в процессе учебной деятельности (исследовательские задания интегрированы в учебный процесс), что дает возможность почувствовать себя в относительно новой роли — исследователя, субъекта исследовательской деятельности. Этот опыт расширяет пространство возможностей студента и определенным образом «настраивает» восприятие педагогической действительности: позволяет увидеть за объективными фактами скрытые мотивы, тенденции, задачи, посмотреть на ситуацию с позиции разных субъектов, оценить их актуальное состояние и проблемы. Также данный опыт важен как подготовка к основному циклу исследовательской деятельности, поскольку повышает осознанность выбора темы исследования, проясняет перспективы, повышает уверенность студента в себе как субъекте исследовательской деятельности, обогащает «Я-концепцию» личности, оказывает влияние на формирование отношения к себе и к педагогической деятельности.

Содержание и организация исследовательской деятельности

Стадия жизненного цикла исследования	Этапы самоопределения в континуме	Содержание и виды деятельности	Организация, методы, средства	Результаты
1 Stage 0 Предварительное исследование (в процессе изучения учебных дисциплин)	3 –	4 Предварительное исследование	5 Анализ нормативных документов. Анализ результатов мониторинговых исследований. Проектирование, организация и проведение пробного пилотажного исследования. Представление, обсуждение и осмысление его результатов. Предварительное проектирование индивидуальной траектории развития. Рефлексивные и дискурсивные практики. Техника самофутурирования. Проектирование индивидуальной траектории развития	6 Получение опыта, значимого для проведения «полного цикла» исследования. Актуализация процессов самознания (самоанализ, самооценка, самоотношение). Актуализация задач самоопределения. Проектирование жизненных и профессиональных перспектив. Мотивация к определению исследовательского трека и конкретной темы исследования. Понимание логики и стратегии исследовательской деятельности в социально-педагогической сфере. Выбор темы диссертационного исследования, ее предварительная коррекция

Продолжение табл. 10

1	2	3	4	5	6
	<p>Stage 1 КабINETное и пилотажное ис- следования (ознакомитель- ная и педаго- гическая прак- тика)</p>	<p>«Собственно самоопреде- ление»</p>	<p>Погружение в проблематику педагогического исследования Деятельность аналитическая</p>	<p>Анализ «вторичных» данных (результатов имеющихся иссле- дований, статистических данных, анализ научно-теоретических ис- точников, анализ педагогического опыта и др.) Анализ образовательной среды образовательной организации. Выявление актуальных проблем в деятельности образовательной организации и проектирование воз- можных целей и путей ее развития. Оценка актуального состояния и перспектив исследования и развития изучаемого процесса (явления). Подтверждение актуальности темы исследования. Предварительное выявление структуры изучаемого процесса (явления). Разработка методологического аппарата исследования. Установление конструктивных и продуктивных отношений с субъектами образовательного про- цесса (профессиональные и соци- ально-коммуникативные пробы). Проектирование и уточнение индивидуальной траектории раз- вития будущего педагога</p>	<p>Ориентация в профессионально- образовательной среде. Ориентация в проблемном «поле» педагогических исследо- ваний. Понимание логики и стратегии исследовательской деятельности в социально-педагогической сфере. Нахождение объективных воз- можностей своего развития в профессионально-образова- тельной среде. Актуализация личностно-про- фессиональных ресурсов. Коррекция своих ожиданий. Понимание проблем и задач личностно-профессионального развития педагога, путей их решения. Активизация самопроцессов и самосознания личности. Выявление проблем и ресурсов личности. Оценка актуального уровня личностно-профессионального развития. Планирование перспектив личностно-профессионального развития</p>

1	2	3	4	5	6
2	<p>Stage 2 Констатирующее исследование</p> <p>Дизайн проекта формирующего исследования</p> <p>Stage 3 Проект усовершенствования социально-образовательной практики</p> <p>Stage 4 Разработка и тестовая (пробная) реализация проекта формирующего исследования</p> <p>Технологическая (проектно-технологическая) практика</p>	<p>Самореализация</p>	<p>Активная «пробасил» в исследовательской деятельности</p> <p>Деятельность аналитическая, проектировочная, реализация (пробная) проекта</p>	<p>Оценка актуального уровня развития изучаемого процесса (явления).</p> <p>Выявление свойств, тенденций, связей, закономерностей.</p> <p>Методическая разработка конкретного инструментария для проведения опытно-формирующей части исследования.</p> <p>Разработка проекта формирующего исследования (проектов и программ обучения и воспитания, сопровождения, консультирования, коррекционно-развивающих и других программ; проектов и программ управления развитием образовательной организации и профессиональным развитием педагогов).</p> <p>Пробная (локальная) реализация проекта.</p> <p>Апробация результатов исследования (статьи, доклады, выступления и пр.).</p> <p>Организация конструктивного и продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного</p>	<p>Получение опыта самореализации в исследовательской деятельности.</p> <p>«Второй круг» понимания, оценки и планирования своих проблем, ресурсов и задач развития.</p> <p>Коррекция «Я-концепции».</p> <p>«Проявление» перспектив личностного и профессионального развития.</p> <p>Развитие исследовательских компетенций.</p> <p>Повышение уровня личностных, социально-психологических и профессиональных компетенций</p>

1	2	3	4	5	6
	<p>Stage 5 Работка и полная реализация проекта формирующего исследования. Контрольное исследование</p> <p>Научно-исследовательская практика</p>	<p>Самоактуализация</p>	<p>Достижение продуктивных результатов исследовательской деятельности. Проявление своих способностей</p>	<p>процесса (профессиональные и социально-коммуникативные пробы). Внесение корректив в индивидуальную траекторию развития</p> <p>Проведение формирующего эксперимента и контрольного исследования по теме магистерской диссертации. Апробация результатов исследования (статьи, доклады, выступления и пр.). Завершение исследовательского цикла. Применение приемов и техник саморегуляции (психомоциональной, социально-нормативной, экзистенциально-смысловой), тайм-менеджмента в жизненном и профессиональном контекстах. Конструктивное и продуктивное взаимодействие с субъектами образовательного процесса (профессиональные и социально-коммуникативные пробы). Внесение корректив в индивидуальную траекторию развития</p>	<p>Реализация объективных возможностей. Актуализация личностных ресурсов. Получение опыта профессиональной деятельности. «Обогащение» профессиональной деятельности результатами своего исследования. Творческо-преобразовательная установка по отношению к педагогической деятельности. Позитивная динамика самоорганизации и управления процессами своего развития. Дальнейшее проектирование индивидуальной траектории лично-профессионального роста. Способность к решению профессиональных задач научными методами. Готовность к личностному и профессиональному развитию. Готовность к педагогической деятельности</p>

