
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е. В. Неумоева-Колчеданцева

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях сложности, неопределенности, разнообразия современной российской действительности задача личностного самоопределения будущего педагога, понимаемого как механизм саморегуляции, приобретает приоритетный характер. В связи с этим педагогическую практику уместно рассматривать как контекст не только профессионального, но и личностного самоопределения. «Деятельностная» трактовка этого феномена открывает перспективы для поиска интегративного педагогического механизма, опосредующего процесс личностного самоопределения будущих педагогов.

Цель представленного в публикации исследования – концептуализация идей о педагогическом сопровождении как механизме и форме опосредования личностного самоопределения, теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения личностного самоопределения студентов в ходе педагогической практики.

Методология и методы. Теоретико-методологическую базу исследования составили культурно-историческая теория, психологическая теория деятельности, субъектно-деятельностный подход, современная интерпретация экзистенциального подхода в психологии, средовой подход, герменевтический подход в педагогике. Используются методы теоретического уровня: анализ основных тенденций развития современного педагогического образования; анализ базовых теорий и подходов; концептуализация идей педагогического сопровождения; гипотезирование, моделирование, экстраполяция; обобщение результатов исследования. Материалами исследовательской работы стали источники научной информации, входящие в международные системы цитирования Web of Science, Web of Science (RSCI), Scopus; извест-

ные модели психологического и педагогического сопровождения личности в образовательном процессе; локальный опыт опробования авторской модели сопровождения личностного самоопределения студентов в ходе педагогической практики.

Результаты. Разработана теоретическая модель сопровождения личностного самоопределения студентов в ходе педагогической практики, включающая в себя проектирование индивидуальной траектории развития как основного средства сопровождения, обоснование взаимодействия тьютора с сопровождаемыми как определяющего способа сопровождения, раскрытие содержательных доминант сопровождения на основных этапах взаимодействия личности с социально-образовательной средой, общую характеристику предлагаемых методов и средств сопровождения. Предложена стратегия педагогического сопровождения с учетом сущностных свойств личностного самоопределения (деятельностного внешне и внутренне опосредованного процесса) и объективных возможностей практики как «пространства самоопределения», заключающаяся в обеспечении движения личности от экстерналистского к интерналистскому, от неосознанного к осознанному, от пассивного к интенциональному, от спонтанного к управляемому процессу самоопределения.

Научная новизна. Впервые педагогическое сопровождение рассматривается как механизм опосредования личностного самоопределения будущего педагога. Теоретически обоснована модель педагогического сопровождения как опосредующей деятельности педагога. Новизна модели заключается в переструктурировании связей ее основных элементов: этапы сопровождения изоморфны этапам самоопределения, «продолжительным» средством сопровождения является индивидуальная траектория развития, интегрирующая прочие средства и методы. Акцентировано внимание на роли личности тьютора и его взаимодействия с сопровождаемыми.

Практическая значимость. Модель педагогического сопровождения представлена как основа для перспективного проектирования и практической реализации процедуры сопровождения, конструирования и опробования его методов и средств, осмысления и «обогащения» его содержания. Таким образом, данная модель может способствовать становлению педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как реальной и востребованной в современных условиях образовательной практики.

Ключевые слова: индивидуализация образования; личностное самоопределение; индивидуальная траектория развития; практикоориентированность образования; педагогическая практика; педагогическое сопровождение самоопределения студентов в ходе практики.

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

Для цитирования: 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

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE SUPPORT MODEL FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS' SELF-DETERMINATION DURING TEACHING PRACTICE

E. V. Neumoeva-Kolchedantseva

*Tyumen University, Tyumen, Russia.
E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru*

Abstract. *Introduction.* In the conditions of complexity, uncertainty, and diversity of contemporary Russian reality, the task of personal self-determination for the future teacher, understood as a mechanism of self-regulation, becomes a priority. In this regard, it is appropriate to consider teaching practice not only in the context of professional self-determination, but including personal self-determination. The “activity-based” interpretation of personal self-determination provides the prospects for finding an integrative pedagogical mechanism, which mediates the process of future teachers’ personal self-determination.

The *aim* of the present research is the conceptualisation of ideas about pedagogical support as a mechanism and form of mediating personal self-determination, theoretical substantiation of the model for pedagogical support of students’ personal self-determination during the period of teaching practice.

Methodology and research methods. To achieve the goal of the research, a reliable theoretical and methodological base has been defined: cultural-historical theory, psychological theory of activity, subject-activity approach, modern interpretation of the existential approach in psychology, environmental approach, and hermeneutic approach in pedagogy. The following methods of theoretical level are used: analysis of the main tendencies of modern pedagogical education development; analysis of basic theories and approaches; conceptualisation of pedagogical support ideas; hypothesis, modelling, extrapolation; generalisation of research results. The materials of the research are: the sources of scientific information recognised in the scientific community (47 sources), included in the RSCI citation base, in the international citation systems Web of Science, Web of Science (RSCI), Scopus; well-known models of psychological and pedagogical support of a person in the educational process; local experience of testing the author’s model for supporting students’ personal self-determination during the period of teaching practice.

Results. A developed theoretical model for supporting students' personal self-determination during the period of teaching practice includes: design of the individual trajectory for development as the main means of support; justification of the interaction between tutors and students as the main mode of pedagogical support; disclosure of meaningful dominants of support at the main stages of personal interaction with the social and educational environment; general characterisation of the proposed methods and means of pedagogical support. The strategy of pedagogical support is proposed, taking into account the essential properties of personal self-determination (an activity of externally and internally mediated process) and the objective possibilities of teaching practice as a "space of self-determination", which consists in ensuring the movement of the individual from external to internal, from unconscious to conscious, from passive to intentional, from spontaneous to a controlled process of self-determination.

Scientific novelty. For the first time, pedagogical support is justified as a mechanism for mediating the personal self-determination of a future teacher. The model of pedagogical support as a mediating activity of a teacher is theoretically substantiated. The novelty of the model lies in the restructuring of the relations of its main elements: the support stages are isomorphic to the stages of self-determination; the "prolonged" means of support is an individual development path that integrates other means and methods. Special attention is focused on the role of the tutor's personality and his or her interaction with students.

Practical significance. The model of pedagogical support is presented as the basis for the prospective design and practical implementation of the maintenance procedure, designing and testing its methods and means, comprehending and "enriching" its content. Thus, the demonstrated model is designed to contribute to the formation of pedagogical support for the personal self-determination of future teachers as a real and in-demand educational practice in the current conditions of educational practice.

Keywords: individualisation of education; personal self-determination; individual development trajectory; practical orientation of education; teaching practice; pedagogical support of students' self-determination during teaching practice.

Acknowledgements. The current research was performed under the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) in the framework of the research project № 18-013-00106. The authors are grateful to the anonymous reviewers for their valuable comments and recommendations, which helped to significantly improve the quality of the article.

