

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14.014

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. Белякова¹, И. Г. Захарова²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹e.g.belyakova@utmn.ru, ²i.g.zakharova@utmn.ru

Аннотация. Введение. В связи с усиливающейся трансфессиональностью рынка труда и растущей социально-экономической неопределенностью современные студенты, в том числе будущие педагоги, должны не только освоить избранную специальность, но и быть готовыми к осмысленному входу в профессию. Этот процесс в вузе, работающем не по традиционной модели, а реализующем принципы индивидуализации образования, изучен пока недостаточно. Отсутствие аналитической информации о том, как именно осуществляется профессиональное самоопределение, что влияет на него и каковы представления обучающихся о собственной профессионализации, не позволяет целенаправленно и эффективно организовать психолого-педагогическую поддержку подготовки к предстоящей трудовой деятельности.

Цель представленного в публикации исследования – выявление общих и специфических характеристик профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов бакалавриата, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям.

Методология и методы. При разработке процедур исследования использовались положения концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения, согласно которой базовыми видами карьерной активности субъекта являются проектирование профессионального будущего, его деятельностная реализация и рефлексия обретенного опыта. Диагностический комплекс включал как известные, так и авторские методики: «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов, адаптация Л. Б. Шнейдер), «Опросник профессиональной идентичности» (У. С. Родыгина), семантический дифферен-

циал самооценки «Я – профессионал», опросник для выявления удовлетворенности профессиональным развитием. Полученные данные обрабатывались на основе описательной статистики и кластеризации методом К-средних.

Результаты и научная новизна. Выделены типологические группы студентов с разными показателями профессионального самоопределения и профессиональной идентичности. Установлено, что на младших курсах бакалавриата педагогических направлений представлены, по меньшей мере, четыре типа обучающихся: с «позитивной педагогической идентичностью», «определяющиеся педагоги», «неопределившиеся» и «непедагоги». Детально описаны различия между этими группами – по уровням сформированности личного профессионального плана, эмоциональному отношению к приобретаемой профессии, степени осознанной активности, самооценке себя как профессионала и субъективной удовлетворенности профессиональным развитием по взаимосвязанным признакам: принятию ценностей педагогической профессии, самоэффективности в решении педагогических задач, возможностям выбора направления и способов развития и самореализации, переживанию идентичности, пониманию своего призвания, мотивации педагогической деятельности. Констатируется, что позитивная самоидентификация респондентов в профессии сочетается с их высокой активностью в освоении педагогического опыта из разнообразных источников. Сделан вывод о необходимости дифференцированной психолого-педагогической помощи студентам с учетом характера их профессионального самоопределения.

Практическая значимость. Уточнена ранее сконструированная авторами модель сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов. Предложены рекомендации для разработки содержания и организации такого сопровождения в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, смысловые механизмы профессионального самоопределения, вузовская подготовка педагогов, индивидуализация образования, сопровождение профессионального самоопределения.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 18-013-00106). Авторы выражают благодарность анонимным рецензентам за ценные замечания и рекомендации, которые помогли существенно улучшить качество статьи.

Для цитирования: Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 84–112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS-TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INDIVIDUALISATION OF EDUCATION

E. G. Belyakova¹, I. G. Zakharova²

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹e.g.belyakova@utmn.ru, ²i.g.zakharova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* In the context of increasing transfessionalism of labour market and growing socio-economic uncertainty, modern students, including future teachers, should not only master the chosen specialty, but also be ready for meaningful entry into the profession. This process, which does not work according to the traditional model, but implements the principles of individualisation of education, has not been studied yet in higher education. The lack of analytical information on professional self-determination implementation, what affects it and students' perceptions of their own professionalism do not allow psychological and pedagogical preparation for the upcoming employment to be purposefully and effectively organised.

Aim. The present research is *aimed* at identifying the general and specific characteristics of professional self-determination of students-teachers of primary courses of undergraduate studies, while their training is organised through individual educational trajectories.

Methodology and research methods. The development of the research procedure was based on the provisions of the author's concept of semantic mechanisms of professional self-determination, according to which the basic types of activity of the subject of the professional path are the design of the professional future, its active implementation and reflective understanding of experience. The diagnostic complex combined the assessment of students' professional self-determination through objective methods with the opinions of students themselves about the process of their professional development. Processing of the results included descriptive statistics procedures and data clustering using the K-means method.

Results and scientific novelty. Typological groups of students are identified taking into account different indicators of professional self-determination and professional identity. It has been established that there are at least four different variants of professional self-determination in the junior years of Bachelor's programmes in Pedagogy ("positive pedagogical identity", "teachers making choice", "undecided" and "non-educators"). Detailed differences between these groups are presented. The parameters of differences include the formation of a personal professional plan, an emotional attitude to the profession, degrees of conscious activity, self-esteem "I am a professional", subjective satisfaction with professional deve-

lopment based on the following interconnected aspects: accepted values of teaching profession, self-efficacy in solving pedagogical problems, opportunities for self-realisation and for choosing a direction and development methods, experiencing identity, understanding of own vocation, motivation for pedagogical activity. It is noted that positive respondents' self-identification in the teaching profession is combined with high activity in the development of pedagogical experience from various sources. It is concluded that there is the need for differentiated psychopedagogical support of students taking into account the characteristics of their professional self-determination.

Practical significance. The model, previously designed by the authors to accompany professional self-determination of teachers-students, is clarified. In accordance with the results obtained, the authors make recommendations concerning the development of content and organisation of such support in the conditions of educational process individualisation.

Keywords: professional self-determination, professional identity, semantic mechanisms of professional self-determination, university teacher training, individualisation of education, support for professional self-determination.

Acknowledgments. The present research was performed with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project № 18-013-00106. The authors express their sincere gratitude to anonymous reviewers for valuable comments and recommendations, which allowed the authors to improve the quality of the article in the process of its revision.

For citation: Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualisation of education. *The Education and Science Journal*. 2020; 1 (22): 84–112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112

Введение

Образовательные модели в высшем образовании всё в большей степени ориентируются на прогнозируемую трансфессиональность рынка труда, что выражается в попытках создать особые условия для профессионального самоопределения студентов, которые теперь должны не только освоить будущую профессию, но и быть готовыми к осмысленным выборам в условиях «неопределенности». Согласно публикациям Ю. П. Поваренкова, Л. А. Регущ, Т. В. Мищенко, У. С. Родыгиной, А. А. Озеринной, О. В. Коноваловой, Т. А. Пашкевич, А. С. Колонтаевской, А. М. Ариас, Е. А. Карповой, Т. Г. Кукулите, в период вузовского обучения, весьма значимого для профессионального самоопределе-

ния студентов, происходит смена нескольких форм идентичности – «школьной», «студенческой», «академической», «учебно-профессиональной». Учеными выявлены изменения ее статусов и характерные «переходные» кризисы, однако указанные исследования отражают особенности «традиционного» образовательного процесса.

Возможности индивидуализации как продуктивного условия развития личности обучающихся раскрывают Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, определяющие проектирование индивидуальных образовательных траекторий как особую смыслопорождающую деятельность прогнозирования личностью своего будущего [1], поддержка которой может осуществляться через форсайт-технологии [2, 3].