На этапе *«собственно самоопределение»* (кабинетное и пилотажное исследования) осуществляется более расширенное и углубленное погружение в исследовательскую деятельность, в проблемное поле педагогического исследования по теме магистерской диссертации, что выражается и в количестве источников информации (статистические данные, нормативные документы, результаты мониторингов и научных исследований, научно-теоретические источники, педагогический опыт и др.), и в качестве подготовленных продуктов исследовательской деятельности (заключения по результатам кабинетного и пилотажного исследований). Также опыт кабинетного и пилотажного исследований способствует самоинвентаризации личности, поскольку объективизирует личностные и профессиональные качества, актуализирует ресурсы, выявляет затруднения и проблемы, вносит определенность в «Образ Я», в отношении личности к педагогической деятельности и к себе как ее субъекту. На этапе *«самореализация»* (констатирующее исследование, дизайн проекта формирующего исследования, тестовое опробование проекта формирующего исследования) студент получает опыт «пробующей активности» в исследовательской деятельности в реальных условиях профессиональной деятельности, что способствует более глубокому пониманию как объективных трудностей и задач педагогической деятельности, так и оценке и планированию своих проблем, ресурсов и задач развития; коррекции «Я-концепции» личности, «прояснению» перспектив профессионального развития, повышению уровня личностных, социально-психологических и профессиональных компетенций. На этапе *«самоактуализация»* (формирующее и контрольное исследования) значимый опыт осуществления и завершения полного цикла исследовательской деятельности, помимо развития профессиональной компетентности и готовности к профессиональной деятельности, способствует укреплению ресурсной базы личности, ощущению личностной силы и зрелости, а также позитивной динамике самоорганизации и управления процессами своего развития, проектированию индивидуальной траектории развития на более отдаленную профессиональную и жизненную перспективу.

Интегративным средством сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности выступает *индивидуальная траектория развития*, объединяющая все этапы жизненного цикла исследования, все действия и усилия, все результаты и достижения личности в исследовательской деятельности в единую «линию» развития (рис. 14).



Рис. 14. Индивидуальная траектория развития студента в исследовательской деятельности

Неотъемлемой частью сопровождения в ходе исследовательской деятельности являются анализ и осмысление полученного опыта. В связи с тем что исследовательская деятельность преимущественно интегрирована в программы практик, ее рефлексия также осуществляется в форме рефлексивного эссе (по результатам практики). Кроме того, применяется устная форма рефлексии в сочетании с обратной связью и мнением экспертов (преподавателей, научных руководителей, работодателей), получаемой студентом на «переходах» между стадиями цикла исследовательской деятельности. «Проговаривание» и осмысление значимости исследовательского опыта, его влияния на личностное и профессиональное развитие педагога при

условии корректной обратной связи от экспертов, имеет выраженный развивающий эффект и вносит свой вклад в становление будущих педагогов как осмысленных и ответственных субъектов профессиональной деятельности и жизнедеятельности, в целом.

Результаты анализа отчетной документации студентов и таких элементов отчетности как индивидуальные траектории развития и рефлексивные эссе позволяют позитивно оценивать динамику их личностного самоопределения в исследовательской деятельности и, тем самым, результативность сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов.

Резюме к главе 2

Необходимость объективизации и операционализации сопровождения актуализирует задачу проектирования его интегративных средств. Рассматривая предмет сопровождения — личностное самоопределение будущих педагогов — в образовательно-профессиональном контексте, т. е. в процессе основных видов деятельности студента (учебной, профессиональной, исследовательской), в качестве интегративного средства сопровождения мы предлагаем рассматривать цикл деятельности. Цикл деятельности представляет собой последовательность процессов, стадий или деятельностей частного характера, выстроенных в логике «разворачивания» ведущего типа деятельности.

Так, цикл учебной деятельности в условиях практикоориентированности образования и «приближения» его к профессиональным условиям включает собственно учебную деятельность, квазипрофессиональную и профессиональную. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в процессе учебной деятельности направлено, главным образом, на персонификацию объективной лич-

ностной нормы, что возможно на материале учебных дисциплин, раскрывающих вопросы личностного и профессионального развития педагогов. Сопровождение личностного самоопределения в процессе квази-профессиональной/профессиональной деятельности ориентировано на поддержку «пробующей активности» личности в моделируемых ситуациях, отражающих условия профессиональной деятельности, или реальных ситуациях, на предоставление конструктивной обратной связи студенту, позволяющей увидеть проблемы и «точки роста» своего развития, выявить дефициты и ресурсы, спланировать дальнейшие действия по личностно-профессиональному развитию. Сопровождение личностного самоопределения в процессе профессиональной деятельности направлено на поддержку дальнейшей «пробы сил» и проявление своих способностей — самоактуализацию личности.

Цикл профессиональной практической деятельности включает виды деятельности, регламентированные федеральным государственным образовательным стандартом: педагогическую; проектную; методическую; организационно-управленческую; культурно-просветительскую; научно-исследовательскую; сопровождающую. Практическая подготовка будущих педагогов может осуществляться как в учебном процессе, так и в ходе практики. Цикл практической деятельности будущего педагога разворачивается от относительно простых видов деятельности (например, методической) к более сложным (например, деятельность сопровождения). Выбор доминирующих видов деятельности зависит от типа практики или характера учебной дисциплины. Так, на ознакомительной практике доминирует методическая деятельность, на педагогической — методическая и собственно педагогическая, на технологической (проектно-технологической) — проектировочная, на преддипломной — научно-исследовательская. При этом проектировочная и научно-исследовательская деятельности являются неотъемлемой частью практической подготовки, вне зависимости от типа практики и характера учебных дисциплин.

Цикл исследовательской деятельности представляет собой «технологию» управления ею от зарождения замысла до его полной реализации и включает стадии, соответствующие основным этапам ис-

следования и «переходы», на которых осуществляются экспертная оценка и рефлексия результатов, мониторинг текущего состояния деятельности, ее гибкое «доставление» и коррекция в соответствии с результатами оценки.

Вместе с тем в целях сопровождения личностного самоопределения содержание и организация учебной, профессиональной и исследовательской деятельности выдерживаются в логике и динамике самоопределения: интерсубъектный аспект самоопределения составляют предоставляемые преподавателем возможности для познания и понимания себя, оценки своих компетенций, «пробы сил» и реализации своих способностей; интрасубъектный аспект самоопределения составляет личностно и профессионально значимый опыт, актуализирующий процессы в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». На этапе «собственно самоопределение» осуществляется активизация самопроцессов, самосознания личности. На этапе «самореализация» осуществляется «проба сил» в моделируемых или реальных ситуациях. На этапе «самоактуализация» полученные опыт и навыки применяются для решения профессиональных и жизненных задач, т. е. происходит качественный «прирост» личности, уровня ее самоорганизации и самоуправления процессами своего развития.