For citation: Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Theoretical substantiation of the support model for master's degree students' self-determination during teaching practice. *The Education and Science Journal*. 2020; 22 (9): 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

Введение

Одной из тенденций развития педагогического образования является его индивидуализация, которая предполагает возможность самоопределения студента в образовательном процессе. Данная тенденция согласуется с приоритетами государственной политики в сфере образования¹. Особо «острое звучание» тема самоопределения приобретает в условиях неопределенности, сложности и разнообразия современного мира [1, 2]. Применительно к педагогической работе можно отметить следующее: ее неопределенность связана с отсутствием, «размытостью», неоднозначностью ориентиров и норм; сложность обусловлена существенным расширением ролевого репертуара и функционала педагога; разнообразие проявляется во взаимодействии с гетерогенным контингентом учащихся и других субъектов (что особенно «заметно» в условиях инклюзии) [3]. Иначе говоря, перед современным специалистом педагогического профиля стоит весьма сложная задача соответствия крайне изменчивым (постоянно усложняющимся, расширяющимся, дополняющимся) требованиям. Представляется, что ее решение доступно только развитой личности.

Соответственно, необходимо «усиление» личностной ориентации педагогического образования: оно должно стать реальным (а не декларируемым) контекстом личностного (а не только профессионального) развития будущих педагогов. При этом в процессе их подготовки преимущественное внимание уделяется профессиональному развитию (и, как следствие, его сопровождению), в том числе в связи с требованиями профессиональных стандартов. Не отрицая такой необходимости, отметим, что абсолютизация этих требований «чревата» рисками прагматизации и утилитаризации содержания педагогического образования и в целом нивелирования личности педагога. Подлинная гуманизация (и, как ее проявление, индивидуализация) образования требует теоретического обоснования и практического освоения гуманитарных практик, одной из которых является сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов [4].

«Сопровождение» в контексте профессионального образования – достаточно распространенная психолого-педагогическая категория. При этом, как показывает анализ известных на сегодняшний день подходов к его пониманию, оно рассматривается преимущественно на методическом уровне, обычно – как комплексная помощь, направленная на преодоление актуальных затруднений личности, оптимизацию ее развития, деятельности, общения [5, 6], ее разноплановых связей с социальной (в том числе образовательной) средой [7], как помощь в выстраивании и реализации индивидуальных образовательных траекторий [8]. Основное внимание уделяется «технологическому» аспекту сопровождения, при этом «технологии», как правило, подчиняются логике действий сопровождаемого и не в полной

¹ Паспорт национального проекта «Образование» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <file:///C:/Users/1/Desktop/НАЦ%20ПРОЕКТ%20ИИ%20ПРОГРАММА/ПАСПОРТ%20НАЦ%20ПРОЕКТА.pdf>; Паспорт национального проекта «Учитель будущего» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <file:///C:/Users/1/Desktop/НАЦ%20ПРОЕКТ%20ИИ%20ПРОГРАММА/ПАСПОРТ%20ПРОЕКТ%20УЧИТЕЛЬ.pdf>

мере учитывают «внутреннее содержание» и динамику сопровождаемых процессов.

Рассматривая личностное самоопределение как относительно новый для профессионального образования «предмет» сопровождения с позиций комплексного методологического подхода, мы акцентируем внимание на деятельностной трактовке: самоопределение осуществляется в ходе деятельности в пространстве объективных возможностей. Понимание связей между этим феноменом, деятельностью человека и возможностями для его развития, объективно существующими в социальной (в том числе образовательной) среде (то есть понимание «внешней» динамики самоопределения), позволяет нам «выстроить» деятельность субъекта и процесс взаимодействия с ним (а также взаимодействия субъекта с объективной действительностью). В связи с этим педагогическое сопровождение впервые рассматривается как опосредование личностного самоопределения студента в пространстве возможностей, «открывающихся» при осуществлении деятельности.

Понимание интересующего нас явления как посреднической практики предполагает ее «оснащение» конкретными средствами и методами. Рассматривая «внутреннюю» динамику личностного самоопределения как механизма саморегуляции (предусматривающего актуализацию потребности в самоопределении, «действенное» самоопределение – самореализацию, готовность и способность к самоактуализации), мы получаем возможность найти «инструменты» сопровождения, соответствующие его характеру. Основным «продолженным» средством, интегрирующим прочие средства и методы, является индивидуальная траектория, представляющая собой «путь» развития личности будущего педагога. Конструктивное значение такой траектории заключается в повышении управляемости процесса личностного самоопределения.

Итак, концептуализация идей педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов предполагает осмысление указанных феноменов: с одной стороны, следует «вывести» сопровождение на уровень теоретического конструкта, с другой стороны, необходимо понимание природы «предмета» сопровождения, то есть личностного самоопределения. Только в этом случае возможно «построение» сопровождения как образовательной практики, релевантной личностному самоопределению.

Важнейшим контекстом профессионального и личностного развития будущего педагога является педагогическая практика. Деятельность студента в ходе этого этапа обучения обычно рассматривается в духе идей неклассической психологии [9] как освоение трудовых действий, а сама практика понимается достаточно функционально – как пространство их освоения. Такой подход согласуется с тенденцией практикоориентированности педагогического образования, что предполагает увеличение объема практической работы, усиление «технологической» составляющей образования, формирование конкретных жизненных и профессиональных навыков, востребованных в XXI в.

В обоснованной ранее концепции педагогической практики студентов магистратуры мы предлагали рассматривать ее как пространство объектив-

ных возможностей для развития [10, 11]. Данная концепция близка традициям постнеклассической психологии, согласно которым деятельность (и, шире, другие формы практики) – это, прежде всего, взаимодействие с миром в широком спектре отношений, результатом которого становится нахождение и осмысление человеком своего способа бытия (и в том числе своего способа деятельности) [9]. Такой подход позволяет рассматривать практику как контекст самоопределения личности: перед будущим педагогом открываются многочисленные возможности познания и понимания себя, проверки и реализации своих способностей, становления жизненной и профессиональной позиции, уточнения проекта своей жизни и деятельности, совершения конкретных действий для «воплощения» этого проекта и др. Считаем, что локальный характер исследования не исключает дальнейшей экстраполяции идей педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов на более широкий контекст педагогического образования.

Таким образом, существуют противоречия:

- между актуальной потребностью общества и образования в подготовке педагога, способного к личностному самоопределению и развитию, и преимущественным вниманием социально-образовательной практики к процессам его профессионального становления;

- актуальным (преимущественно методическим) уровнем представленности категории педагогического сопровождения и необходимостью его осмысления в гуманистической, личностной парадигме образования, в более тесной связи с его предметом – личностным самоопределением будущего педагога;

- функциональным подходом к педагогической практике и потребностью педагогического образования и его субъектов в модернизации такого формата, «наполнении» его более актуальным, социально и личностно значимым содержанием.

Проблема исследования обусловлена недостаточной изученностью процесса сопровождения личностного самоопределения студентов педагогической магистратуры как интегративного опосредующего механизма и требует концептуализации в более широкой гуманистической, личностной парадигме образования.