По мнению Е. Ю. Валитовой и В. А. Стародубцева, личностный процесс автономизации и становления управляемого самообразования должен поддерживаться ориентацией образовательного процесса на внутреннюю активность обучающегося и его самостоятельность [4]. Н. В. Шапошникова на примере Великобритании показывает, что в зарубежной практике используются технологии «планирования индивидуального развития» студентов (Personal Development Plan (PDP)), посредством которых они включаются в осмысленную постановку целей и их достижение, анализ и рефлексия опыта, планирование новых действий на основе понимания себя и своих образовательных возможностей [5].

На необходимость различения организационно-содержательно-деятельностных и личностно-развивающих аспектов индивидуализации указывают Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева, предлагающие «сообразовать цели, задачи, содержание, формы и методы непрерывного образования с потребностью осознанного самоосуществления личности в проектировании и реализации собственной траектории в динамичных, асимметричных, открытых, неопределенных условиях социально-профессиональной жизни» [6, с. 267].

Перечисленные работы указывают на актуальность поддержки / сопровождения самоопределения студентов в условиях индивидуализации образования. В связи с этим заслуживают внимания характеристики этого феномена, которые отражают специфику отношения обучающихся к выбранной профессии.

В статье сопоставлены результаты исследования состояния профессионального самоопределения студентов-педагогов, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий, с их представлениями о собственном профессиональном развитии.

Обзор литературы

Для разработки диагностического инструментария исследования потребовалось определить исходные концептуальные основания и ключевые характеристики профессионального самоопределения студентов.

В качестве центральных субъектов индивидуализации в высшем образовании выступают сами обучающиеся, образовательные потребности и индивидуальные особенности которых являются важнейшим фактором их саморазвития в пространстве образовательных возможностей, выбора содержания образования и траекторий / маршрутов его освоения. Наиболее органичная трактовка субъектности в нашем случае – понимание ее как способности к самодетерминации развития, поскольку «превращение возможности в действительность происходит только через недетерминированный (точнее, самодетерминированный) выбор и решение субъекта» [7, с. 12]. Конкретными механизмами решения данной задачи могут быть самоопределение личности через построение образов будущего [8], самопроектирование [9], саморегуляция на основе перспективных способностей и построение перспективы развития [10].

Необходимость выявления степени готовности студентов к такого рода активности приводит к поиску характеристик для их дифференциации. По мнению Е. А. Дзюбы, при реализации индивидуальных образовательных траекторий наиболее существенные различия у студентов обнаруживаются в смыслах и индивидуальной ценности осваиваемого содержания образования, определяющей их выборы и предпочтения в вариативной ситуации [11]. Е. Ю. Валитова и В. А. Стародубцев включают в состав искомых характеристик функциональные возможности студентов, стиль мышления и мотивы деятельности, актуальные интересы, прогресс / успех в конкретной области и др. [4]. Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева относят к «внутренним предикторам индивидуализации образования» целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательную активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (временную перспективу) [6, с. 270]. Основаниями типологизации студентов могут выступать когнитивные стили работы с образовательным контентом [12], степень активности и характер мотивации при его отборе и использовании [13]. В исследовании Н. С. Сытиной при организации сопровождения студентов-педагогов в условиях индивидуальных образовательных траекторий учитывались образовательные потребности студента, уровень развития и степень выраженности личностных качеств, необходимых для осуществления различных видов деятельности педагога [14].

По мнению Е. Э. Кригер, профессиональное самоопределение студентов-педагогов в обстановке неопределенности требует развития у них исследовательской позиции, обеспечивающей готовность к новому опыту и самопознанию, самоуправлению, прогнозированию и оценке ситуации [15]. В целом можно отметить сравнительную неразработанность вопроса о том, по каким признакам различаются современные студенты-педагоги с различным уровнем профессионального самоопределения.

Как важнейший критерий профессионального самоопределения традиционно рассматривается профессиональная идентичность [16–19], сформированность которой определяется тем, что личность включает в свой проект будущую профессию, которую эмоционально положительно оценивает и содержание которой активно осваивает. С. А. Минюрова и А. И. Калашников отмечают, что профессиональная идентичность связана с приверженностью, позволяющей «осознать принадлежность к профессии, принять профессиональные цели и ценности, усвоить основные требования профессии к человеку, построить путь своего профессионального развития» [20, с. 6]. Ю. П. Поваренков предлагает оценивать развитие субъекта профессионального пути через профессиональную продуктивность, идентичность и зрелость. Профессиональная идентичность является субъективным критерием и отражает степень того, насколько профессиональная деятельность и профессионализация в целом принимаются человеком как способ его саморазвития и самореализации [21]. Данный подход был использован в исследовании профессионального самоопределения студентов-педагогов, где конкретными показателями являлись:

- 1) «отношение к себе как будущему и действующему профессионалу» (реальная или прогнозируемая профессиональная самооценка);
- 2) «отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом» (удовлетворенность трудом);
- 3) отношение «к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для <...> профессиональной общности» (принятие ценностей) [22, с. 55–56].

В зарубежных исследованиях профессиональная идентичность рассматривается как важнейший результат профессионального развития педагога. При этом, как свидетельствуют фундаментальные обзоры по данной проблеме, в большинстве случаев авторы не дают ее определения [23–25]. Весьма популярный конструктивистский подход позволяет трактовать профессиональную идентичность педагога, изменения которой прослеживаются в образе «Я», как динамичное явление [26, 27]. Особенности личности влияют на его цели, самоэффективность, мотивацию, привер-

женности и удовлетворенность работой. Наиболее заметно профессиональная идентичность педагога проявляется в дискурсе, свидетельствующем об освоении социально-профессиональной роли и нарративах, отражающих способ самоинтерпретации аутентичного опыта педагогической деятельности [28, 29].

В ряде публикаций на основе качественного и количественного анализа были выделены индикаторы педагогической идентичности. Согласно модели G. Kelchtermans, формирование этого качества происходит через процесс самопонимания, охватывающий сферы профессиональной и личностной самооценки, мотивации педагогической деятельности, восприятия задач и определения перспектив [30]. Ji. Y. Hong включает в профессиональную идентичность педагога шесть факторов: ценность, эффективность, целеустремленность, эмоции, знания и убеждения, микрополитику [31]. Согласно данным E. T. Canrinus, M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, основными и тесно взаимосвязанными компонентами педагогической идентичности являются самоэффективность, удовлетворенность работой, мотивация и профессиональная приверженность [32].

F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra обобщили данные за период 2000–2018 гг., представленные в англоязычной научной литературе, и сделали вывод о том, что, несмотря на различия в диагностическом инструментарии, исследователи обычно выделяют шесть основных областей идентичности учителя: самооценку, мотивацию, приверженность, самоэффективность, восприятие задач и удовлетворенность работой [33]. Данный подход в определенной степени адаптирован для изучения профессионального самоопределения студентов. Так, C. Lamote, N. Engels оценивали приверженность к обучению, профессиональную ориентацию, ориентацию на задачи и самоэффективность будущих учителей [34].

Согласно разрабатываемой нами концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения, формирование профессиональной идентичности студентов-педагогов осуществляется через ориентацию в педагогических ценностях и их принятие, становление образа «Я – педагог», выстраивание персональной перспективы развития в профессии (образа профессионального будущего), накопление позитивного опыта самоэффективности в решении педагогических задач и его рефлексивное осмысление [35]. Кроме того, для формирования идентичности значение имеют контекстные условия, которые интегрально отражаются в субъективной удовлетворенности собственным профессиональным развитием в условиях вузовского обучения. В соответствии с указанными положениями нами была разработана модель диагностики характеристик профес-

сионального самоопределения будущих педагогов и было проведено эмпирическое исследование.