Выполнению задач учебной, профессиональной и исследовательской деятельности способствует формат профессиональных и социально-коммуникативных проб. Профессиональная проба — это локальное «погружение» студента в реальные условия профессиональной деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств, для получения опыта, решения определенных педагогических задач, овладения конкретными трудовыми действиями. Социально-коммуникативная проба — метод обучения и сопровождения, направленный на расширение и «обновление» жизненного опыта субъекта в реальных ситуациях в процессе решения жизненных задач.

Индивидуальная траектория развития, охватывающая учебную, профессиональную и исследовательскую деятельности, выступает

как интегративное средство сопровождения, проектирования и прогнозирования развития личности. Открытый, в принципе незавершимый характер цели проектирования (проект себя) открывает перед личностью множество векторов и сценариев развития, а самоопределению придает характер вариативности. Иначе говоря, на первый план выходит не образ будущего, а деятельность субъекта и ее организация (самоорганизация), понимаемая как разработка и «отработка» сценариев будущего — сам процесс проектирования индивидуальной траектории развития, та «внутренняя» работа, которая обеспечивает «вхождение» в деятельность и ее осуществление.

Важно также обеспечить студентам возможность продуктивной активности, конкретным выражением которой станут подготовленные ими «образовательные продукты» (карта самооценки, рефлексивное эссе, встречный текст, индивидуальная траектория развития, проект, портфолио и др.). Образовательный продукт важен как объективизация внутриличностных процессов, актуализированных в ходе занятий, как возможность отразить и зафиксировать основные результаты «работы над собой». Материальность продуктов придает дополнительный вес и убедительность личностным результатам.

Деятельность — источник личностно значимого опыта, через призму которого обновляется взгляд на объективное содержание педагогической деятельности и жизнедеятельности человека, на самого себя. В связи с этим неотъемлемой частью сопровождения являются анализ, фиксация и осмысление опыта в устной и письменной (рефлексивное эссе) формах в сочетании с обратной связью и мнением экспертов (преподавателей, научных руководителей, работодателей). Рефлексия позволяет зафиксировать наиболее значимые для личностного самоопределения моменты и связать их с актуальными и перспективными задачами развития личности.

Преподаватель, осуществляющий сопровождение, выступает как своего рода посредник между личностью и неопределенной социальной и профессиональной действительностью и помогает студенту внести определенность в свой собственный образ «Я», жизненные и профессиональные перспективы, наметить траекторию

дальнейшего развития. Функционал преподавателя включает в себя действия, направленные на активизацию и фасилитацию процессов самоопределения личности в его интер- и интрасубъектном аспектах: погружение личности в деятельность с использованием широкого арсенала культурных медиаторов (слово, образ, действие) и таких методов, как анализ проблемных ситуаций, игровые имитационные действия, социально-коммуникативные и профессиональные пробы; фасилитацию анализа, рефлексии и практических действий студентов. Деятельность студента содержит анализ проблемных ситуаций, «пробующую» активность личности в моделируемых ситуациях, деятельность в профессиональном и жизненном контекстах, рефлексию своих действий.

Интегративным результатом сопровождения является позитивная динамика самоопределения в его интер- и интрасубъектном аспектах. Динамика самоопределения в интересубъектном аспекте заключается в том, что будущий педагог видит возможности своего развития в образовательно-профессиональном контексте, включается в деятельность и использует ее потенциал для развития своей личности. Динамика самоопределения в его интрасубъектном аспекте, т. е. в континууме «собственно самоопределение — саморелаксация — самоактуализация» выражается в повышении уровня самоорганизации деятельности и самоуправления развитием личности, в качественном приросте субъектных качеств, в формировании согласованной стратегии и траектории своего развития, в осмысленном отношении к задачам своего развития.

Таким образом, системный подход к организации сопровождения, реализация его гуманитарного, медиативного, фасилитирующего характера призваны придать сопровождению статус самостоятельного значимого и востребованного в современных социокультурных условиях педагогического процесса, отвечающего социальному заказу и потребностям личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная социально-культурная и политическая ситуация в нашем обществе во многом инициируют «разворот» образования в сторону ценностно-целевых ориентиров, традиционных для российской культуры, возрождение национальной идентичности образования, поиск своего «пути». Особое, даже приоритетное значение в этом плане имеет педагогическое образование, поскольку от его качества (и качества его основного «продукта» — педагога) во многом зависит судьба как самого образования, так и социально-экономической сферы нашей жизни, науки, искусства, технологий, производства и, в целом, инновационного развития российского общества в долгосрочной перспективе.

Объективные трансформационные процессы в педагогическом образовании, основные тенденции его развития (гуманитаризация, индивидуализация, практикоориентированность) призваны «вывести» его на качественно новый уровень развития, соответствующий как общественной необходимости, так и потребностям личности. Многочисленные вызовы, изменчивость и «текучесть» социальной действительности, усложнение и повышение требований к педагогу актуализируют вопросы личностного развития педагога, сохранения его устойчивости, сочетающейся с готовностью и способностью к изменениям, к наращиванию качества собственной личности. При этом, как известно, даже самые благоприятные условия не обеспечивают сами по себе, без опоры на личностные предпосылки, позитивную динамику развития личности. В связи с этим перспективы педагогического образования мы связываем со становлением его как целостного пространства развития будущего педагога, в котором объективные трансформационные процессы осуществляются с учетом личностных механизмов развития будущего

педагога, базовым из которых считается личностное самоопределение; пространства, в котором есть место не только объективному содержанию культуры, но и субъективному, личностному опыту, являющемуся важным источником смыслов, целей, системы взглядов и убеждений личности.

Реализация перспектив образования предполагает обновление образовательных практик, а их творческий поиск, научное обоснование и экспериментальное опробование приобретают особую значимость. Направленность на развитие личности, гуманитарный, неотчужденный, поддерживающий, фасилитирующий характер сопровождения позволяют рассматривать его как востребованную в современных условиях образовательную практику, «примиряющую» и связывающую социальную и личностную ориентации образования.