Особую актуальность обоснование такого механизма приобретает в условиях полипарадигмальности современного образования, в которых неизбежна некоторая оппозиция разных парадигм (прежде всего социально ориентированной и личностно ориентированной) [12] и, соответственно, возникает необходимость их «примирения». В качестве одного из механизмов «гармонизации бинарных позиций» В. И. Загвязинский предлагает рассматривать механизм опосредования [12]. С одной стороны, сопровождение ориентирует студента на освоение определенного функционала (что соответствует социальной ориентации педагогического образования); с другой стороны – помогает ему 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).

Конкретное выражение результаты нашей исследовательской работы нашли в модели педагогического сопровождения личностного самоопределения студентов в ходе практики. Теоретическое обоснование и представление такой модели являлось целью исследования.

Обзор литературы

Достижение поставленной цели должно базироваться на надежных теоретико-методологических основаниях. Опираясь на *культурно-историческую теорию* Л. С. Выготского, мы акцентируем внимание на опосредованности процесса личностного самоопределения и проблеме поиска соответствующих знаково-символических медиаторов, затрагивая тем самым «духовную вертикаль» (В. С. Соловьев) развития человека [13]. Обращаясь к *теории деятельности*, мы рассматриваем роль «орудия» и «предмета» деятельности, конкретных действий в самоопределении личности, ориентируясь при этом на уже переосмысленную триаду А. Н. Леонтьева «образ – деятельность – личность» [14] («социальную горизонталь»). Основываясь на *субъектно-деятельностном подходе*, мы хотим подчеркнуть роль субъектной активности человека в его самоопределении и саму субъектность как доминанту этого подхода [15]. В соответствии с современной интерпретацией *экзистенциального подхода* мы считаем, что развитие личности определяется не устойчивыми диспозициями, а взаимодействием с миром (согласно тезису Ж.-П. Сартра, «существование предшествует сущности»), человек находится в постоянном потоке изменяющихся отношений – они предшествуют любым устойчивым структурам психики и личности и объясняют их возникновение и динамику, а совершаемые выборы определяют качество субъекта [15]. Опираясь на *средовой подход*, под образовательной средой мы понимаем совокупность всех имеющихся в образовательном учреждении условий для развития личности [17, 18]; мы согласны с тем, что развивающий потенциал среды зависит не только от объективных условий, созданных в образовательном учреждении, но и от ее психологического содержания, в качестве которого мы предлагаем рассматривать взаимодействие. Согласно *герменевтическому подходу* мы учитываем возможности познания гуманитарной культуры с точки зрения познающего субъекта, через интерпретацию и понимание текстов [19].

Комплексный характер проблемы настоящего исследования предполагает, с одной стороны, выявление неких сущностных свойств личностного самоопределения как интра- и интерпсихического феномена, с другой – определение общей стратегии сопровождения, учитывающей как сущностные свойства самоопределения, так и объективное назначение и возможности практики как пространства деятельности человека.

В зарубежной психологии в русле теории самоопределения (Self-determination theory – SDT) данный феномен рассматривается преимущественно с позиций диспозиционного подхода: самоопределение связывается с врожденной тенденцией к росту и внутренней мотивацией [20, 21]. Источником этой мотивации являются врожденные универсальные психологические потребности: 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» [20] (в отечественной психологии наиболее близкое к «причинной агентности» понятие – самодетерминация). Для удовлетворения всех потребностей необходима социальная поддержка [20, 21].

Внутренняя динамика самоопределения раскрывается в концепции «возможных «Я» – когнитивных репрезентаций целей, стремлений, мотивов, надежд, опасений человека, которые являются частью его «Я-концепции» и переживание значимости которых позволяет сравнивать реальные и желаемые представления о себе, что создает определенное напряжение [22]. 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. Сопряженные со стратегиями их достижения, они обладают наиболее высокой мотивирующей «силой» и являются предикторами успешности человека [23]. В целом регулирующая функция возможных «Я» зависит от степени их разработанности и сбалансированности [22]. Поскольку они 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 деятельности [24].

В отечественной психологии ведущим ракурсом изучения самоопределения является его процессуально-динамический аспект, включающий не только внутреннюю динамику личности, но и ее жизненные отношения. В традициях, заложенных С. А. Рубинштейном, личностное самоопределение рассматривается в связи с процессами самопознания, самодетерминации, выбора жизненных целей и планов [25]. К. А. Абульханова-Славская, продолжая идеи С. А. Рубинштейна, связывает самоопределение с формированием жизненной позиции личности [26]. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко трактуют этот феномен как формирование отношения к действительности в процессе взаимодействия со средой и поиск своего способа жизнедеятельности [27], А. И. Божович и М. Р. Гинзбург – как формирование определенной смысловой системы личности, ориентированной в будущее¹ [28].

В контексте проблемы саморегуляции рассматривает самоопределение Д. А. Леонтьев. Он отмечает, что в условиях полисоциальности и «непредсказуемости» современного мира человек сталкивается с невозможностью четкого самоопределения в терминах социальной идентичности, вследствие чего возникают 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

¹ Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Москва, 1996. 285 с.

динамичности социального бытия [29]. Иначе говоря, социальное и профессиональное самоопределение не обеспечивает самоопределение личностное, последнее «выходит на передний план», становится важнейшим приоритетом как в области научного изучения, так и в эмпирическом плане – как личностная задача человека, которую, однако, осознает далеко не каждый.

Сущностные свойства самоопределения связаны с его социальным генезисом и деятельностным характером. Социальная (в том числе образовательная или профессиональная) среда, являясь важнейшим источником развития, «запускает» переживания, через призму которых личность определяет себя в среде [30]. В русле идей Л. С. Выготского самоопределение личности следует рассматривать как интер- и интрапсихический процесс деятельностного характера. Признавая, что оно возможно только в ходе деятельности, мы можем определить основные пути педагогического влияния на этот сложный и труднооперируемый процесс.

В контексте деятельностной активности рассматривают интересующий нас феномен и другие авторы: через «пробующую» активность личности и построение вариантов возможных действий [31]; через «пробу» человеком себя в разных жизненных ситуациях («культурные практики») [32]; через «профессиональные пробы» [33]; через ситуации неопределенности, в которых отсутствует изначально правильное и/или верное решение и, соответственно, предоставляется множество возможностей и выборов¹. Таким образом, признание значения деятельностного «функционала» личности позволяет нам максимально детализировать и конкретизировать деятельность как один из основных путей личностного самоопределения.

Важнейшим контекстом самоопределения является социально-образовательная среда. Она не безлична – ее неотъемлемой частью и условием личностного роста человека является взаимодействие с другими людьми, которое можно рассматривать как своего рода «зону ближайшего развития». При этом особое значение имеет взаимодействие, разворачивающееся как в интерпсихическом, так и в интрапсихическом плане в форме драматических социальных контактов. «Динамика личности есть драма» [34]. Иначе говоря, переживания личности – это и «проживание» определенных событий. Таким образом, в русле идей Л. С. Выготского для самоопределения личности в среде необходимо наполнение этой среды «психологическим содержанием», определяющим ее развивающий потенциал.

Методология, материалы и методы

Для достижения цели исследования был осуществлен анализ 47 источников, входящих в базу научного цитирования РИНЦ и международные системы цитирования Web of Science, Web of Science (RSCI), Scopus. «Глубина» научного поиска составила 28 лет.