Материалы и методы

Исследование проводилось в ноябре 2018 г. – январе 2019 г. на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета. В анкетировании приняли участие 230 бакалавров (119 первокурсников и 111 второкурсников) направления «Педагогическое образование», осваивающих программы «Дошкольное образование», «Начальное образование» и «Изобразительное искусство» по модели индивидуальных образовательных траекторий.

Диагностический комплекс исследования включал как общеизвестные, так и авторские методики.

Характеристики профессиональной идентичности, связанные с созданием проекта профессионального будущего, устанавливались с помощью методики «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов, адаптация Л. Б. Шнейдер). Эмоциональное отношение к работе педагога и степень активности студента при освоении педагогической профессии выявлялись с использованием «Опросника профессиональной идентичности» (У. С. Родыгина). Ответы оценивались по 5-балльной шкале: «полностью согласен» – 5 баллов, «согласен» – 4 балла, «не думал об этом, не знаю» – 3 балла, «не согласен» – 2 балла, «совершенно не согласен» – 1 балл. Значения по шкалам могли варьироваться в диапазоне от – 24 до +24.

Самооценка «Я – профессионал» определялась с помощью специально разработанного нами семантического дифференциала. Самооценочные шкалы отражали значимые для самих студентов характеристики педагога-профессионала. Для этого в ходе фокус-группы, участниками которой являлись обучающиеся педагогических направлений, были выделены дескрипторы. Затем при помощи экспертов был сформирован окончательный список из 48 дескрипторов, распределенных по блокам «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности», «Профессиональная компетентность», «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога». Отобранные дескрипторы вошли в биполярный семантический дифференциал. Студентам предлагалось оценить себя, сравнивая выраженность собственных качеств с характеристиками педагога-профессионала. Оценка производилась по 7-балльной шкале: 1, 2 и 3 балла соответствовали негативной выраженности качества; 4 балла свидетельствовали о его невыраженности; 5, 6 и 7 баллов – о различной степени его проявления как позитивной характеристики. Использование предложенной методики представляется нам вполне оправданным, по-

скольку более 20% студентов-бакалавров младших курсов имеют определенный опыт педагогической деятельности (внеучебной работы, проведения кружков, помощи учителям в своей школе, работы в детских дошкольных учреждениях и загородных лагерях). Подчеркнем субъективный характер самооценки, которая отражает не столько актуальный уровень сформированности того или иного качества, сколько собственное восприятие его выраженности.

Для диагностики удовлетворенности профессиональным развитием использовался авторский опросник, позволяющий охарактеризовать такие аспекты восприятия студентами своего профессионального становления, как принятие ценностей и смыслов педагогической деятельности, эффективность в освоении практико-ориентированных умений, понимание своего призвания и мотивации к педагогической деятельности, переживание идентичности в ней, возможности для выбора направления и способов развития, самореализации в профессии педагога. Респондентам предлагался ряд утверждений, которые следовало оценить по шкале «полностью согласен» (4 балла), «согласен» (3 балла), «не думал об этом, не знаю» (2 балла), «не согласен» (1 балл), «совершенно не согласен» (0 баллов). Обработка результатов включала определение средних значений и стандартного отклонения, распределение результатов на процентильной шкале.

Опрос включал сбор информации о наличии у студентов опыта педагогической деятельности и его источниках на допрофессиональном этапе и этапе вузовского обучения, о планировании профессионального развития и выборе будущей профессии.

Обработка результатов осуществлялась с использованием кластерного анализа методом К-средних.

Результаты исследования и обсуждение

Исследование позволило выявить несколько типологических групп студентов с весьма существенными различиями в выбранных нами показателях, что, в свою очередь, явилось способом верификации диагностического комплекса. В табл. 1 отражены обобщенные показатели профессиональной идентичности, представленные центрами кластеров.

Представим результаты кластеризации ответов студентов.

Кластер «Позитивная педагогическая идентичность». Данную группу составили 31,7% опрошенных, которые положительно оценили свое профессиональное развитие (в диапазоне «согласен» – «полностью согласен») и дали наиболее высокие оценки по всем шкалам. Их отличает выраженное положительное отношение к профессии педагога (6 баллов), высокая степень осознанной активности (8,55 балла) и сформированности

личного профессионального плана (4,56 балла). Несколько хуже, хотя и выше, чем все остальные респонденты, они оценили свою мотивацию («Мое желание заниматься педагогической деятельностью усилилось» – 2,93 балла), самооценку («Я ощущаю свою эффективность в решении педагогических задач» – 2,78 балла), профессиональную самоидентификацию («Я понял свое призвание в педагогике» – 2,7 балла).

Таблица 1

Показатели профессиональной идентичности будущих педагогов

Table 1

Indicators of professional identity of future teachers

Показатели профессиональной идентичности	Показатели, баллы			
	кластер «Позитивная педагогическая идентичность»	кластер «Определяющаяся»	кластер «Неопределившаяся»	кластер «Непедагогичи»
1	2	3	4	5
<i>Личный профессиональный план (методика Е. А. Климова)</i>				
Наличие плана	4,56	3,65	3,75	5,13
<i>Профессиональная идентичность (методика У. С. Родыгиной)</i>				
Эмоциональное отношение	6,00	2,41	-0,06	0,50
Осознанная активность	8,55	6,34	3,19	4,13
<i>Субъективная удовлетворенность профессиональным развитием</i>				
Желание заниматься педагогической деятельностью усилилось	2,93	2,64	2,33	2,25
Понимание важности педагогического труда	3,71	3,59	3,46	2,88
Самореализация в педагогической деятельности	3,01	2,55	2,38	2,88
Положительная оценка своего профессионального развития	3,26	2,73	2,38	2,50
Наличие педагогического опыта, различных умений и компетенций	3,11	2,62	2,27	2,88
Ощущение своей эффективности в решении педагогических задач	2,78	2,34	2,12	2,75
Самостоятельность в определении направления своего профессионального развития	3,36	2,96	2,62	3,00

1	2	3	4	5
Самостоятельность в определении необходимых в будущем личных компетенций и курсов для их освоения	3,38	2,96	2,67	3,13
Понимание своего призвания в педагогике	2,70	2,28	2,08	2,00
Правильный выбор направления подготовки и сферы будущей деятельности	3,18	2,92	2,52	1,88
<i>Профессиональная самооценка (методика «Семантический дифференциал»)</i>				
Средняя самооценка	5,94	5,09	4,14	5,32
<i>Блок «Профессиональная компетентность»</i>				
Опытный	4,37	3,14	2,67	3,50
Свободно использующий свои знания на практике	5,64	4,59	3,71	5,50
Свободно использующий различные методы преподавания	4,58	3,02	2,98	4,38
Пользующийся авторитетом среди коллег, родителей, учеников	5,40	4,30	3,46	5,50
Юридически грамотный	4,40	3,99	2,69	4,13
Эрудированный	5,67	4,85	4,00	5,88
Обладающий широким кругозором	5,88	5,05	3,98	5,75
Компетентный	5,97	4,90	3,81	5,13
Умеет находить индивидуальный подход к детям	6,07	5,19	4,13	5,75
Исключительно владеет преподаваемым предметом	5,10	3,87	3,23	4,38
<i>Блок «Профессиональная коммуникация»</i>				
Требовательный	5,73	5,03	4,54	4,75
Заботливый	6,42	6,01	5,29	6,38
Понимающий воспитанника и способный оказать ему поддержку	6,22	5,60	4,48	5,88
Неравнодушный	6,68	6,02	4,87	6,50
Строгий	4,52	4,24	3,88	4,63
Вежливый	6,59	6,10	5,33	6,25
Владеет грамотной речью	5,99	5,30	3,88	5,00
Тактичный	6,53	5,51	4,88	5,50
Признающий для себя и других право на ошибку	6,16	5,22	4,77	5,50
Объективно оценивающий себя и других	6,21	5,54	4,29	5,38