Личностное самоопределение как предмет педагогического сопровождения нуждается в концептуализации, что связано с недостаточно полным уровнем его актуальной изученности: исследования личностного самоопределения раскрывают, как правило, отдельные его аспекты и составляющие (диспозиции, связанные с самоопределением, «внутреннее» содержание самоопределения — мотивы, ценностные ориентации, цели, механизмы, процессуально-динамическую сторону самоопределения в связи с самодетерминацией личности и др.), характеризующие, преимущественно, внутриличностный, интрасубъектный аспект самоопределения. В нашем исследовании обосновано, что во внутриличностном плане процесс самоопределения осуществляется в самодетерминированной логике развития как механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация». Между тем понимание деятельностной природы самоопределения (личностное самоопределение как процесс нахождения объективных возможностей для своего развития в образовательном контексте, реализация которых осуществляется в процессе деятельности — учебной, профессиональной, исследовательской — и взаимодействия) требует исследования объективного, интрасубъектного аспекта самоопределения. Объективный и субъек-

тивные аспекты самоопределения диалектически связаны: объективные условия образовательной среды запускают процесс личностного самоопределения, т. е. формирование отношений личности как к объективным процессам в образовании, так и к себе, как его субъекту; результаты самоопределения — отношения педагога — обогащают объективные условия среды и позволяют увидеть в них новые возможности для дальнейшего самоопределения и развития в целом. Таким образом, интересным и перспективным ракурсом рассмотрения личностного самоопределения является изучение его в единстве и диалектической взаимосвязи интра- и интерсубъектного аспектов. Такое понимание дает возможности педагогического влияния на него через организацию деятельности будущего педагога и взаимодействие с ним, через использование релевантного инструментария, актуализирующего внутриличностные коллизии и отражающего мультимодальный характер опыта личности.

Сопровождение личностного самоопределения также нуждается в концептуализации, что связано как с актуальным уровнем изученности данного процесса (преимущественно, локальный и методический), так и с относительной новизной предмета сопровождения — личностного самоопределения будущих педагогов — в образовательно-профессиональном контексте. Понимание сопровождения личностного самоопределения будущего педагога с позиции комплексного методологического подхода, включающего системный (системологический), культурологический, антропологический, аксиологический и личностно-ориентированный, культурно-историческую теорию, экзистенциальный подход в его современной интерпретации позволило нам дефинировать сопровождение как интегративную гуманитарную медиативную фасилитирующую практику и разработать практикоориентированную концепцию сопровождения. Назначение концепции — методологическое, теоретическое и методическое обеспечение практики сопровождения личностного самоопределения будущего педагога.

В соответствии с разработанной концепцией, опираясь на выявленные закономерности и принципы сопровождения, механизм ин-

теграции, мы рассматриваем сопровождение как целостную системную практику, осуществляющуюся в процессе учебной, профессиональной и исследовательской деятельности будущего педагога с учетом их специфики и логики «разворачивания». При этом гуманитарный характер сопровождения предполагает, что оно должно выстраиваться в «логике действий» не сопровождающего (как создание внешних условий), а сопровождаемого субъекта, т. е. учитывать внутреннюю и внешнюю динамику самоопределения. Учет внешней динамики личностного самоопределения (его деятельностный, интересубъектный аспект) позволяет выстроить деятельность сопровождаемого с учетом ее специфики и логики «разворачивания», а процесс взаимодействия с ним (а также процесс взаимодействия сопровождаемого с объективной действительностью) как «открытие» и реализацию возможностей для развития личности в образовательно-профессиональном контексте. Учет внутренней динамики самоопределения как механизма экзистенциально-смысловой саморегуляции (интрасубъектный аспект) позволяет выстроить этапы сопровождения в каждом виде деятельности студента (учебной, профессиональной, исследовательской) изоморфно основным этапам самоопределения (сопровождение на этапе «собственно самоопределения», сопровождение на этапе самореализации, сопровождение на этапе самоактуализации личности) и найти методы и средства, релевантные характеру самоопределения. Фасилитирующий характер сопровождения предполагает, что педагог не оказывает прямого целенаправленного влияния на студента, а, скорее, создает «пространство личностных преобразований», активизирует самопроцессы личности, процессы самосознания.

Операционализация сопровождения на первый план выдвигает его инструментальную функцию как механизма социально-культурного опосредования личностного самоопределения будущего педагога, как «путь» актуализации динамики личностного самоопределения. В качестве интегративного инструментария сопровождения предлагается цикл деятельности, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, индивидуальная траектория развития.

При этом требование неотчужденности, релевантности средств сопровождения предполагает, что цикл каждой деятельности соотносится с этапами самоопределения и соответствующими этапами сопровождения. На этапе «собственно самоопределение» сопровождение заключается в активизации и фасилитации процессов самосознания, ориентировании студента в объективных возможностях развития. На этапе «самореализация» — в стимулировании «пробующей активности» личности, на этапе «самоактуализация» — в стимулировании максимальной реализации своих способностей и актуализации потенциала. Профессиональные и социально-коммуникативные пробы как практикоориентированные задания, направленные на «отработку» и модификацию профессиональных и жизненных навыков, позволяют «погрузиться» в деятельность и сосредоточиться на важных для личности задачах развития. Индивидуальная траектория развития, понимаемая как «путь» развития в деятельности (учебной, профессиональной, исследовательской), дает возможность анализировать, оценивать, проектировать и прогнозировать развитие личности, интегрируя все векторы и сценарии развития в целостную жизненную историю. Уместным дополнением к интегративным средствам сопровождения могут быть нарративные методы (рефлексивное эссе, «встречный текст») и рефлексивные практики. Оптимальное сочетание всех средств (вербальных, образных, действенных), соответствующих мультимодальному характеру опыта человека максимально активизирует и объективизирует процессы личностного самоопределения, позитивная динамика которых в континууме «собственно самоопределение — самореализация — самоактуализация» и является желаемой целью сопровождения.

При этом дальнейшая операционализация сопровождения требует решения ряда организационных и содержательных вопросов в ближайшей перспективе: согласование концептуальных, ценностно-целевых вопросов в профессорско-преподавательской среде для выработки общей стратегии и тактики сопровождения; обновление и дополнение содержания учебных дисциплин, про-

грамм практик контентом, значимым для личностного самоопределения и развития будущего педагога; дальнейшая разработка и согласование инструментария сопровождения; методическая и психолого-педагогическая подготовка педагогов к осуществлению сопровождения личностного самоопределения студентов; нахождение и разработка ресурсов, позволяющих педагогу осуществлять пролонгированное сопровождение студента и др. Решение этих вопросов составит перспективу наших дальнейших исследований и будет способствовать становлению педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как системной гуманитарной медиативной фасилитирующей образовательной практики, отвечающей актуальным потребностям личности и образования.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ

Личностное самоопределение будущего педагога — сложный многоплановый процесс, объективным аспектом которого является деятельность в образовательном и профессиональном контекстах как источник значимого опыта, а субъективным — переживание и осмысление полученного в процессе деятельности опыта (механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции), осуществляющиеся в континууме «собственно самоопределение — самореализация (“проба сил”) — самоактуализация».