¹ Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

Использовались методы теоретического уровня:

- обоснование актуальности исследования и постановки его проблемы осуществлялось посредством анализа основных тенденций развития современного педагогического образования;
- для концептуализации идей, составивших основу исследования, были проанализированы базовые теории и подходы: культурно-историческая теория, психологическая теория деятельности, субъектно-деятельностный подход, современная интерпретация экзистенциального подхода в психологии, средовой подход, герменевтический подход в педагогике;
- концептуализация идей педагогического сопровождения стала основанием для дальнейшего гипотезирования и моделирования;
- применение метода экстраполяции способствовало определению структуры и связей основных компонентов модели педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов;
- обобщение результатов исследования позволило сформулировать основные выводы и обозначить перспективы дальнейшего научного поиска.

Результаты исследования

Личностное самоопределение в условиях неопределенности становится одной из приоритетных задач развития, приобретает все более пролонгированный характер, в значительной степени определяет социальную и профессиональную успешность и предполагает обнаружение и осмысление своего способа бытия (в том числе способа деятельности) в контексте жизненных (в том числе профессиональных) отношений личности, в контексте деятельности.

Характер самоопределения во многом обуславливается отношением самого человека к неопределенности [29]. Не принимая его необходимость как личностную задачу, человек «полагается» на свою принадлежность к социальным сообществам (в том числе к сообществу педагогическому). Самоопределение в этом случае можно охарактеризовать как экстернальное (внешне обусловленное), неосознанное, пассивное, спонтанное (не управляемое самим субъектом). Чувствуя потребность в самоопределении, человек ищет иные «основания»: в этом случае оно приобретает интернальный (внутренне обусловленный), интенциональный, осознанный, управляемый характер. Как говорил М. К. Мамардашвили, «главная страсть человека ... это исполниться, осуществиться» [35, с. 63].

Иначе говоря, самодетерминируемые субъекты способны «вырабатывать ... порядок из хаоса», видеть альтернативные возможности в ситуации неопределенности [2]. Таким образом, самоопределение можно рассматривать как один из важнейших процессов саморегуляции современного человека. Это выработка определенности из неопределенности, преобразование неопределенности во что-то более упорядоченное, структурированное, сложное; повышение (усложнение) внутренней организации, выстраивание структуры, достижение нового уровня понимания себя [36].

В соответствии с разработанной ранее концепцией практика студентов педагогической магистратуры является реальной пробой сил в педагогической сфере, предоставляющей возможность решения многочисленных

и разноплановых профессиональных и социально-коммуникативных задач, возможность самостоятельно выстраивать свои профессиональные действия в ситуации неопределенности [10, 11]. Иначе говоря, практика, понимаемая как «ответственное поле деятельности», на котором к человеку «...возвращаются последствия его действий и поступков» [35], актуализирует основные вопросы самоопределения личности.

При этом еще раз отметим, что деятельность как таковая напрямую не определяет процесс самоопределения. Это возможно только в пространстве взаимодействия и с использованием внешних (знак, слово, действие) и внутренних (переживание) средств. Как известно, в культурно-исторической теории Л. С. Выготского основное внимание уделяется таким медиаторам, как знак и слово, и становлению субъективного мира личности при «встрече» с этими медиаторами, объективно существующими в культуре. Опираясь на эту теорию, Б. Д. Эльконин предлагает «переходить» от изучения средств и форм опосредования к исследованию и конструированию форм посредничества [37]; посредничество же рассматривается как «вочеловечивание медиаторов» [38, с. 323].

Таким образом, в русле этих идей назначение педагогического сопровождения заключается в том, чтобы по возможности «опосредовать» процесс личностного самоопределения и тем самым способствовать становлению личности как субъекта своей жизнедеятельности.

Трактовка посредничества как практики «вочеловечивания», конечно же, предъявляет серьезные требования как к субъекту сопровождения, так и к содержательно-процессуальной стороне. Прежде всего, необходимо «развести» функционал субъекта сопровождения (условно обозначим его как тьютора) и традиционный функционал руководителя практики. Если в обязанности второго входит подготовка студентов к выполнению программы практики, формальный контроль за ее реализацией, оценка отчетной документации и т. п., то на первого возлагается решение относительно новой для отечественной образовательной практики задачи – содействие самоопределению будущего педагога (согласно нашей концепции, не столько профессиональному, сколько личностному!).

Основным «фактором» успешности сопровождения мы считаем личность тьютора, базовая характеристика которой – *доверие*. Безусловно, доверие к тьютору возможно при определенных условиях: прежде всего, он сам, как бы очевидно это ни 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. Таким образом, позиция тьютора принципиально отличается от традиционной позиции преподавателя (в худшем ее понимании как преподавателя-дидакта, владеющего «истиной в последней инстанции») и предполагает проявления гуманизма, толерантности, открытости к диалогу, силы и зрелости, позволяющие поддержать других в ситуации неопределенности и выбора, вселить в них веру в свои способности и в целом веру в себя.

В не меньшей степени личность тьютора 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 (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, позволяющие личности определять и понимать себя, а также реализовать в деятельности. Это особое пространство между Я и Ты, между двумя трансцендирующими личностями, «по ту сторону объективного и субъективного» [39]. Рассуждая в таком ключе, вспомним К. Роджерса и предложенные им характеристики отношений: безоценочное принятие, конгруэнтность, эмпатийное понимание и др. [40]. «Работая собой» и своими отношениями, тьютор как бы приоткрывает завесу неопределенности, помогает сопровождаемому по-новому взглянуть на ситуацию и выстроить свое отношение к ней, свой собственный образ и свои действия.

Вместе с тем, какой бы убедительной ни была личность тьютора и какими бы «помогающими» ни были его отношения с сопровождаемым, все-таки необходим некоторый «вспомогательный» инструментарий. В качестве основного средства мы предлагаем рассматривать *индивидуальную траекторию развития студента*, проектирование и детализация которой осуществляются на всем протяжении практики. Отметим, что начинать работу над траекторией нужно заблаговременно, накануне практики. Это соответствует *общей стратегии педагогического сопровождения личностного самоопределения студента*: обеспечению динамики развития личности от экстернального к интернальному, от неосознанного к осознанному, от пассивного к интенциональному, от спонтанного к управляемому процессу самоопределения.

Индивидуальная траектория представляет собой своего рода «путь», «маршрут» самоопределения. Задача ее проектирования актуализирует проблему выбора «вектора» своего развития, а значит, проблему выбора не только своего профессионального, но и жизненного будущего. В русле идей культурно-исторической теории *выбор* можно рассматривать как «драматизацию» ситуации развития, запускающей переживания личности, в том числе переживание своей идентичности. Необходимость сопоставления разных ценностно-мотивационных оснований деятельности, расстановки приоритетов, предпочтения одной альтернативы другой актуализирует целый ряд вопросов, значимых для самоопределения личности: кто я? какой я? каким я хочу быть? каким я вижу свое будущее? что делать для достижения идеального образа «Я»? и т. д. В целом *«алгоритм» действий студента по выстраиванию индивидуальной траектории* можно описать следующим образом: рефлексия и оценка актуального уровня развития и опыта; моделирование «обогащенного» и «усложненного» образа «Я» (потенциальной идентичности [41], возможных «Я» [20, 21]); планирование программы профессиональных и социально-коммуникативных проб (а значит, действий), необходимых для достижения этого образа; выполнение этой программы и внесение в нее необходимых корректив в процессе деятельности; рефлексия

динамики продвижения по траектории и оценка значимости полученных результатов, перспективное проектирование [41] (проектирование образа «Я» и действий в рамках следующей практики).

Таким образом, задача выстраивания индивидуальной траектории студента в ходе практики актуализирует процесс личностного самоопределения, способствует принятию персональной ответственности за процесс и результаты собственного развития. В связи с этим считаем, что *индивидуальная траектория* – не только инструмент успешного прохождения практики, но и важнейшее средство управления собственным самоопределением, становления студента как субъекта своей жизнедеятельности.

Рассмотрим подробнее работу над траекторией в логике этапов взаимодействия личности с образовательной средой [7], отраженных в ранее представленной модели практики [10, 11]. Отметим также, что экстраполяция основных компонентов (этапов, методов, средств) известных моделей сопровождения [5–8] на концептуальную основу нашего исследования способствовала разработке авторской модели педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога (рисунок).



Модель педагогического сопровождения личностного самоопределения студентов в ходе практики

Support model for students' self-determination during teaching practice

На этапе «погружения» личности в социально-образовательную среду основным содержанием сопровождения должны стать описание и оценка актуального образа «Я» («Я реальный», «Я в настоящем»); проектирование «Я в будущем», построение образа будущего и желаемого образа «Я» (потенциальной идентичности [41], возможных «Я» [20, 21]). Образы «Я в будущем» и будущего (и степень их проработанности) позволяют влиять на настоящее и будущее, поддерживают многовариантность сценариев развития событий, увеличивают вероятность их наиболее желательного развития, обеспечивают жизнеспособность личности. Построение этих образов осуществляется через обозначение и анализ разных возможностей и альтернатив, драматизацию взаимодействия субъектов, через работу с текстами «педагогического содержания».

В качестве конкретного метода, позволяющего осуществить драматизацию, мы предлагаем рассматривать *моделирование ситуаций выбора*. Моделирование представляет собой отражение фрагмента реальных проблемных ситуаций и отношений, содержащих мотивационно-ценностные альтернативы, а выбор предполагает предпочтение одной альтернативы другой на определенном ценностном основании. Еще один действенный метод, логически продолжающий моделирование, – это *групповые обсуждения*, в данном случае – обсуждение результатов моделирования, рефлексия мотивационно-ценностных оснований осуществленных выборов и их влияния на настоящее и будущее субъекта. Рефлексия действий субъекта в ситуации выбора, а также самого выбора позволяет объективизировать его актуальный уровень и хотя бы в общих чертах спроектировать образы будущего, составить примерную «программу» действий. Как на этом, так и на последующих этапах (но с другим содержательным наполнением) уместен метод *театр – встреча с опытным и компетентным специалистом*, в качестве которого может выступать как сам тьютор, так и приглашенный педагог [11]. На данном этапе основное содержание опыта, которым «делится» педагог, – это выборы, оказавшие наиболее существенное влияние на его личностное и профессиональное становление, и ретроспективная оценка этого влияния. Проиллюстрировать ситуацию выбора можно с использованием метода *«встречного текста»*, представляющего собой вариант индивидуального понимания, интерпретации, осмысления текста (художественного произведения), результатом которого являются реинтерпретация текста, обогащение и развитие личностных смыслов субъекта [19, 42]. Завершить работу над построением траектории на этом этапе можно с использованием *нарративного метода – рефлексивного эссе*. Нарративный подход [43] предполагает помощь человеку в выстраивании его жизненной истории в виде текста, конструировании и проектировании себя и своего будущего [44]. Эссе содержит аргументированное, структурированное и детализированное самописание, важным эффектом которого становится повышение интенциональности, осознанности, осмысленности, целенаправленности самоопределения субъекта. Поскольку наибольшее значение для формирования его идентичности имеют критические периоды развития [40], в содержание эссе целесообразно включать анализ этапов и кризисов развития личности.

Основной результат сопровождения на этапе «погружения» в социально-образовательную среду: готовность личности к самоопределению, что предполагает переживание своей актуальной идентичности, побуждение к активным действиям, направленным на самоопределение, «видение» возможностей таких действий в ходе практики.

Этап «активного взаимодействия» личности с социально-образовательной средой предусматривает выполнение профессиональных и социально-коммуникативных проб. Основным содержанием сопровождения на этом этапе должна стать рефлексия опыта в процессе деятельности и в разных опробованных ролях, а также рефлексия того влияния, которое полученный опыт оказывает на «приближение» к образу «Я в будущем» [41]. В процессе выполнения проб осуществляется также своего рода «проверка» уже сложившихся представлений о себе и вносятся коррективы в образ «Я в будущем»; с опорой на новый опыт производится оценка успешности своих действий, сложившихся паттернов поведения и копинг-стратегий в ситуации столкновения с трудностями, вносятся необходимые коррективы в программу намеченных действий.

В качестве метода осуществления рефлексии своего опыта в ходе практики можно использовать *рефлексивные самоотчеты студентов*. Рефлексия рассматривается как способность занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту. Неотъемлемой частью рефлексии являются сомнения: в себе, в адекватности своего отношения к ситуации и другим людям, в правильности принятого решения, в обоснованности своих действий... Сомнения, в свою очередь, порождают обращенные к самому себе вопросы: каковы мои ценности и цели? какова моя позиция? какова моя профессиональная концепция? каким я стремлюсь позиционировать себя в общении с другими субъектами (коллегами, детьми, родителями)? что я делаю для этого? адекватны ли мои действия моим намерениям? и т. д. Эти и подобные вопросы могут составить структуру рефлексивных самоотчетов и дать важный материал для последующего осмысления. Дополнительным инструментом сопровождения способна стать *«дорожная карта»* продвижения обучающегося по индивидуальной траектории. Этот инструмент представляет собой фиксацию действий студента, не предусмотренных профессиональной пробой. Еще один метод, уместный на данном этапе, – *meetup* с акцентом на опыте тьютора или приглашенного специалиста, связанном с преодолением жизненных и профессиональных трудностей; описании конструктивной копинг-стратегии, анализе влияния, которое данный опыт оказал на становление субъекта [11].

Основной результат сопровождения в рамках «активного взаимодействия» со средой: целенаправленное и осознанное приобретение опыта, значимого для самоопределения, или «действенное самоопределение» (самореализация).

На этапе *«продуктивного взаимодействия» личности с социально-образовательной средой*, характеризующегося приростом неких новообразований, основное содержание сопровождения составляют: определение и актуализация «точек роста», рефлексия субъективной значимости динамики

продвижения по траектории, проектирование образа «Я» и действий в рамках следующей практики.

Реализовать содержательные задачи сопровождения позволяет *рефлексивный практикум* – работа в группе, направленная на ретроспективный анализ и оценку сделанного в период практики и своих достижений [11]. Этот метод предполагает обратную связь и обмен опытом, что позволяет соотнести свой опыт не только с нормативными требованиями («функционалом» на период практики) и собственной «программой» действий, но и с опытом своих сокурсников. Важным аспектом рефлексии является также сопоставление своих достижений с исходным уровнем развития и оценка субъективной значимости полученных результатов. Основные содержательные вопросы данного этапа можно отразить также в *рефлексивных самоотчетах* студентов, работа над которыми осуществляется в течение всей практики. Также на этом этапе целесообразно повторно использовать *рефлексивное эссе*, сделав акцент на «приросте» опыта и идентичности, нахождении «точек роста», то есть задачах, составляющих зону ближайшего развития личности и тех способностей, которые субъекты «почувствовали» в себе, отчасти проявили и планируют «доразвивать» и более полно реализовывать в перспективе.

Наиболее значимые для личностного самоопределения моменты педагогической практики и достижения студента, а также субъективная динамика личностного самоопределения обязательно отражаются в траектории. Для объективизации этой оценки можно использовать числовой эквивалент (например, оценку актуального и достигнутого уровней развития), и, соответственно, «прироста», исходя из «идеального» результата – 100%.

Основной итог сопровождения на этапе «продуктивного взаимодействия» со средой – готовность и способность личности к самоактуализации.

Интегративным результатом этого процесса является построение более структурированного, сложного, «обогащенного» образа «Я» (который можно описывать в терминах личностной и профессиональной идентичности [41, 45, 46]) и образа будущего, что существенно повышает способность субъекта гибко и адекватно реагировать на вызовы современного общества и образования, сохраняя при этом «устойчивость» личности.

Обсуждение результатов исследования

Результатом исследования является теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. «Пионерский» характер исследовательской работы связан с «предметом» сопровождения, в качестве которого выступает личностное самоопределение (отметим еще раз, что более традиционным «предметом» сопровождения в профессиональном образовании является профессиональное самоопределение и развитие). Опираясь на культурно-историческую теорию, мы рассматриваем сопровождение как интегративный механизм и форму посредничества. «Выдвижение на первый план посредничества как деятельного, коммуникативного, диалогического, в том числе и “духопроводного” способа формо-

образования, это не только введение идеальной формы, но и вочеловечивание различных форм опосредования, вочеловечивание медиаторов, превращение их в подлинно "духовное оборудование" [38, с. 323]. Обозначенный ракурс анализа «открывает» реальные перспективы для становления сопровождения как гуманитарной практики, особое значение в которой имеют личность педагога и характер отношений с сопровождаемыми. Значимость социальной поддержки, позитивной обратной связи, продуктивного межличностного взаимодействия подчеркивают и зарубежные авторы [20, 21].

Понимание сопровождения как интегративного механизма опосредования процесса личностного самоопределения будущего педагога, как способ актуализации динамики (механизмов) этого процесса позволило нам по-новому показать связи элементов сопровождения в теоретической модели:

1) этапы сопровождения выстраиваются не во «внешней» (логике деятельности сопровождающего), а во «внутренней» логике – логике самоопределения, то есть этапы сопровождения изоморфны этапам самоопределения (учитывают его динамику);

2) в качестве основного «продолженного» средства сопровождения рассматривается индивидуальная траектория развития студента, интегрирующая прочие средства (словесные, действенные) и методы сопровождения;

3) обозначены основные показатели результативности самоопределения, что в перспективе позволяет оценить эффективность модели;

4) показана роль педагога (взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого) в осуществлении сопровождения.

Представленная модель позволяет описать основные характеристики сопровождения и служит своего рода «ориентиром» для проектирования и опробования в ближайшей перспективе процедуры ее практической реализации. В настоящее время имеются некоторые промежуточные результаты локального опыта применения средств и методов, которые являются составляющими этой процедуры. Так, опыт использования индивидуальной траектории развития, рефлексивного эссе и самоотчета и других методов позволяет отметить ряд позитивных тенденций личностного самоопределения студентов (по результатам обратной связи). К ним относятся осознание потребности в личностном самоопределении, возрастание мотивации к активным действиям по самоопределению; целенаправленное и осознанное получение опыта в ходе практики и оценка этого опыта с точки зрения его значимости для личностного совершенствования; стремление к более полной реализации своего потенциала (не только в ходе дальнейшей практики, но и в более широком жизненном контексте). Конечно, обозначенные тенденции требуют более системной, детальной и продолженной проверки, которую предполагается выполнить на формирующем этапе нашего исследования.

Достоверность полученных результатов обеспечивается надежностью исходных теоретико-методологических оснований, полнотой рассмотрения предмета исследования на теоретическом уровне, использованием комплекса методов, адекватных предмету и цели исследования, «глубиной» научного поиска, многоаспектным анализом теоретического материала.

Заключение

Практика студентов педагогической магистратуры является широким «полем» возможностей для самоопределения, самореализации, самоактуализации. Педагогическое сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в ходе практики – ответ на вызовы сложности, неопределенности, разнообразия современного мира, в котором задачи личностного развития приобретают приоритетный характер по сравнению с задачами социально / профессионального развития. Предлагаемый подход к пониманию сопровождения как механизма опосредования личностного самоопределения и формы посредничества, а также разработанная модель сопровождения призваны обеспечить движение личности от экстернального к интернальному, от неосознанного к осознанному, от пассивного к интенциональному, от спонтанного к управляемому субъектом процессу самоопределения.

Основными результатами исследования в части концептуализации идей педагогического сопровождения стали следующие положения:

1) «предмет» сопровождения (личностное самоопределение) с позиций комплексного методологического подхода понимается как интра- и интерсубъектный феномен деятельностного характера, что позволяет описать «внешнюю» и «внутреннюю» динамику личностного самоопределения;

2) сопровождение рассматривается как педагогический «путь» актуализации динамики (механизмов) личностного самоопределения:

– внешняя динамика (деятельностный, интересубъектный характер) дает возможность «выстроить» деятельность сопровождаемого и процесс взаимодействия с ним (а также взаимодействия сопровождаемого с объективной действительностью как пространством возможностей);

– внутренняя динамика как механизм саморегуляции (интрасубъектный характер) позволяет найти методы и средства, релевантные характеру самоопределения.

Таким образом, результаты исследования дополняют существующие теоретические представления о педагогическом сопровождении.

Теоретическое обоснование модели позволяет построить ориентировочную основу действий для педагогов как потенциальных субъектов сопровождения, а в перспективе – осуществить проектирование и опробование процедуры практической реализации этой модели.

Реализация предлагаемой методики требует решения в ближайшей перспективе ряда содержательных и организационных вопросов: необходимо более глубокое изучение таких медиаторов личностного самоопределения, как речь, знак, действие, и возможностей их интеграции в уже существующие методы сопровождения; разработка и опробование «технологии» и инструментария оценки динамики личностного самоопределения; «разведение» функционала тьютора с функционалом руководителя практики; методическая и психолого-педагогическая подготовка тьютора к осуществлению педагогического сопровождения личностного самоопределения студентов; поиск и разработка ресурсов, позволяющих тьютору осуществлять пролонгированное участие в деятельности студента в период практики;

проектирование и опробование процедуры практической реализации модели сопровождения и оценка ее результативности.

Решение этих вопросов составит перспективу наших дальнейших исследований и будет способствовать становлению педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как гуманитарной образовательной практики, отвечающей актуальным потребностям личности и образования.

Список использованных источников

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 13–26.
2. Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 29–39.
3. Ketrish E. V., Fedorov V. A., Tretyakova N. V., Andruhina T. V., Shehetz E. V. Readiness for work under inclusive education conditions as stage of formation of teacher's inclusive culture // *Elementary Education Online*. 2019. № 18 (4). Available from: <http://www.ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3787>
4. Iskhakov R. H., Scherbina E. Yu., Korotaev I. S., Sosnin A. S. Methodological approaches in organizing and conducting professional mobile practice // *Espacios*. 2018. № 39 (17). P. 19. Available from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p19.pdf>
5. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. Москва: Сентябрь, 1998. 28 с.
6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов. Москва: Академия, 2003. 448 с.
7. Емельянова И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012. 28 с.
8. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.
9. Мясоед П. А. Категория практики в психологическом познании и методологии психологии // *Вопросы психологии*. 2015. № 3. С. 106–115.
10. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Модель «новой» практики студентов педагогической магистратуры // *Вестник Томского государственного университета*. 2019. № 440. С. 175–181.
11. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.
12. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 176 с.

13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. 486 с.
14. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I. Москва: Педагогика, 1983. 392 с.
15. Рубинштейн С. А. Человек и мир. Москва; Питер, 2012. 224 с.
16. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 293–307.
17. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
18. Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 229 с.
19. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография. Москва: ВЛАДОС, 2011. 272 с.
20. 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. P. 85–107.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p.
22. Markus H., Ruvolo A. Possible Selves: Personalized Representations of Goals // *Goal Concepts in Personality and social Psychology* / L. A. Pervin (Eds.). London; New York: Psychology Press, 2015. P. 211–241.
23. Oyserman D., Destin M., Novin S. The context-sensitive future Self: Possible Selves Motivate in context, not otherwise // *Self and Identity*. 2015. № 14 (2). P. 173–188. DOI:10.1080/15298868.2014.965733
24. Landau M. J., Keefer L. A., Oyserman D., Smith G. C. The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. № 106 (5). P. 679–698. DOI:10.1037/a0036414
25. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
26. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
27. Журавлев А. А., Купрейченко А. Б. Развитие идеи С. А. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // *Философско-психологическое наследие С. А. Рубинштейна*. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 216–233.
28. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). Москва: Просвещение, 1968. 317 с.
29. Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

30. 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.
31. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 24–32.
32. Крылова Н. Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.
33. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.
34. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // *Вестник Московского университета*. 1986. № 1. С. 52–66.
35. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. 2-е изд., измененное и дополненное. Москва: Издательская группа «Прогресс, Культура», 1992. 415 с.
36. Леонтьев Д. А. Неопределенность как центральная проблема психологии личности // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 40–53.
37. Эльконин Б. Д. *Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2001. 144 с.
38. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. *Человек развивающийся*. Очерки российской психологии. Москва: Тривола, 1994. 304 с.
39. Бубер М. Проблема человека. Перспективы // *Лабиринты одиночества*. Москва: Прогресс, 1989. С. 88–97.
40. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, Универс, 1994. 479 с.
41. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 5. С. 68–72.
42. Белякова Е. Г., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Быков С. А. Развитие смыслов педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов через понимание и интерпретацию текстов [Электрон. ресурс] // *Концепт*. 2019. № 8 (август). Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2019/191054.htm> (дата обращения: 16.02.2020).
43. White M., Epston D. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton and Company, 1990. 256 p.
44. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1 (2). С. 9–29.
45. Meijer P.C. Essential Issues in Developing a Professional Identity as a Teacher // *Quality of Teacher Education And Learning*. Singapore: Springer, 2017. P. 207–223.
46. Beijaard D., Meijer P. C. Developing the personal and professional in making a teacher identity / D.J. Clandinin, J. Husu (Eds.) // *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: SAGE. 2017. P. 177–192. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402042.n10>

References

1. Asmolov A. G. Psihologija sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobrazija = Psychology of modernity: Challenges of uncertainty, complexity and diversity. In: Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen = Mobilis in mobili: Personality in an era of change. Ed. by Asmolov A. Moscow: Publishing House YASK; 2018. p. 13–26. (In Russ.)
2. Leontiev D. A. Zhizn' na volnah haosa: uroki Prigozhina i Taleba = Life on the waves of chaos: Lessons of Prigogine and Taleb. In: Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen = Mobilis in mobili: Personality in an era of change. Ed. by Asmolov A. Moscow: Publishing House YASK; 2018. p. 29–39. (In Russ.)
3. Ketrish E. V., Fedorov V. A., Tretyakova N. V., Andruhina T. V., Shehetz E. V. Readiness for work under inclusive education conditions as stage of formation of teacher's inclusive culture. *Elementary Education Online* [Internet]. 2019 [cited 2019 Aug 21]; 18 (4). Available from: <http://www.ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3787>
4. Iskhakov R. H., Scherbina E. Yu., Korotaev I. S., Sosnin A. S. Methodological approaches in organizing and conducting professional mobile practice. *Espacios* [Internet]. 2018 [cited 2019 Aug 21]; 39 (17): 19. Available from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p19.pdf>
5. Bityanova M. R. Psikholog v shkole: sodержaniye i organizatsiya raboty = Psychologist at school: Content and organisation of work. Moscow: Publishing House Sentjabr'; 1998. 128 p. (In Russ.)
6. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya = Practical psychology of education. Moscow: Publishing House Akademija; 2003. 448 p. (In Russ.)
7. Emelyanova I. N. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye lichnosti v obrazovatelnoy srede = Pedagogical support of the individual in the educational environment. Tyumen: Tyumen State University; 2012. 28 p. (In Russ.)
8. Aleksandrova E. A. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samoopredeleniya starshikh shkolnikov = Pedagogical support of self-determination of senior schoolchildren. Moscow: Research Institute of School Technologies; 2010. 336 p. (In Russ.)
9. Myasoed P. A. Category of practice in psychological knowledge and methodology of psychology. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 2015; 3: 106–115. (In Russ.)
10. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Model of “new” practice of students of pedagogical magistracy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2019; 440: 175–181. (In Russ.)
11. Praktika v strukture pedagogicheskogo obrazovaniya po programmam magistratury = A practice in the structure of teacher education in master's degree programmes. Tyumen: Tyumen State University; 2019. 360 p. (In Russ.)
12. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Pedagogicheskaya innovatika: problemy strategii i taktiki = Pedagogical innovation: Problems of strategy and tactics. Tyumen: Tyumen State University; 2011. 176 p. (In Russ.)
13. Vygotsky L. S. Sobraniye sochineniy v 6 t., t.1. = Works in 6 volumes. V. 1. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1982. 486 p. (In Russ.)

14. Leontiev A. N. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: V 2 t. T. I. = Selected psychological works: In 2 volumes. V. I. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1983. 392 p. (In Russ.)
15. Rubinstein S. L. Chelovek i mir = Man and the world. Moscow: Publishing House Piter; 2012. 224 p. (In Russ.)
16. Leontiev D. A. Existential approach in modern psychology of personality. Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen = Mobilis in mobili: personality in an era of change. Ed. by Asmolov A. Moscow: Publishing House YASK; 2018. p. 293–307. (In Russ.)
17. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu = Educational environment: From modeling to design. Moscow: Publishing House Smysl; 2001. 365 p. (In Russ.)
18. Emelyanova I. N. Vospitatelnaya funktsiya klassicheskogo gosudarstvennogo universiteta: istoriya. teoriya. sovremennaya praktika = Educational function of the classical state university: History, theory, modern practice. Tyumen: Tyumen State University; 2008. 229 p. (In Russ.)
19. Zakirova A. F. Vkhodya v germenevticheskiy krug... Kontseptsiya pedagogicheskoy germenevtiki = Entering the hermeneutical circle ... The concept of pedagogical hermeneutics. Moscow: Publishing House VLADOS; 2011. 272 p. (In Russ.)
20. Deci E. L., Ryan R. M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Ed. by Ryan R. M. In: Oxford handbook of human motivation. Oxford, UK: Oxford University Press; 2012. p. 85–107.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing; 2017. 756 p.
22. Markus H., Ruvolo A. Possible selves: Personalized representations of goals. Ed. by Pervin L. A. In: Goal concepts in personality and social psychology. London; New-York: Psychology Press; 2015. p. 211–241.
23. Oyserman D., Destin M., Novin S. The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*. 2015; 14 (2): 173–188. DOI:10.1080/15298868.2014.965733
24. Landau M. J., Keefer L. A., Oyserman D., Smith G. C. The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014; 106 (5): 679–698. DOI:10.1037/a0036414
25. Rubinstein S. L. Problemy obshchey psikhologii = Problems of general psychology. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1973. 424 p. (In Russ.)
26. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategii zhizni = The strategy of life. Moscow: Publishing House Mysl'; 1991. 299 p. (In Russ.)
27. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Razvitie idei S. L. Rubinshtejna o samo-opredelenii sub'ekta v sovremennoj social'noj psikhologii = Development of S. L. Rubinstein's ideas of self-determination of the subject in modern social psychology. Ed. by Abulkhanova K. A. In: Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S. L. Rubinshtejna = Philosophical and psychological heritage of S. L. Rubinstein.

Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2011. p. 216–233. (In Russ.)

28. Bozhovich L. I. Lichnost i eye formirovaniye v detskom vozraste. (Psikhologicheskoye issledovaniye) = Personality and its formation in childhood. (Psychological research). Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 1968. 317 p. (In Russ.)

29. Leontiev D. A. Personality in an unpredictable world. *Metodologiya i istoriya psikhologii* = *Methodology and History of Psychology*. 2010; 5; 3: 120–140. (In Russ.)

30. Veresov N. N. Experience as a psychological phenomenon and theoretical concept: Clarifying questions and methodological meditations. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural and Historical Psychology*. 2016; 12; 3: 129–148. (In Russ.)

31. Frumin I. D., Elkonin B. D. Educational space as a space of development (“School of growing up”). *Voprosy psikhologii* = *Questions of Psychology*. 1993; 1: 24–32. (In Russ.)

32. Krylova N. B. Kulturologiya obrazovaniya = Cultural studies of education. Moscow: Publishing House Narodnoe obrazovanie; 2000. 272 p. (In Russ.)

33. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Developing the capacity of professional samples as a method of training future teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = *Psychological Science and Education*. 2017; 22; 6: 34–44. (In Russ.)

34. Vygotsky L. S. Concrete human psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta* = *Bulletin of the Moscow University*. 1986; 1: 52–66. (In Russ.)

35. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu = How I understand philosophy. Moscow: Publishing Group “Progress, Kul’tura”; 1992. 415 p. (In Russ.)

36. Leontiev D. A. Uncertainty as the central problem of personality psychology. In: *Mobilis in mobili: lichnost’ v jepohu peremen* = *Mobilis in mobili: Personality in an era of change*. Ed. by Asmolov A. Moscow: Publishing House YASK; 2018. p. 40–53. (In Russ.)

37. Elkonin B. D. Psikhologiya razvitiya = Developmental psychology. Moscow: Publishing House Akademija; 2001. 144 p. (In Russ.)

38. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiyskoy psikhologii = A developing Person. Essays on Russian psychology. Moscow: Publishing House Trivola; 1994. 304 p. (In Russ.)

39. Buber M. Problema cheloveka. Perspektivy = The problem of man. The prospects. In: *Labirinty odinochestva* = *Mazes of loneliness*. Moscow: Publishing House Progress; 1989. p. 88–97. (In Russ.)

40. Rodgers K. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka = Perspective on psychotherapy. Becoming a human Being. Moscow: Publishing Houses Progress, Univers; 1994. 479 p. (In Russ.)

41. Belyakova E. G. The problem of modeling the process of forming the professional identity of students – future teachers from the position of a value-semantic approach. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = *Pedagogical Education in Russia*. 2018; 5; 68–72. (In Russ.)

42. Belyakova E. G., Neumoeva-Kolchedantseva E. V., Bykov S. A. Development of the meanings of pedagogical activity in students – future teachers through understanding and interpretation of texts. *Kontsept = Concept* [Internet]. 2019 [cited 2019 Aug 21]; 8 (Aug). Available from: <http://e-koncept.ru/2019/191054.htm> (In Russ.)

43. White M., Epston D. *Povestvovatelnyye sredstva dlya terapevticheskikh tseley = Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton and Company; 1990. 256 p.

44. Bruner Dzh. Life as a narrative. *Postneklassicheskaya psikhologiya = Post-Non-Classical Psychology*. 2005; 1 (2): 9–29.

45. Meijer P. C. Essential issues in developing a professional identity as a teacher. In: *Quality of teacher education and learning*. Singapore: Springer; 2017. p. 207–223.

46. Beijaard D., Meijer P. C. Developing the personal and professional in making a teacher identity. Ed. by Clandinin D. J., Husu J. In: *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: SAGE; 2017. p. 177–192. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402042.n10>

Информация об авторе:

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0003-1928-1183; SPIN-код 3835-0872, Author ID 394813; Тюмень, Россия. E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 02.03.2020; принята в печать 09.09.2020. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Elena V. Neumoeva-Kolchedantseva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Doctoral Student of the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, University of Tyumen; ORCID ID 0000-0003-1928-1183; SPIN-code 3835-0872, Author ID 394813; Tyumen, Russia. E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Received 02.03.2020; accepted for publication 09.09.2020.
The author has read and approved the final manuscript.