1	2	3	4	5
Эмпатичный, тонко чувствующий атмосферу в учебном коллективе, настроение и переживания обучающихся	5,85	5,13	4,42	5,13
<i>Блок «Индивидуальность педагога»</i>				
Грамотно планирующий свою деятельность	5,96	4,87	3,67	5,25
Находчивый	6,08	5,07	3,98	5,75
Способный найти решение в любой ситуации	5,75	4,80	4,21	5,75
Стрессоустойчивый	5,48	4,59	3,85	4,25
Веселый	6,32	5,62	4,13	5,38
Обладающий хорошим чувством юмора	6,11	5,54	3,94	5,25
Дисциплинированный	6,38	5,86	5,04	5,75
Креативный	6,23	5,25	4,71	6,38
Талантливый	6,19	5,21	4,23	6,00
Умеющий организовать свое время	5,56	4,98	3,67	3,75
Внешне привлекательный	6,12	5,20	3,62	4,88
Легкий на подъем	6,29	5,61	4,13	5,50
Уверенный в себе	5,99	4,76	3,29	4,75
Оптимистичный	6,30	5,24	4,06	5,00
Имеет выдержку, самообладание	6,11	5,18	4,23	5,38
Обаятельный	6,27	5,18	3,71	5,13
Способный выдвигать новые идеи, вносить новшества	5,85	4,58	3,85	5,38
<i>Блок «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»</i>				
Постоянно совершенствующийся	5,78	4,42	4,04	4,25
Имеющий твердые жизненные принципы	5,88	4,92	4,17	4,00
Добрый	6,56	6,20	5,08	6,50
Обладающий высокими моральными качествами	6,37	5,93	4,88	6,25
Справедливый	6,64	6,08	5,12	6,25
Современный	6,52	6,03	4,96	6,00
Мудрый	5,62	4,85	3,56	5,25
Гуманный	6,38	5,70	4,98	5,63
Любящий свою работу	6,36	5,14	4,25	5,00
Ставящий высокие цели в жизни	6,26	5,15	4,17	5,88

Показатель положительной самооценки «Я – педагог» в этой группе самый значительный – 5,94 балла. Практически по всем отдельным позициям значения превысили 4 балла, а их диапазон составил 4,37 – 6,07 балла. Таким образом, все характеристики, и прежде всего «свободно использует свои знания на практике», «эрудированность», «широкий кругозор», «компетентность», «умение находить индивидуальный подход к детям», определены как выраженные. Сравнительно ниже, но также положительно эти респонденты оценили свои опытность, свободное владение разными методами преподавания, юридическую грамотность.

Все показатели по блоку «профессиональная коммуникация» достаточно высокие (5,73–6,68 балла) и превосходят индикаторы профессиональной компетентности. Наименее выраженным признано качество «строгий» (4,52 балла) (этот дескриптор получил невысокие баллы во всех кластерах).

Свои индивидуальные способности, значимые для профессии педагога, студенты с позитивной педагогической идентичностью считают достаточно развитыми (диапазон значений 5,48–6,38 балла). Они воспринимают себя как людей дисциплинированных, веселых, оптимистичных, легких на подъем, обаятельных, креативных. Не так высоко, но также весьма положительно ими оцениваются «способность выдвигать новые идеи, вносить новшества», «умение найти решение в любой ситуации», «стрессоустойчивость», «умение организовать свое время».

Ценностно-смысловые характеристики, связанные с педагогической деятельностью, представители «позитивной» группы считают отчетливо выраженными (5,62–6,64 балла). К лучшим своим качествам они относят справедливость, доброту, гуманность, мудрость, постоянное совершенствование, наличие твердых жизненных принципов.

Кластер «Определяющиеся» (42,2% опрошенных). Характерными, хотя и не столь выраженными, как у обладателей позитивной педагогической идентичности, являются положительное отношение к профессии педагога (2,41 балла) и осознанная активность (6,34 балла). Показатели сформированности личного профессионального плана соответствуют среднему уровню (3,65 балла) и также заметно ниже, чем в первом кластере. Среди индикаторов профессионального развития наиболее высокие оценки получило утверждение «Я понимаю важность педагогического труда» (3,59 балла). Ответы на другие вопросы соответствуют диапазону значений «не думал, не знаю» – «согласен». Из них наиболее значительными являются: «Я самостоятельно определяю направление своего профессионального развития» (2,96 балла), «Я самостоятельно определяю необходимые мне в будущем компетенции и курсы, в которых я могу их

освоить» (2,96 балла), «Я правильно выбрал направление подготовки и сферу будущей деятельности» (2,92 балла), «Я положительно оцениваю свое профессиональное развитие» (2,73 балла).

У представителей этого кластера положительная усредненная самооценка «Я – педагог» (5,09 балла). В то же время свою профессиональную компетентность они признали сравнительно невысокой (3,14–5,19 балла). Как несвойственные для себя эти студенты выделили такие качества, как опытность, свободное использование разных методов преподавания, юридическую грамотность, исключительное владение преподаваемым предметом, а как наиболее выраженные – умение «находить индивидуальный подход к детям» и широкий кругозор.

Более позитивно были оценены наработки в сфере профессиональной коммуникации (4,24–6,1 балла). Согласно ответам студентов, они считают себя заботливыми, равнодушными, вежливыми, хотя и недостаточно строгими. Все ценностно-смысловые характеристики, по мнению представителей этой группы, у них достаточно выражены (4,42–6,08 балла), среди лидирующих – «справедливый», «добрый», «высокие моральные качества», «современный». Заметно ниже «определяющиеся» оценили свою способность к постоянному совершенствованию.

Диапазон показателей индивидуальных особенностей, значимых для педагогической деятельности, составил 4,58–5,86 балла. К присущим в наибольшей степени были отнесены такие признаки, как «дисциплинированность», «веселый», «легкий на подъем», «имеет хорошее чувство юмора», «креативный» и «оптимист». Не слишком высоко, но также в положительном ключе студенты оценили свою способность выдвигать новые идеи, вносить новшества, стрессоустойчивость, уверенность в себе, умение найти решение в любой ситуации.