«Собственно самоопределение» — первый этап в континууме личностного самоопределения, который характеризуется активизацией рефлексивного сознания, процессов самосознания личности, своего рода «инвентаризацией» личностных ресурсов, ориентацией в поле объективных возможностей для дальнейшей самореализации, самодетерминированными выборами субъекта, самопроектированием и принятием решений о дальнейших действиях.

Самореализация — второй этап в континууме личностного самоопределения, который характеризуется стремлением человека к «пробе сил» в пространстве возможностей; «пробующая активность» личности осуществляется как в процессе квазипрофессиональной (в моделируемых в учебном процессе профессиональных ситуациях), так и профессиональной деятельности (в реальных ситуациях) через разработку, опробование и реализацию разных действий.

Самоактуализация — третий этап в континууме личностного самоопределения, который характеризуется более «уверенной», целенаправленной, осмысленной, вариативной и творческой реализацией себя в жизненном и профессиональном контекстах; предпола-

гает более полное раскрытие своих способностей в деятельности (жизнедеятельности).

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции системного подхода*) — интегративная образовательная практика, охватывающая основные виды деятельности будущего педагога, результатом чего является «взаимообогащающий» эффект и общая позитивная динамика личности.

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции антропологического подхода*) — гуманитарная образовательная практика, общая стратегия которой заключается в содействии личности в раскрытии и актуализации ее потенциала, в проектировании целостной непротиворечивой траектории ее развития, что предполагает позитивную динамику самоопределения.

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции личностно-ориентированного подхода*) — целостный (несуммативный) процесс, направленный на развитие личности будущего педагога и преодолевающий функционализм образования¹. Цель — своего рода «проект личности» будущего педагога (с учетом современных социокультурных условий) — целостность личности, сочетающаяся с ее динамичным развитием, которая во многом базируется на самоопределении как механизме экзистенциально-смысловой саморегуляции.

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции культурологического подхода и культурно-исторической теории*) — интегративный механизм культурного опосредования личностного самоопределения будущего педагога — медиативная практика, основное содержание которой составляет культура, а для реализации применяются следующие средства: *медиатор, посредник* (сопровождающий субъект); *знак* (образ, слово, действие) (семиотические артефакты); *педагогические средства* (технические артефакты — визуально-образные, вербальные, действенные средства и методы).

¹ Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции экзистенциального подхода и культурно-исторической теории*) — фасилитирующее взаимодействие субъектов (альтернатива формирующей стратегии в образовательной практике), своего рода «зона ближайшего развития», в которой осуществляется «раскрепощение» процессов личностного развития, актуализация процесса самоопределения личности будущего педагога и повышение его продуктивности.

Сопровождение личностного самоопределения (*с позиции деятельностного подхода*) — гуманитарная «технология» (инструментарий сопровождения), представляющая собой операционализацию фасилитирующего взаимодействия субъектов через оспособление культурных средств (слово, образ, действие) для их практического использования через педагогические методы и средства (вербальные, образные, действенные), релевантные мультимодальному характеру человеческого опыта, природе и динамике личностного самоопределения, назначению сопровождения как гуманитарной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные документы

1. Письма Министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2021 № АЗ-872/08 «О направлении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961.

2. Положение о практической подготовке обучающихся: Приложение № 1 к Приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390. — Текст : электронный // Консорциум кодекс : электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/565697405>.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование»: с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 08.02.2021. — Текст : электронный // Гарант. — URL: <http://base.garant.ru/71897874>.

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятель-

ность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». — Текст : электронный // Гарант. — URL: <http://base.garant.ru/70535556>.

5. Приложение к приказу от 06.11.2020 № 552-1/ОД Концепция развития системы дополнительного профессионального педагогического образования и непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров в Тюменской области. — Текст : электронный // ТОГИРРО. — URL: https://togirro.ru/assets/files/2021/cnppmpr_tyumen/2.2/02_conc_DPO.pdf.

6. Примерная инструкция по составлению индивидуального образовательного маршрута педагогического работника и пояснительная записка к ней. — URL: http://dpo17.ru/uploud/document/MMC/Фед%20уровень/Primernaya_instruktsiya_po_sostavleniyu_IOM_i_royasnitelnaya_zapiska.pdf. — Текст : электронный.

7. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190.

8. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана». — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866.

9. Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 (ред. от 15.12.2022) «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/f62ee45faefd8e2a11d-6d88941ac66824f848bc2.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических ра-

ботников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» (с изменениями и дополнениями). — Текст : электронный // Гарант. — URL: <https://base.garant.ru/73384005>.

11. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». — URL: <https://media.rspg.ru/document/1/d/f/df0d7ac82fc42c54bdd01bfe58baaab.pdf>. — Текст : электронный.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

Научная и учебная литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с. — Текст : непосредственный.

2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. — Москва : Политиздат, 1985. — 264 с. — Текст : непосредственный.

3. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. — Москва : НИИ школьных технологий, 2010. — 336 с. — (Школьные технологии. Praktika). — Текст : непосредственный.

4. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 1996. — 216 с. — Текст : непосредственный.

5. Алексеев, Н. А. Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования / Н. А. Алексеев. — Тюмень : ЗАО «Легион-Групп», 2005. — 250 с. — Текст : непосредственный.

6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова ; сост. В. П. Лисенкова. — Москва : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). — Текст : непосредственный.

7. Анисимов, О. С. Гегель : мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О. С. Анисимов. — Москва : Агро-Вестник, 2000. — 800 с. — (Энциклопедия управленческих знаний). — Текст : непосредственный.

8. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии : монография / Л. И. Анцыферова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Институт психологии РАН, 2006. — 515 с. — (Труды института психологии РАН). — Текст : непосредственный.

9. Асмолов, А. Г. Психология современности : вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // *Mobilis in mobili* : личность в эпоху перемен : сборник / под общ. ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Издательский дом ЯСК, 2018. — С. 13–26.

10. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

11. Бабошина, Е. Б. Человек культуры как запрашиваемый образ личности в образовании : монография / Е. Б. Бабошина. — Курган : Издательство Курганского государственного университета, 2013. — 266 с. — Текст : непосредственный.

12. Байбородова, Л. В. Основные направления и результаты исследований педагогических технологий ярославской научной школы / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — Т. 2 : Психолого-педагогические науки, № 2. — С. 77–85.

13. Бездухов, В. П. Аксиологические основания ориентации будущего учителя на реализацию идей гуманизации образования / В. П. Бездухов, Е. В. Кулешова. — Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2015. — Т. 17, № 1 (4). — С. 802–806.

14. Белякова, Е. Г. Проблема сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е. Г. Белякова. — Текст : непосредственный // Образование : молодежь, конкурентоспособность : сборник докладов Международной научно-практической конференции, приуроченной к 80-летию юбилею академика Российской академии образования, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Шафранова-Куцева, г. Тюмень 21-22 сентября 2018 г. / под ред. М. М. Акулич, Е. В. Андриановой, Г. З. Ефимовой. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2018. — С. 174–178.

15. Белякова, Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов : ценностно-смысловой подход / Е. Г. Белякова. — Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 4. — С. 64–72.

16. Битянова, М. Р. Психолог в школе : содержание и организация работы / М. Р. Битянова ; отв. ред. М. А. Ушакова. — Москва : Сентябрь, 1998. — 128 с. — Текст : непосредственный.

17. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва [и др.] : Питер, 2008. — 398 с. — (Мастера психологии). — Текст : непосредственный.

18. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17.

19. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование : опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 1997. — 28 с. — Текст : непосредственный.

20. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология : учебное пособие / Н. В. Бордовская. — Москва : Дрофа, 2009. — 464 с. — Текст : непосредственный.

21. Бочкарева, С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента / С. М. Бочкарева. — Текст : непосредственный // Педагогика

и психология как ресурс развития современного общества : материалы 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя. 7–9 октября 2010 г. — Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2010. — С. 320–325.

22. Бубер, М. Проблема человека. Перспективы / М. Бубер. — Текст : непосредственный // Лабиринты одиночества : сборник статей / сост. Н. Е. Покровский ; под общ. ред. Н. Е. Покровского. — Москва : Прогресс, 1989. — С. 88–97.

23. Василюк, Ф. Е. Методологический анализ в психологии : монография / Ф. Е. Василюк. — Москва : МГППУ: Смысл, 2003. — 240 с. — Текст : непосредственный.

24. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара. 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с. — (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»). — Текст : непосредственный.

25. Вересов, Н. Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие : уточняющие вопросы и методологические медитации / Н. Н. Вересов. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 3. — С. 129–148.

26. Выготский, Л. С. Конкретная психология человека / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. — 1986. — № 1. — С. 52–66.

27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; сост. М. Г. Ярошевский. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — С. 486. — Текст : непосредственный.

28. Гаязов, А. С. Индивидуальные траектории и современное образование / А. С. Гаязов. — Текст : непосредственный // Система профильного обучения в школах Республики Башкортостан : опыт, проблемы, перспективы. — Уфа ; Нефтекамск : РИО РУНМЦ, 2008. — С. 26–28.

29. Генисаретский, О. И. Концепция человеческого потенциала : исходные соображения / О. И. Генисаретский, Н. А. Носов, Б. Г. Юдин. — Текст : непосредственный // Человек. — 1996. — № 4. — С. 5–21.

30. Гильманов, С. А. Творческая индивидуальность педагога и управление школой. — Тюмень : ТОИПКПК : ТНЦ СО РАО, 1996. — 153 с. — Текст : непосредственный.

31. Гильманов, С. А. Творческая индивидуальность учителя : учебное пособие. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 1995. — 113 с. — Текст : непосредственный.

32. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 19–26.

33. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / М. Р. Гинзбург. — Москва: [б. и.], 1996. — 285 с. — Текст : непосредственный.

34. Глуханюк, Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. — Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УРО РАО. — 2003. — № 5 (23). — С. 64–79.

35. Гришина, Н. В. Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии / Н. А. Гришина, С. А. Маничев. — Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. — Сер. 16. — 2015. — Вып. 4. — С. 93–108.

36. Гришина, Н. В. Психология личности : переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности / Н. В. Гришина, С. Н. Костромина. — DOI 10/54359/.ps.v10i52.385. — Текст : электронный // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 52. — URL: <http://psystudy.ru>.

37. Дюркгейм, Э. Самоубийство = Le Suicide : социологический этюд / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. А. Н. Ильинского. — Санкт-Петербург : Союз, 1998. — 496 с. — (Психология и социология : страницы классики). — Текст : непосредственный.

38. Емельянова, И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета : история, теория, современная

практика : монография / И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2008. — 229 с. — Текст : непосредственный.

39. Емельянова, И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде : методические материалы / И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2012. — 28 с. — Текст : непосредственный.

40. Журавлев, А. Л. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — Текст : непосредственный // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна : сборник статей / под ред. К. А. Абульхановой. — Москва : Институт психологии РАН, 2011. — С. 216–233.

41. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие / В. И. Загвязинский. — 3-е изд. — Москва : Академия, 2010. — 176 с. — Текст : непосредственный.

42. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. — 7-е изд. — Москва : Академия, 2012. — 208 с. — (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). — Текст : непосредственный.

43. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика : проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. — 176 с. — Текст : непосредственный.

44. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — Москва : Педагогика, 1987. — 160 с. — Текст : непосредственный.

45. Закирова, А. Ф. Входя в герменевтический круг... : концепция педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. — Москва : Владос, 2011. — 272 с. — Текст : непосредственный.

46. Закирова, А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2015. — № 10 (129). — С. 4–19.

47. Закирова, А. Ф. О гуманитарной специфике и гуманитарных методах педагогического исследования. — Текст : электронный // Авторская концепция научно-педагогического исследования : формирование и методы реализации : научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования. Тюмень. 20 апреля 2012 г. / А. Ф. Закирова. — Тюмень : ТОГИРРО, 2012. — С. 22–27. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

48. Закирова, А. Ф. Организационно-методическое сопровождение развития педагога как субъекта исследовательской деятельности : монография / А. Ф. Закирова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень : ТОГИРРО, 2020. — 90 с. — Текст : непосредственный.

49. Закирова, А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели. — Текст : непосредственный // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : монография / В. И. Загвязинский [и др.] ; отв. ред. В. И. Загвязинский. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. — С. 26–35.

50. Зеер, Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2015. — № 4 (123). — С. 88–99.

51. Зинченко, В. П. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2000. — Т. 5, № 2. — С. 86–95.

52. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — 2-е изд., уточн. и доп. — Москва : Тривола, 1994. — С. 323. — Текст : непосредственный.

53. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка : от концепции к практике / Е. И. Казакова. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое медико-социальное

сопровождение развития ребенка : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 1–3 апреля 1998 г. — Санкт-Петербург, 1998. — С. 45–48.

54. Каспржак, А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 87–104.

55. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. А. Атаханов [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского. — Москва : Академия, 2013. — 240 с. — Текст : непосредственный.

56. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3–10.

57. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — Москва : Народное образование, 2000. — 272 с. — Текст : непосредственный.

58. Курлов, В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе / В. Ф. Курлов. — Текст : непосредственный // Методология и методика педагогического исследования. — Санкт-Петербург, 2000. — С. 68–73.

59. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента : подходы к раскрытию понятия / Н. А. Лабунская. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2002. — Т. 2, № 3. — С. 79–90.

60. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл : Академия, 2005. — 352 с. — (Классическая учебная книга). — Текст : непосредственный.

61. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. — Москва : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). — Текст : непосредственный.

62. Леонтьев, Д. А. Жизненная позиция личности : от теории к операционализации. — Текст : электронный // Психологическая газета : сайт. — URL: <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=%D0>.

63. Леонтьев, Д. А. Жизнь на волнах хаоса : уроки Пригожина и Талеба / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Mobilis in mobili* : личность в эпоху перемен : сборник / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Издательский дом ЯСК, 2018. — С. 29–39.

64. Леонтьев, Д. А. Личность в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Методология и история психологии*. — 2010. — Т. 5, вып. 3. — С. 120–140.

65. Леонтьев, Д. А. Неопределенность как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Mobilis in mobili* : личность в эпоху перемен : сборник / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Издательский дом ЯСК, 2018. — С. 40–53.

66. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии : от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Вопросы психологии*. — 2011. — № 1. — С. 3–27.

67. Леонтьев, Д. А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Культурно-историческая психология*. — 2013. — № 1. — С. 22–31.

68. Леонтьев, Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью : фасилитация, ноотехника, жизнетворчество / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2012. — Т. 20, № 4 (75). — С. 164–185.

69. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — Москва : Смысл, 2000. — 18 с. — Текст : непосредственный.

70. Леонтьев, Д. А. Человек и жизненный мир : от онтологии к феноменологии / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // *Культурно-историческая психология*. — 2019. — Т. 15, № 1. — С. 25–34.

71. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности / Д. А. Леонтьев // *Mobilis in mobili* : личность

в эпоху перемен : сборник / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Издательский дом ЯСК, 2018. — С. 293–307. — Текст : непосредственный.

72. Личностный потенциал : структура и диагностика : монография / А. К. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев [и др.] ; под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 680 с. — Текст : непосредственный.

73. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1984. — 444 с. — Текст : непосредственный.

74. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. — [2-е изд., испр.]. — Москва : Искусство, 1995. — 320 с. — Текст : непосредственный.

75. Макарова, Н. С. Социокультурная обусловленность теории и практики постнеклассического образования : монография / Н. С. Макарова. — Омск : Издательство Омского государственного педагогического университета, 2012. — 138 с. — Текст : непосредственный.

76. Мамардашвили, М. К. Возможный человек / М. К. Мамардашвили. — Москва : Рипол-Классик, 2019. — 495 с. — Текст : непосредственный.

77. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию : [сборник] / М. К. Мамардашвили ; под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. — 2-е изд., изм. и доп. — Москва : Прогресс : Культура, 1992. — 415 с. — Текст : непосредственный.

78. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути : М. Пруст «В поисках утраченного времени» : лекции / М. К. Мамардашвили. — Санкт-Петербург : Издательство Русского Христианского гуманитарного института : журнал «Нева», 1997. — 568 с. — Текст : непосредственный.

79. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 41–57.

80. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога : предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 105–126.

81. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека / В. Н. Мясищев. — Текст : непосредственный // Психологическая наука в СССР : в 2 т. / под ред. Б. Г. Ананьева, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьева [и др.]. — Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 110–125.

82. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Возрастно-педагогическое консультирование : учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2019. — 308 с. — (Профессиональная практика). — Текст : непосредственный.

83. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. — 2020. — Т. 11, № 4 (44). — С. 78–86.

84. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Индивидуальная траектория развития как инструмент сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов : VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию : сборник научных трудов. — Казань : Издательство Казанского университета, 2020. — Ч. 4. — С. 288–296.

85. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Конструирование профессиональных проб в процессе обучения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, А. А. Старцева. — Текст : непосредственный // Казанская наука. — 2015. — № 11. — С. 270–275.

86. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Модель «новой» практики студентов педагогической магистратуры / Е. В. Неумоева-Кол-

чеданцева. — Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. — 2019. — № 440. — С. 175–181. — DOI 10.17223/15617793/440/24

87. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Научно-исследовательская работа студентов в системе педагогического образования по программам магистратуры : курсовая работа : учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. — 120 с. — Текст : непосредственный.

88. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Основы научной деятельности студента. Курсовая работа : учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Москва : Юрайт, 2018. — 119 с. — (Серия: Университеты России). — Текст : непосредственный.

89. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Профессиональная проба как способ организации исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Образовательные технологии. — 2018. — № 4. — С. 99–109.

90. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 6. — С. 34–44.

91. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 4 (83). — С. 248–251. — DOI 10.24411/1991-5497-2020-00748

92. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Педагогический вестник. — 2020. — Вып. 14. — С. 81–83.

93. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики / Е. В. Неумоева-Колче-

данцева. — Текст : электронный // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 9. — С. 11–36. — DOI 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

94. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : Академия, 2003. — 448 с. — Текст : непосредственный.

95. Овчарова, Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : РИОР, 2018. — 275 с. — (Серия: Высшее образование. Магистратура). — Текст : непосредственный.

96. Осмоловская, И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения : современное прочтение / И. М. Осмоловская. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 3 (39). — С. 31–41.

97. Осмоловская, И. М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2006. — № 2 (38). — С. 120–127.

98. Петерсон, Л. Г. Деятельностный и системно-деятельностный подходы : методология и практика реализации / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева. — Текст : непосредственный // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 11–20.

99. Петр Георгиевич Щедровицкий : системо-мыследеятельностная методология и психология. — Текст : электронный // Гуманитарный портал. — URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2567>.

100. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности : учебное пособие / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с. — Текст : непосредственный.

101. Попов, А. А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения. — Текст : электронный // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. — Томск, 2002. — С. 5–12. — URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samoopredelenija-vyp_-3_-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

102. Попов, С. В. Методология организации общественных изменений. — Текст : непосредственный // Этюды по социальной ин-

женерии : от утопии к организации / под ред. В. М. Розина. — Москва : Эдиториал УРСС, 2002. — С. 45–65.

103. Попова, О. С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Москва : [б. и.], 2013. — 44 с. — Текст : непосредственный.

104. Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков, И. В. Патрушева [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 360 с. — Текст : непосредственный.