Кластер «Неопределившиеся» (22,6% опрошенных). Только в данном кластере показатели отношения к профессии педагога имеют отрицательные значения (-0,06 балла), а также наименее выражена осознанная активность (3,19 балла). Сформированность личного профессионального плана находится на среднем уровне (3,75 балла). Студенты понимают важность педагогического труда (3,46 балла), но индикаторы их отношения к своему профессиональному развитию свидетельствуют о неудовлетворенности собственным становлением как педагога. У этих респондентов зафиксирована самая низкая усредненная самооценка «Я – педагог» (4,14 балла). Они обозначили свою профессиональную некомпетентность: кроме умения находить индивидуальный подход к детям (4,13 балла), все качества, и прежде всего опытность, юридическая грамотность, умение

свободно использовать разные методы преподавания, оценены в негативном ключе. Аналогичная тенденция обнаружена при характеристике умений, необходимых для профессиональной коммуникации. Среди всех кластеров выявлены наиболее низкие значения по всем позициям, но тем не менее студенты считают, что эти умения у них выражены (4,29–5,33 балла). Отрицательно оценена только «хорошая грамотная речь».

Ценностно-смысловые характеристики, за исключением мудрости, также признаны выраженными. Однако и эти показатели ниже, чем в других кластерах (диапазон 4,04–5,12 балла). Студенты полагают себя современными, гуманными, добрыми, справедливыми, но не соотносят с собой такие качества, как «постоянно совершенствуется», «имеет твердые жизненные принципы», «ставит высокие цели в жизни», «любит свою работу». Самооценка индивидуальных особенностей наиболее низкая в сравнении с другими кластерами (3,29–5,04 балла). «Неопределившиеся» признают, что им не присущи «уверенность в себе», «умение грамотно планировать свою деятельность», «умение организовать свое время», «находчивость», «стрессоустойчивость», «хорошее чувство юмора», «внешняя привлекательность» и «обаятельность», «способность выдвигать новые идеи, вносить новшества». Наиболее позитивно они оценили свою дисциплинированность и креативность.

Кластер «Непедагоги» (3,5% опрошенных). Положительное эмоциональное отношение к профессии педагога выражено крайне незначительно (0,5 балла), а показатели осознанной активности являются сравнительно невысокими (4,13 балла). В то же время зафиксированы наиболее высокие значения сформированности личного профессионального плана (5,13 балла). Эти студенты не рассматривают педагогику как свой профессиональный выбор, о чем свидетельствуют низкие значения индикаторов субъективной удовлетворенности профессиональным развитием («Я понял свое призвание в педагогике» – 2 балла, «Я правильно выбрал направление подготовки и сферу будущей деятельности» – 1,88 балла), мотивации («Мое желание заниматься педагогической деятельностью усилилось» – 2,25 балла) и личностного смысла педагогической работы («Я понимаю важность педагогического труда» – 2,88 балла). Заметно более высокие оценки получили суждения, отражающие удовлетворенность возможностями выбора («Я самостоятельно определяю направление своего профессионального развития» – 3 балла; «Я самостоятельно определяю необходимые мне в будущем компетенции и курсы, в которых я могу их освоить» – 3,13 балла). «Непедагогов» отличает высокая усредненная самооценка (5,32 балла), а их баллы по отдельным блокам и входящим в них характеристикам уступают только полученным в кластере «Позитивная педагогическая идентичность». Отрицательно они оценили лишь свою опытность, а положи-

тельно, но сравнительно низко, – способность свободно использовать разные методы преподавания, юридическую грамотность, исключительное владение преподаваемым предметом. По другим шкалам показатели достаточно высокие (5,13–5,88 балла). Среди качеств, необходимых для профессиональной коммуникации, лидируют заботливость и равнодушие, несколько уступают им требовательность и строгость. Самые высокие оценки получили следующие ценностно-смысловые характеристики: «добрый», «высокие моральные качества», «справедливый», «современный», заметно более низкие – «имеет твердые жизненные принципы», «постоянно совершенствуется». «Непедагоги» признают себя скорее неорганизованными, недостаточно стрессоустойчивыми и неуверенными в себе. Другие качества, отражающие их индивидуальные особенности, прежде всего такие характеристики, как «креативный», «талантливый», «дисциплинированный», «умеет найти решение в любой ситуации», «находчивый», они считают хорошо выраженными (5–6,38 балла).

Сравнительный анализ показал, что наиболее близки по своим характеристикам кластеры «Позитивная педагогическая идентичность» и «Определяющиеся». Кластер «Неопределившиеся» представляет собой вариант проблематичной профессиональной самоидентификации. Отдельного внимания требует кластер «Непедагоги» с высокими показателями сформированности профессионального плана и самооценки и одновременным позиционированием себя вне профессии педагога.

Можно было предположить, что на результаты повлияла принадлежность студентов к определенной образовательной программе. Однако во всех кластерах были представлены студенты всех трех программ, причем в целом распределившиеся достаточно пропорционально. Так, 36,54% вошедших в кластер «Позитивная педагогическая идентичность» составили студенты программы «Дошкольное образование», 35,29% – обучающиеся по программе «Начальное образование» и 20,34% – осваивающие программу «Изобразительное искусство». В кластере «Определяющиеся» доли обучающихся по указанным программам равнялись 48,1%; 39,5% и 42,37% соответственно, в кластере «Неопределившиеся» – 11,54%, 21% и 35,59%. Интересно, что среди «непедагогов» также оказались студенты всех трех направлений: «Дошкольное образование» – 3,85%, «Начальное образование» – 4,2%, «Изобразительное искусство» – 1,69%.

Было установлено, что соотношение первокурсников и второкурсников практически во всех кластерах примерно одинаково (рис. 1). В то же время выявлены и различия. Так, среди обладателей позитивной педагогической идентичности количество обучающихся по программе «Начальное образование» к 2-му курсу увеличивается вдвое, численность будущих педагогов до-

школьного обучения сохраняется, а преподавателей изобразительного искусства – вдвое уменьшается. В кластере «Определяющиеся» к 2-му курсу количество студентов направления «Изобразительное искусство» уменьшается, «Дошкольное образование» – увеличивается почти в 2 раза, «Начальное образование» – сохраняется примерно на том же уровне. Аналогичная тенденция прослеживается в кластере «Неопределившиеся». Среди «непедагогов» больше второкурсников, причем разных направлений.

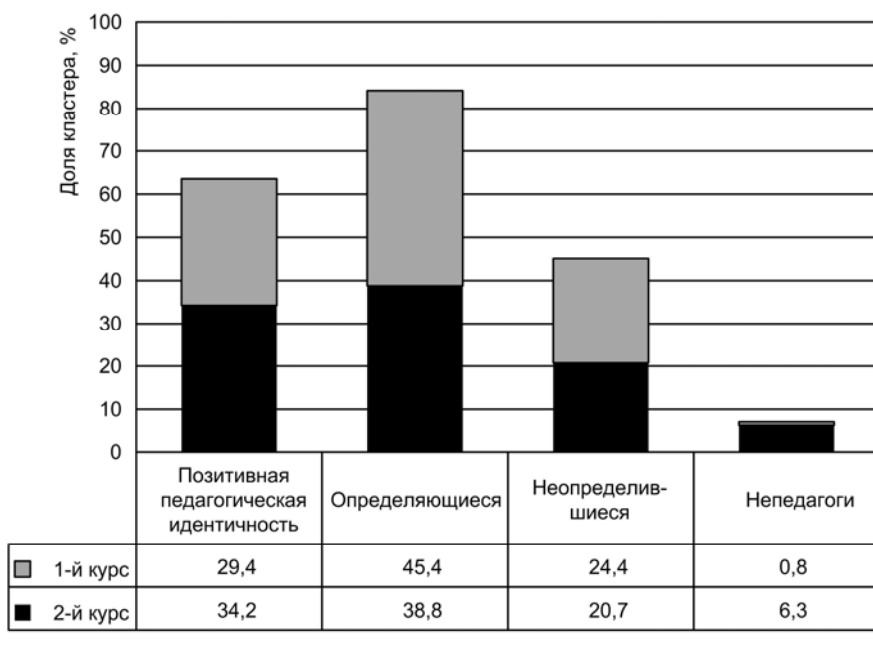


Рис. 1. Доля первокурсников и второкурсников в кластерах
Fig. 1. Share of first and second year students in clusters

Мнение студентов о своем профессиональном самоопределении. В ходе опроса выяснялось, как сами студенты оценивают степень целенаправленности своего профессионального развития в процессе обучения в вузе, и выявлялись различия между выделенными на предыдущем этапе исследования кластерами. Обнаружилось, что две трети (71,2%) студентов с позитивной педагогической идентичностью считают, что имеют план профессионального развития. На вопрос о наличии плана положительно ответили заметно меньше представителей других кластеров: около половины «определяющихся» (46,4%); треть «неопределившихся» (34,6%), 50% «непедагогов» (рис. 2).

Считают, что выбрали профессию правильно, 83,6% студентов с позитивной педагогической идентичностью, 72,2% «определяющихся», 80,8% «неопреде-

лившихся» и 62,5% «непедагогов». При этом две трети «неопределившихся» ранее ответили, что у них нет плана профессионального развития, и эти данные подтверждаются результатами диагностики.

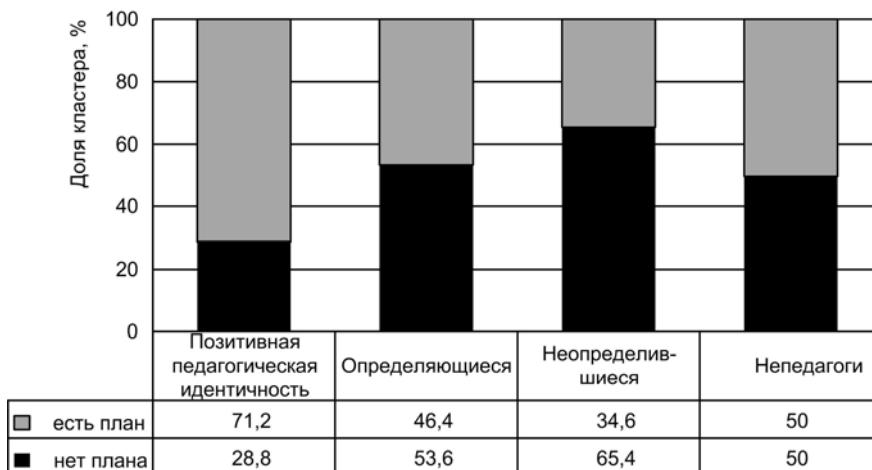


Рис. 2. Доля студентов в кластерах в зависимости от мнения о наличии плана профессионального развития

Fig. 2. The distribution of students within the cluster depending the availability of a professional development plan

Интересные факты были получены при анализе выбора возможных профессий. Студентам предлагался перечень различных вариантов трудоустройства по педагогической специальности (учитель, воспитатель, социальный педагог, управленец в образовании, педагог дополнительного образования), причем часть профессий отражала специфику их образовательной программы. Количество выборов не ограничивалось, а также можно было указать собственный вариант в графе «другое». Всего один из предложенных вариантов трудоустройства отметили 48% студентов с позитивной педагогической идентичностью, 52,6% «определяющихся», 55,8% «неопределившихся» и 37,5% «непедагогов». Более явно различалась численность студентов, выбравших несколько вариантов будущей профессиональной деятельности: 35,6%, 19,6%, 25% и 25% соответственно. Очевидно, студенты с позитивной педагогической идентичностью более гибко подходят к вопросам применения своих компетенций в сфере образования (рис. 3).

Практически все респонденты (98,8%) отметили, что знакомы с педагогической деятельностью и имеют соответствующий опыт. Вместе с тем кластеры различаются так называемой «идентификационной активностью» (термин Ю. П. Поваренкова), которая связана с обогащением

опыта как важнейшего фактора профессиональной самоидентификации. Так, наиболее разнообразные и хорошо выраженные источники допрофессионального опыта указали представители кластера «позитивная педагогическая идентичность» (табл. 2).

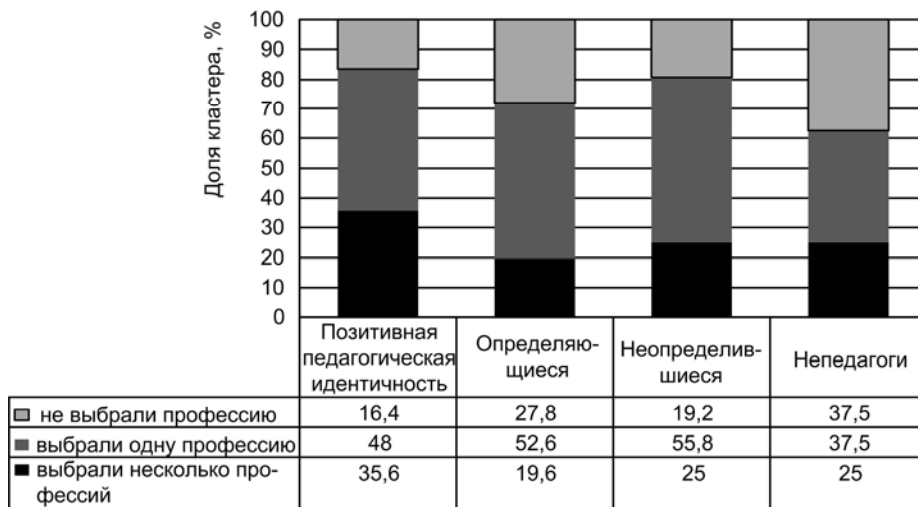


Рис 3. Доля студентов в кластерах в зависимости от количества выбранных ими профессий
Fig. 3. Distribution of students within the cluster depending on the number of selected professions

Опрос показал, что студенты считают значимыми для пополнения их педагогического опыта и профессионально-личностного роста учебную и внеучебную деятельность, свое участие в проектах, общение с педагогами-практиками и преподавателями вуза, тьюторами и наставниками, а также возможность самостоятельного выбора предметов в рамках реализации индивидуальных траекторий (табл. 3). Обладатели позитивной педагогической идентичности по-прежнему демонстрировали более высокую идентификационную активность, указывая с большей частотой разнообразные варианты обогащения своего педагогического опыта в условиях образовательного процесса. Общим для всех респондентов стало мнение о значимости практики и учебной деятельности как основных факторов их профессионального развития.

Результаты, представленные в табл. 3, могут интерпретироваться следующим образом. Студенты-педагоги младших курсов бакалавриата характеризуются разными показателями профессионального самоопределения как по итогам диагностики, так и по данным опроса.

Таблица 2

Распределение студентов-педагогов по кластерам в зависимости от источников допрофессионального опыта, % ответов
The distribution of students-teachers by clusters depending on the sources of pre-professional experience, % of responses

Источник опыта	Кластер			
	«Позитивная педагогическая идентичность»	«Определяющиеся»	«Неопределившиеся»	«Непедагоги»
Личный опыт	0,56	0,34	0,42	0,25
Семья	0,41	0,39	0,37	0,38
Учебная деятельность	0,42	0,5	0,48	0,25
Внеучебная деятельность	0,42	0,26	0,23	0
Практика	0,64	0,46	0,42	0,63
Другое	0,08	0,03	0,15	0,25

Таблица 3

Распределение студентов-педагогов по кластерам в зависимости от источников педагогического опыта в период обучения в вузе, % ответов
The distribution of students-teachers by clusters depending on the sources of pedagogical experience during the period of the university learning, % of responses

Источник опыта	Кластер			
	«Позитивная педагогическая идентичность»	«Определяющиеся»	«Неопределившиеся»	«Непедагоги»
Учебная деятельность	0,78	0,79	0,65	0,25
Внеучебная деятельность	0,37	0,29	0,23	0
Практика	0,71	0,64	0,65	0,38
Участие в проектах	0,18	0,16	0,12	0,13
Общение с педагогами-практиками	0,49	0,36	0,35	0,13
Общение с преподавателями кафедры и института	0,36	0,26	0,23	0
Общение с тьюторами и наставниками	0,21	0,05	0,02	0,13
Самостоятельный выбор предметов в рамках ИОТ	0,21	0,26	0,15	0,38
Другое	0	0	0,02	0,75

Использованные нами методики позволили выделить четыре типологические группы, различающиеся по показателям сформированности личного профессионального плана, эмоционального отношения к профессии педагога и активности ее освоения, профессиональной самооценки и субъективной удовлетворенности своим профессиональным развитием. Наиболее благоприятный тип профессионального самоопределения студентов-педагогов – «позитивная педагогическая идентичность» – характеризуется ориентацией на будущее в профессии педагога, положительным отношением к ней и активностью в освоении педагогического опыта, высокими профессиональной самооценкой и «идентификационной активностью» в образовательной среде. Тип «определяющиеся», также комплиментарно ориентированный на педагогическую профессию, отличается заметно меньшей целенаправленной активностью в приобретении педагогических наработок, причем это подтверждается как диагностическими методиками, так и результатами опроса респондентов, а также находит отражение в заметно более низкой самооценке профессиональной компетентности. Тип «неопределившиеся» включает студентов, которые не имеют достаточно определенного плана профессионального развития в педагогической сфере, кроме того, скорее негативно относятся к этой возможности для себя, одновременно осознавая значимость педагогического труда. Для данного типа также характерны низкая профессиональная самооценка и слабая активность в профессиональном развитии. Наконец, относящиеся к типу «непедагоги» фактически уже приняли решение о самореализации вне педагогической сферы.

Полученные данные уточняют модель сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов, подробно описанную в одной из наших предыдущих публикаций [36]. В ходе сопровождения последовательно решаются следующие задачи:

- 1) погружение студентов в пространство гуманитарных смыслов педагогической деятельности, их осмысление и понимание;
- 2) поддержка конструирования эталонного образа профессионализма;
- 3) активизация деятельности по созданию проекта своего профессионального будущего, конструированию нарративной идентичности (актуальной и потенциальной);
- 4) практикование – реализация идентичности в пространстве реальной деятельности, профессиональные пробы, накопление практического опыта;
- 5) осмысление опыта педагогической деятельности в контексте актуальных задач, рефлексия идентичности в контексте профессионального пути;
- 6) совершенствование, корректировка проекта профессионального будущего, новое целеполагание [36, с. 69].

Понимание того, что студенты различаются по степени сформированности профессионального самоопределения и профессиональной идентичности, дает возможность применять дифференцированный подход к организации сопровождения и разрабатывать его варианты для разных типологических групп.

Заключение

Новые образовательные модели в высшем образовании, воспроизводящие специфику современной ситуации неопределенности, динамичности рынка труда и профессий, создают особые условия для профессионального самоопределения студентов. В свою очередь, обращение вузов к принципам индивидуализации актуализирует вопрос о степени готовности студентов к самостоятельному и продуктивному позиционированию себя в образовательном процессе, предоставляющему возможность осмысленных и ответственных выборов, конструирования собственной траектории и маршрута получения профессионального образования, а также о содержании сопровождения данной активности.

Предложенный нами подход позволяет дифференцировать студентов-педагогов младших курсов бакалавриата, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий, по ряду характеристик профессионального самоопределения. Выявленные типологические группы различаются степенью сформированности личного профессионального плана, показателями профессиональной самооценки и удовлетворенности профессиональным развитием. Доказанные с использованием статистических методов различия между типологическими группами подтверждают валидность диагностического инструментария.

Материалы, полученные в ходе проведенной работы, указывают на то, что содержание сопровождения профессионального самоопределения студентов должно обеспечивать условия для развития компонентов педагогической идентичности (смыслы и ценности профессии педагога, образ «Я – профессионал») и конструирования осмысленного проекта своего профессионального будущего, способствовать активизации их деятельности и профессиональной коммуникации в процессе вузовской подготовки, становлению осмысленного опыта педагогической практики. Использование результатов исследования поможет более целенаправленно осуществлять сопровождение студентов различных типологических групп, различающихся показателями сформированности профессионального самоопределения и профессиональной идентичности.

Список использованных источников

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.
3. Алексеева Е. Д. Современные технологии предвидения профессионального будущего человека // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 78–81.
4. Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонализации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 68–73 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-saмоопredelenie-studentov-vuza-v-kontekste-individualizatsii-i-personifikatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 11.04.2019).
5. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты // Вестник МГИМО Университета. 2015. № 3 (42). С. 128–133.
6. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266–279.
7. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
8. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
9. Чепелева Н. В. Самопроектирование как фактор развития личности // Актуальні проблеми психології. 2014. № 2. Вип. 8. С. 4–15.
10. Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 116–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-116-135
11. Дзюба Е. А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7, № 2. С. 44–48.
12. Захарова И. Г. Методы машинного обучения для информационного обеспечения управления профессиональным развитием студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 9. С. 91–114. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-91-114
13. Беякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105
14. Сыгина Н. С. Формирование индивидуальной образовательной траектории студента как условие профессионального развития будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. Т. 40, № 3. С. 67–71.

15. Кригер Е. Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. Т. 11, № 1. С. 27–37. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37
16. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2010. 304 с.
17. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Воронеж: Модэк, 2004. 600 с.
18. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39–51.
19. Озерина А. А. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов бакалавриата // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2011. С. 112–114.
20. Калашников А. И., Минюрова С. А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 5–13. DOI: 10.17759/pse.2017220501
21. Поваренков Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. Т. 1, № 2. С. 9–16.
22. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С. 53–58.
23. Beijjaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // Teaching and teacher education. 2004. Vol. 20, № 2. P. 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
24. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education // Cambridge journal of education. 2009. Vol. 39, № 2. P. 175–189. DOI: 10.1080/03057640902902252
25. Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity // British Educational Research Journal. 2013. Vol. 39, № 4. P. 694–713. DOI: 10.1080/01411926.2012.679614
26. Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities // British educational research journal. 2006. Vol. 32, № 4. P. 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316
27. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves // Quality & Quantity. 2018. Vol. 52, № 1. P. 483–500. DOI: 10.1007/s11135-017-0629-x
28. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives // Teachers and Teaching. 2012. Vol. 18, № 2. P. 197–216. DOI: 10.1080/13540602.2012.632268
29. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // Professional Development in Education. 2018. Vol. 44, № 4. P. 476–491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638
30. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection // Teachers and Teaching. 2009. № 15. P. 257–272. DOI: 10.1080/13540600902875332

31. Hong J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, № 8. P. 1530–1543. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003

32. Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijgaard D., Buitink J., Hofman A. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity // *European journal of psychology of education*. 2012. Vol. 27, № 1. P. 115–132. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2

33. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 27, № 1. P. 15–27. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.01.003

34. Lamote C., Engels N. The development of student teachers' professional identity // *European Journal of Teacher Education*. 2010. T. 33, № 1. P. 3–18. DOI: 10.1080/02619760903457735

35. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 5. С. 68–73.

36. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018. № 4 (58). С. 64–73.

References

1. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Individual educational trajectories in the system of continuing education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2014; 3: 74–82. (In Russ.)

2. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Foresight project “Psychological and pedagogical educational platform of teachers of a professional school”. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2016; 59 (11): 387–399. (In Russ.)

3. Alekseeva E. D. Modern technologies for predicting the professional future of a person. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2016; 8: 78–81. (In Russ.)

4. Valitova Ye. Yu., Starodubtsev V. A. Professional self-determination of university students in the context of individualisation and personification of education. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal* [Internet]. 2014 [cited 2019 Apr 11]; 6: 68–73. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-studentov-vuzov-v-kontekste-individualizatsii-i-personifikatsii-obrazovaniya> (In Russ.)

5. Shaposhnikova N. Yu. Individual educational trajectories in universities in Russia and the UK: theoretical aspects. *Vestnik MGIMO Universiteta = Bulletin of the Moscow State Institute of International Relations*. 2015; 42 (3): 128–133. (In Russ.)

6. Zeer E. F., Zavodchikov D. P., Zinnatova M. V., Lebedeva E. V. Individual educational trajectory as the installation of the subject in the system of lifelong education. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2017; 1: 266–279. (In Russ.)

7. Leontyev D. A. New guidelines for understanding personality in psychology: From necessary to possible. *Voprosy psihologii = Psychology Issues*. 2011; 1: 3–27. (In Russ.)

8. Leontyev D. A., Shelobanova E. V. Professional self-determination as building images of a possible future. *Voprosy psihologii = Psychology Issues*. 2001; 1: 57–65. (In Russ.)

9. Chepeleva N. V. Self-design as a factor of personality development. *Aktual'ni problemi psihologii = Actual Problems of Psychology*. 2014; 8 (2): 4–15. (In Russ.)

10. Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of self-regulation and personal professional prospects of students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (1): 116–135. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–1–116–135 (In Russ.)

11. Dzyuba E. A. Internal differentiation as a factor in the formation of individual educational trajectories of students. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2010; 7 (2): 44–48. (In Russ.)

12. Zakharova I. G. Machine learning methods of providing informational management support for students' professional development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (9): 91–114. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–9–91–114 (In Russ.)

13. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Interaction of university students with educational content in the conditions of information educational environment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (3): 77–105. DOI: 10.17853/1994–5639–2019–3–77–105 (In Russ.)

14. Sytina N. S. The formation of an individual educational trajectory of a student as a condition for the professional development of a future teacher. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2012; 40 (3): 67–71. (In Russ.)

15. Kriger E. E. Supporting the teacher professional identification in situations of uncertainty. *Vestnik RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie" = RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018; 11 (1): 27–37. DOI: 10.28995/2073–6398–2018–1–27–37 (In Russ.)

16. Klimov E. A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of professional self-determination*. Moscow: Publishing House Akademija; 2010. 304 p. (In Russ.)

17. Schneider L. B. *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening = Professional identity: Theory, experiment, training*. Voronezh: Publishing House Modek; 2004. 600 p. (In Russ.)

18. Rodygina U. S. Psychological features of students' professional identity. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2007; 4: 39–51. (In Russ.)

19. Ozerina A. A. The process of formation of professional identity of undergraduate students = The process of formation of professional identity of undergraduate students. *Psihologija obrazovanija v XXI veke: teoriya i praktika = Educational Psychology in the XXI century: Theory and Practice*. Volgograd: Publishing House Peremena; 2011. p. 112–114. (In Russ.)

20. Kalashnikov A. I., Minyurova S. A. Professional commitment and professional marginalism of teachers. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017; 22 (5): 5–13. DOI: 10.17759 / pse.2017220501 (In Russ.)

21. Povarenkov Yu. P. Psychological structure of the subject of a professional path. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University*. 2008; 1 (2): 9–16. (In Russ.)

22. Povarenkov Yu. P. Psychological content of professional identity. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2006; 24: 53–58. (In Russ.)

23. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004; 20 (2): 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001

24. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009; 39 (2): 175–189. DOI: 10.1080/03057640902902252

25. Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*. 2013; 39 (4): 694–713. DOI: 10.1080/01411926.2012.679614

26. Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*. 2006; 32 (4): 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316

27. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: Emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*. 2018; 52 (1): 483–500. DOI: 10.1007/s11135-017-0629-x

28. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*. 2012; 18 (2): 197–216. DOI: 10.1080/13540602.2012.632268

29. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition. *Professional Development in Education*. 2018; 44 (4): 476–491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638

30. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*. 2009; 15: 257–272. DOI: 10.1080/13540600902875332

31. Hong J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*. 2010; 26 (8): 1530–1543. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003

32. Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*. 2012; 27 (1): 115–132. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2

33. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*. 2019; 27 (1): 15–27. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.01.003

34. Lamote C., Engels N. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. 2010; 33 (1): 3–18. DOI: 10.1080/02619760903457735

35. Belyakova E. G. The problem of modeling the process of formation of professional identity of students – future teachers from the position of a value-se-

mantic approach. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2018; 5: 68–73. (In Russ.)

36. Belyakova E. G. Maintenance of professional self-determination of students – future teachers: value-semantic approach. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2018; 58(4): 64–73. (In Russ.)

Информация об авторах:

Белякова Евгения Гелиевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета; SPIN-код 9819–7913, Author ID 503778; Тюмень, Россия. E-mail: e.g.belyakova@utmn.ru

Захарова Ирина Гелиевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры программного обеспечения Тюменского государственного университета; SPIN-код 9354–2462, Author ID 197039; Тюмень, Россия. E-mail: i.g.zakharova@utmn.ru

Вклад соавторов:

Е. Г. Белякова – развитие методологии; сбор данных и доказательств, критический анализ и доработка текста.

И. Г. Захарова – сбор данных и доказательств, формализованный анализ данных, подготовка начального варианта текста.

Статья поступила в редакцию 12.06.2019; принята в печать 13.11.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Evgenia G. Belyakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen; SPIN 9819–7913, AuthorID 503778; Tyumen, Russia. E-mail: e.g.belyakova@utmn.ru

Irina G. Zakharova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Software Department, University of Tyumen; SPIN 9819–7913, AuthorID 503778; Tyumen, Russia. E-mail: i.g.zakharova@utmn.ru

Contribution of the authors:

E. G. Belyakova – development of methodology; collection of data and evidence, critical analysis and revision of the text.

I. G. Zakharova – collection of data and evidence, formalised data analysis, preparation of the initial version of the text.

Received 12.06.2019; accepted for publication 13.11.019.

The authors have read and approved the final manuscript.