105. Проскуровская, И. Д. К программе построения педагогики самоопределения. — Текст : электронный // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. — Томск, 2001. — С. 2–5. — URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samoopredelenija-vyp_.-3_.-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

106. Психология профессионального развития : методология, теория, практика : монография / Э. Ф. Зеер [и др.] ; под ред. Э. Ф. Зеера. — Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2011. — 159 с. — Текст : непосредственный.

107. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся : учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова. — Ярославль : Канцлер, 2008. — 168 с. — Текст : непосредственный.

108. Пундик, И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 2 (59). — С. 119–123.

109. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — Москва : Просвещение, 1991. — 303 с. — Текст : непосредственный.

110. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учебное пособие / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева, О. С. Задорина. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — 152 с. — Текст : непосредственный.

111. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; под общ. ред. Е. И. Исениной. — Москва : Прогресс : Универс, 1994. — 479 с. — Текст : непосредственный.

112. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Москва [и др.] : Питер, 2003. — 508 с. — (Мастера психологии). — Текст : непосредственный.

113. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 322 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). — Текст : непосредственный.

114. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Издательство Академии наук СССР, 1959. — 352 с. — Текст : непосредственный.

115. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Педагогика, 1973. — 424 с. — Текст : непосредственный.

116. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Наука, 1997. — 191 с. — Текст : непосредственный.

117. Рыбалкина, Н. В. Системная организация технологии полного образовательного пространства. — Текст : электронный // Введение в педагогику самоопределения. Вып. 3. — Томск, 2001. — С. 12–15. — URL: http://opencu.ru/uploads/fil.-i-ped_.-samo-opredelenija-vyp_-3_-vvedenie-v-pedagogiku-s_.pdf.

118. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. — Волгоград : Перемена, 1994. — 152 с. — Текст : непосредственный.

119. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — Москва : Логос, 1999. — 272 с. — Текст : непосредственный.

120. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. — Москва : Академия, 2003. — 192 с. — (Высшее образование). — Текст : непосредственный.

121. Смирнов, С. А. Форсайт : от прогноза к социальной инженерии / С. А. Смирнов. — Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. — 2014. — № 3. — С. 10–30.

122. Соловьев, В. С. Сочинения / В. С. Соловьев. — Москва : Раритет, 1994. — 448 с. — (Библиотека духовного возрождения). — Текст : непосредственный.

123. Социальное проектирование в эпоху культурных трансформаций / отв. ред. В. М. Розин. — Москва : ИФ РАН, 2008. — 267 с. — Текст : непосредственный.

124. Степанов, С. А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации / С. А. Степанов. — Текст : непосредственный // Человек.RU. — 2015. — № 10. — С. 133–140.

125. Сыманюк, Э. Э. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды / Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина, Е. Л. Умникова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 1. — С. 20–23.

126. Сысоев, П. В. Обучение по индивидуальной траектории / П. В. Сысоев. — Текст : непосредственный // Язык и культура. — 2013. — № 4 (24). — С. 121–131.

127. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — Москва : Педагогика, 1989. — 320 с. — Текст : непосредственный.

128. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — Москва : Педагогика, 1983. — 352 с. — Текст : непосредственный.

129. Тимошина, Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента / Т. А. Тимошина. — Текст :

непосредственный // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя. 7–9 октября 2010 г. — Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2010. — С. 315–320.

130. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. — Москва [и др.] : Питер, 2001. — 416 с. — (Психология-классика). — Текст : непосредственный.

131. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : в 8 т. — Москва : Издательство академии педагогических наук, 1974. — Т. 8. — 776 с. — Текст : непосредственный.

132. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 5-е изд. — Москва : Политиздат, 1986. — 590 с. — Текст : непосредственный.

133. Фоминых, Е. К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности / Е. К. Фоминых. — Текст : непосредственный // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2009. — Т. 151, кн. 5, ч. 1. — С. 248–254.

134. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 24–32.

135. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. — Москва : Владос-пресс, 2005. — 383 с. — Текст : непосредственный.

136. Шалыгина, И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В. Шалыгина, Ю. Е. Шабалин. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 3 (39). — С. 55–64.

137. Щедровицкий, Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г. П. Щедровицкий. — Текст :

непосредственный // Избранные труды. — Москва : Школа культурной политики, 1995. — С. 200–235.

138. Щедровицкий, Г. П. Лекции по педагогике / Г. П. Щедровицкий ; отв. ред. А. А. Пископфель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. — Москва : Наследие ММК, 2007. — 400 с. — Текст : непосредственный.

139. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — Москва : Наука, 1978. — 391 с. — Текст : непосредственный.

140. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — Москва : Сентябрь, 1996. — 96 с. — Текст : непосредственный.

141. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. — Москва : Педагогика, 1979. — 144 с. — (Воспитание и обучение. Библиотека учителя). — Текст : непосредственный.

142. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 366 с. — Текст : непосредственный.

143. Cooper, R. G. Managing Technology Development Projects / R. G. Cooper. — Text : direct // IEEE Engineering Management Review. — Vol. 35, № 1. — Pp. 67–76.

144. Deci, E. L. Motivation, personality, and development within embedded social contexts : An overview of self-determination theory / E. L. Deci, R. M. Ryan. — Text : direct // Oxford handbook of human motivation. — Oxford ; UK : Oxford University Press, 2012. — Pp. 85–107.

145. Markus, H. Possible Selves : Personalized Representations of Goals / H. Markus, A. Ruvolo. — Text : direct // Goal Concepts in Personality and social Psychology / edited by L. A. Pervin. — London ; New York : Psychology Press, 2015. — Pp. 211–241.

146. Oyserman, D. The context-sensitive future Self : Possible Selves Motivate in context, not otherwise / D. Oyserman, M. Destin, S. Novin. — Text : electronic // Self and Identity. — 2015. — № 14 (2). — Pp. 173–188. — DOI 10.1080/15298868.2014.965733

147. Ryan, R. M. *Self-determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* / R. M. Ryan, E. L. Deci. — New York : Guilford Publishing, 2017. — 756 p. — Text : direct.

148. *The college journey and academic engagement : How metaphor use enhances identity-based motivation* / M. J. Landau, L. A. Keefer, D. Oyserman, G. C. Smith. — Text : electronic // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2014. — № 106 (5). — Pp. 679–698. — DOI 10.1037/a0036414

Научное электронное издание

НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА Елена Витальевна

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Монография

Редактор	<i>Ю. Ф. Евстигнеева</i>
Верстка	<i>И. А. Штоль</i>
Обложка	<i>Е. Г. Шмакова</i>



Подготовлено к электронному изданию 30.12.2022.
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 12,21. Заказ 487.

ТюмГУ-Press
625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6
Тел.: (3452) 59-75-34, 59-74-81
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru