

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №3, Том 8 / 2020, No 3, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-3-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Неумоева-Колчеданцева Е.В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Neumoeva-Kolchedantseva E.V. (2020). Methods for supporting personal self-determination of future teachers. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 3(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf> (in Russian)

УДК 378.4

ГРНТИ 14.35.07

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия

Доцент кафедры «Общей и социальной педагогики»

Докторант академической кафедры «Методологии и теории социально-педагогических исследований»

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: eneumoeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1928-1183>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=394813

Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов

Аннотация. В условиях социальной и профессиональной нестабильности и изменчивости особую «остроту» приобретает тезис о роли личности педагога, а личностное самоопределение будущего педагога приобретает приоритетный характер. Личностное самоопределение рассматривается как механизм саморегуляции личности, осуществляющийся в «пространстве возможностей», объективно существующих в образовательном, профессиональном и жизненном контекстах. Понимание деятельностной природы личностного самоопределения позволяет рассматривать его как интересующий феномен в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация личности» и предполагает нахождение релевантных «помогающих» практик. В качестве одной из таких практик мы предлагаем рассматривать педагогическое сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как своего рода посредничество между студентом и «пространством возможностей». Трактовка сопровождения как посредничества требует поиска соответствующих средств и методов. При этом анализ известных подходов к сопровождению и предлагаемого в них «инструментария» позволяет заключить, что он, как правило, носит формализованный характер и не ориентирован на осуществление посреднической функции. В связи с этим проблемой настоящего исследования является недостаточный уровень концептуального обоснования и практической разработки методики педагогического сопровождения, релевантной его назначению (опосредование личностного самоопределения), а значит, и характеру личностного самоопределения. Представленная в исследовании методика сопровождения включает: сопровождение на этапе «собственно самоопределения»; сопровождение на этапе самореализации; сопровождение на этапе самоактуализации личности. В качестве основного средства сопровождения, интегрирующего прочие средства (словесные и действенные) и методы (анализ проблемных ситуаций и моделирование ситуаций ценностного выбора, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-

коммуникативные пробы, нарративные и рефлексивные методы), мы рассматриваем индивидуальную траекторию развития студента. Опыт локального опробования методики позволяет позитивно оценить ее результативность. В целом, материал исследования может стать своего рода «стимулом» для дальнейшего осмысления назначения педагогического сопровождения, обогащения его контента и разработки «инструментария»; способствовать становлению педагогического сопровождения личностного самоопределения будущего педагога как востребованной в современных условиях, фасилитирующей по своей сути, комплексной гуманитарной образовательной практики.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; личностное самоопределение; социокультурное опосредование (медиация); самореализация; самоактуализация; индивидуальная траектория развития; средства сопровождения; методы сопровождения

Введение

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

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

Опираясь на деятельностные трактовки личностного самоопределения мы рассматриваем его как интерсубъектный процесс; внутренняя динамика личностного самоопределения как механизма саморегуляции осуществляется в континууме «собственно самоопределение – самореализация («пробующая» активность) – самоактуализация».

Деятельностный характер личностного самоопределения обуславливает необходимость педагогического сопровождения данного процесса. В нашей концепции педагогическое сопровождение – интегративный механизм (комплексная практика) опосредования личностного самоопределения будущего педагога в процессе деятельности, в пространстве возможностей, объективно существующих в образовательном, профессиональном и жизненном контекстах.

Таким образом понимание педагогического сопровождения как практики опосредования личностного самоопределения требует поиска релевантного «инструментария». В связи с этим *цель настоящего исследования* – концептуальное обоснование, практическая разработка и локальное опробование методики сопровождения личностного самоопределения будущего педагога. Данное исследование выполнено автором в рамках работы по теме докторской диссертации.

Обзор литературы

Сопровождение как психологическая практика «сложилось», прежде всего, в системе общего образования в связи с необходимостью решения задач развития учащихся, выходящих за пределы функционала педагога. Эволюция концептуальных идей и практики сопровождения напрямую связаны с распространением сопровождения и постепенным «превращением» его в массовую практику, с переосмыслением его назначения. Так, представления о сопровождении как психологической помощи учащимся в решении их актуальных психологических проблем [1] постепенно «вытесняются» более реалистичными представлениями о сопровождении как создании социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития учащихся [2–4]. Однако не вполне ясным остается вопрос о том, в чем принципиальные отличия этих условий от обычных условий, имеющих в общеобразовательном учреждении. Следствием этой «неясности» становится следующее: подчеркивая целевое назначение сопровождения, авторы при этом больше внимания уделяют «технологическому» аспекту сопровождения, рассматривая его направления, формы, методы и методики. Е.А. Александрова связывает педагогическое сопровождение с индивидуализацией образования и, в частности с разработкой и реализацией учащимися индивидуальных образовательных траекторий. При этом, в зависимости от степени самостоятельности учащихся и их готовности к взаимодействию с педагогом, выделяет соответственно, такие формы сопровождения как «забота», «наставничество», «поддержка» (или, «собственно сопровождение»). В последнем случае «вмешательство» педагога минимально и заключается в ненавязчивом взаимодействии с учащимся и «сопутствовании» ему в разработке и реализации индивидуальных траекторий [5]. Среди прочих ракурсов анализа сопровождения (сопровождение как система, как процесс, как технология) «линию» взаимодействия затрагивает Л.В. Байбородова, отмечая значимость отношений между субъектами сопровождения [4]. Рассматривая сопровождение как помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора, Е.И. Казакова также отмечает, что это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка [6].

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

В концепции сопровождения как «психологической фасилитации» Р.В. Овчаровой в качестве субъекта сопровождения рассматриваются не только учащиеся, их родители, но и педагоги. Технологии сопровождения (сам автор использует это понятие без кавычек)

дифференцируются в зависимости от «предмета» сопровождения и включают в себя: технологии сопровождения профессиональной деятельности учителя (в частности, психолого-педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя); технологии разрешения психологических проблем учителя (а именно, диагностика и профилактика профессиональных деформаций педагога); технологии сопровождения педагогического коллектива (а именно, технологии гармонизации отношений в педагогическом коллективе – организация коллектива и/или индивидуальная помощь педагогам по решению проблем взаимодействия с коллективом); технологии фасилитации взаимодействия педагога и учащихся (в частности, формирование установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися); технологии самореализации педагога (технология самоменеджмента, портфолио, тренинг, игровые методы); технологии развития творческой индивидуальности педагога (диагностика педагогического творчества) [7]. Представляется, что технологии первой группы несколько шире функционала сопровождающей деятельности (особенно, если понимать ее как фасилитирующую практику).

В последнее время активно обсуждаются также вопросы сопровождения в контексте профессионального образования. Так, О.С. Попова рассматривает сопровождение на этапе получения профессионального образования (имея ввиду учреждения среднего профессионального образования) в уже привычном нам ракурсе: как создание социально-психолого-педагогических условий для успешного профессионального обучения, развития и саморазвития личности, что возможно как результат скоординированного взаимодействия участников образовательного процесса. Целевое назначение сопровождения она видит в реализации потенциала личности будущих специалистов и удовлетворении их потребностей в профессиональном, социальном и личностном самоопределении. При этом сопровождение рассматривается на «стыке» деятельности института воспитания и деятельности социально-педагогической и психологической службы образовательного учреждения¹. Иначе говоря, функционал сопровождающей, собственно воспитательной и иных деятельностей обозначен недостаточно четко, что затрудняет понимание содержания и технологий сопровождения. Однако в последних работах (в соавторстве с Э.Ф. Зеером) предмет сопровождения обозначен более конкретно – это форсайт-проект личностно-профессионального развития обучающихся, который складывается в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов высшей школы. Сопровождение рассматривается как комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на обеспечение профессионального будущего человека. Сущность сопровождения – формирование у студентов способности проектировать свое будущее в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и профессиональными планами [8]. Такое понимание сущности сопровождения согласуется с рассмотрением профессионального развития личности в пространственно-временном континууме [9]. В качестве инструментария сопровождения предлагается использовать диагностику, развивающие психотехнологии, метод проектирования альтернативных сценариев будущего [8].

В концепции субъектной профессионализации Н.С. Глуханюк активизация саморазвития – необходимое условие профессионализации, в связи с этим психологическое сопровождение автор рассматривает как помощь человеку в «запуске» и активизации механизмов саморазвития. «Технологию» сопровождения составляют: мониторинг как процесс наблюдения, оценки и прогноза развития на всех этапах профессионализации личности; на

¹ Попова О.С. Психологическое сопровождение развития и саморазвития личности учащихся в процессе профессионального образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая психология. Москва, 2013.

этапе профессионального образования – самофутурирование как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда; на этапе адаптации – супервизорство как метод осознания и концептуализации собственного опыта; на стадии профессионализации – тактики профессионального самосохранения как способы формирования оптимистического мировоззрения [10]. Е.Г. Белякова видит цель сопровождения в создании условий для становления будущих педагогов как осмысленных субъектов профессионального развития. Предмет сопровождения – процесс профессиональной самоидентификации; путь становления личности как осмысленного субъекта – освоение культурных практик конструирования профессиональной идентичности с использованием рефлексивных и нарративных методов [11]. Как метод, направленный на оптимальный выбор в условиях многофакторного влияния, оказываемого на педагога, рассматривает психолого-педагогическое сопровождение Э.Э. Сыманюк с соавторами. Сопровождение «опирается» на внутренний потенциал каждого педагога и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем профессионального развития педагога. К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения педагога относятся психологическая профилактика, развивающая психодиагностика, психологическое консультирование, педагогическое просвещение и образование [12]. Е.К. Фоминых обращает внимание на то, что системообразующим фактором образования является возможность личностного самоопределения учащихся. Результативность сопровождения определяется повышением уровня субъектности сопровождаемых в целом, динамикой профессионального самосознания и показателями продуктивности личностного самоопределения, в том числе [13]. Однако неясным остается вопрос о том, как соотносятся между собой данные феномены. В концепции И.Н. Емельяновой сопровождение студентов рассматривается как оптимизация их связей с образовательной средой, выделяются типы связей (созерцательный, имитационный, интеллектуально-творческий и др.) и предлагается общая характеристика содержания сопровождения с учетом типа связи студента с образовательной средой вуза [14].

Таким образом, анализ многочисленных трактовок сопровождения позволяет заключить, что ведущим «ракурсом» рассмотрения сопровождения являются социально-психологические и педагогические условия, необходимые для развития личности в образовательном процессе. При этом отмечается большое разнообразие в понимании целевой направленности и содержания сопровождения: помощь в решении актуальных психологических проблем; помощь в разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий; помощь в осуществлении жизненного выбора и принятий решений; реализация личностного потенциала; удовлетворение потребности субъектов в самоопределении; «обеспечение» профессионального будущего личности; «запуск» и активизация механизмов саморазвития; становление студентов как осмысленных субъектов профессиональной деятельности; повышение уровня субъектности; динамика самосознания и самоопределения личности; оптимизация связей личности с образовательной средой.

Также большое разнообразие отмечается в трактовках «технологического» аспекта сопровождения, при этом в большинстве случаев он раскрывается через разные психотехники, выбор которых определяется исходными концептуальными основаниями сопровождения, пониманием его цели и содержания. Лишь немногие авторы подчеркивают значимость взаимодействия субъектов (сопровождающего и сопровождаемого) [4–5]. Интересно, на наш взгляд, что к числу этих авторов относятся авторы концепций сопровождения в системе общего образования. Следует ли рассматривать такую ситуацию как подтверждение того, что «школьное» сопровождение более «человечно» по сравнению с «профессиональным»? (Вопрос, конечно, провокационный и предполагает дальнейшую дискуссию...). Не отрицая значимости психотехнического инструментария сопровождения, хотим отметить недопустимость его переоценки. Более того, считаем, что такая переоценка противоречит

фасилитирующей сути сопровождения, несет в себе риск нивелирования основной миссии сопровождения как гуманитарной практики и превращения его в практику манипулятивную.

Авторская методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов

Обоснование методики

Индивидуализация современного педагогического образования предполагает возможность профессионального и личностного самоопределения будущих педагогов. При этом, рассматривая личность педагога как основной «фактор» успешности его деятельности и, учитывая высокую степень изменчивости социальной и профессиональной действительности, считаем важным отметить приоритетный характер личностного самоопределения. Объективные требования к педагогу неизбежно связаны с условиями «сложности, неопределенности, разнообразия» (А.Г. Асмолов): педагог, несомненно, работает в сложных условиях, что выражается в существенном расширении его ролевого репертуара и функционала; педагог работает в условиях неопределенности – отсутствия, «размытости», неоднозначности ориентиров; педагог работает в условиях разнообразия (гетерогенный состав учащихся и других субъектов, что особенно «заметно» в условиях инклюзии). Соответствие этим (постоянно изменяющимся, усложняющимся, дополняющимся) требованиям предполагает высокую степень «устойчивости» личности, которая позволяет гибко, толерантно и оперативно реагировать на объективные условия, сохраняя при этом внутриличностную целостность, то есть «изменяться, не изменяя себе».

В авторской практикоориентированной концепции сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов мы опираемся, с одной стороны, на понимание сущности и характера личностного самоопределения, с другой стороны, на понимание сущности и назначения педагогического сопровождения. Рассматривая личностное самоопределение будущего педагога в образовательном контексте, а значит – в процессе деятельности, мы акцентируем внимание на «деятельностных» трактовках данного феномена.

Личностное самоопределение осуществляется через «пробующую» активность личности и построение вариантов возможных действий [15], через «пробу» человеком себя в разных жизненных ситуациях («культурные практики») [16], через разработку и реализацию вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях [5], через «профессиональные пробы» [17] и «социально-коммуникативные» пробы [18], ситуации «неопределенности», в которых отсутствует изначально правильное и/или верное решение и, соответственно, предоставляется множество возможностей и выборов [19].

Для построения методики сопровождения, релевантной характеру личностного самоопределения, необходимо также раскрыть внутриличностную динамику этого процесса. Опираясь на мультирегуляторную модель личности Д.А. Леонтьева [20], мы рассматриваем личностное самоопределение как механизм саморегуляции личности: личностное самоопределение возможно только на экзистенциально-смысловом уровне саморегуляции в логике самодетерминации. Самоопределение «начинается» с рефлексии и осознания себя как относительного автономного и независимого существа, с признания себя как центра контроля и ответственности за свою жизнь и предполагает: ориентировку в «поле» возможностей и выбор наиболее привлекательных, ценных и значимых для себя; дальнейшее «сужение» поля возможностей; реализацию выбранных возможностей, осуществляющуюся в процессе деятельности. Решение первой и второй задач в динамике личностного развития соотносится нами с этапом собственно самоопределения в пространстве возможностей, решение третьей задачи – с этапами самореализации («пробующей» активности) и самоактуализации личности. Отношения между этими задачами (этапами) самоопределения являются достаточно гибкими,

так как самоопределение неизбежно связано с сомнениями, переосмыслением и переоценкой, а значит, с уточнением и коррекцией совершаемых выборов и действий. В связи с этим мы рассматриваем личностное самоопределение как своего рода континуум «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» личности.

Деятельностный, интер- и интрасубъектный характер личностного самоопределения «требует» релевантных образовательных практик, в качестве такой комплексной практики мы предлагаем рассматривать педагогическое сопровождение. Отметим, что деятельность как таковая напрямую не определяет процесс самоопределения. Это возможно только в процессе взаимодействия и с использованием внешних (знак, слово, действие) и внутренних (переживание) средств [21]. В связи с этим педагогическое сопровождение мы рассматриваем как интегративный механизм опосредования личностного самоопределения будущего педагога, а взаимодействие субъектов в этом контексте – как «вочеловечивание» медиаторов, превращение их в подлинно «духовное оборудование» [22, с. 323]. Таким образом понимание *педагогического сопровождения как комплексной практики (интегративного механизма) опосредования личностного самоопределения будущего педагога* требует поиска соответствующих медиаторов. Основным средством сопровождения в нашей методике выступает *индивидуальная траектория развития* личности студента, интегрирующая методы сопровождения, рассмотренные в логике этапов личностного самоопределения: «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация». Обозначенные этапы можно рассматривать также как пространственно-временной континуум: траектория «собирает» в единое целое прошлое, настоящее и будущее в пространстве объективных возможностей жизненного мира личности.

Методика

Индивидуальная траектория развития – своего рода «путь» личностного развития будущего педагога, складывающийся в ходе учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. В представленной методике индивидуальная траектория развития выступает как средство сопровождения личностного самоопределения (рассматриваемого в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация») будущих педагогов, интегрирующее основные культурные медиаторы (образ, слово, действие) и соответствующие методы сопровождения: анализ и моделирование ситуаций ценностного выбора, визуализация (графическое представление), проектирование и моделирование траектории; моделирование игровых имитационных ситуаций; профессиональные и социально-коммуникативные пробы; нарративные и рефлексивные методы (в процессе сопровождения в целом). Сочетание образных, словесных и действенных средств и методов соответствует мультимодальному характеру человеческого опыта, что, на наш взгляд, существенно повышает вероятность «попадания» в зону актуальных для личности вопросов и обеспечивает общую *стратегию сопровождения* – обеспечение динамики личностного самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» (рис. 1).

Сопровождение на этапе «собственно самоопределения». Цель сопровождения на этом этапе – активизация базовых процессов самоопределения (самопознания, самоосознания, самооценивания, самопроектирования) и подготовка к активным действиям. Оптимальной, на наш взгляд, тактикой для достижения заявленной цели является анализ проблемных ситуаций, последующее моделирование ситуаций ценностного выбора, визуализация, проектирование и моделирование индивидуальной траектории развития.

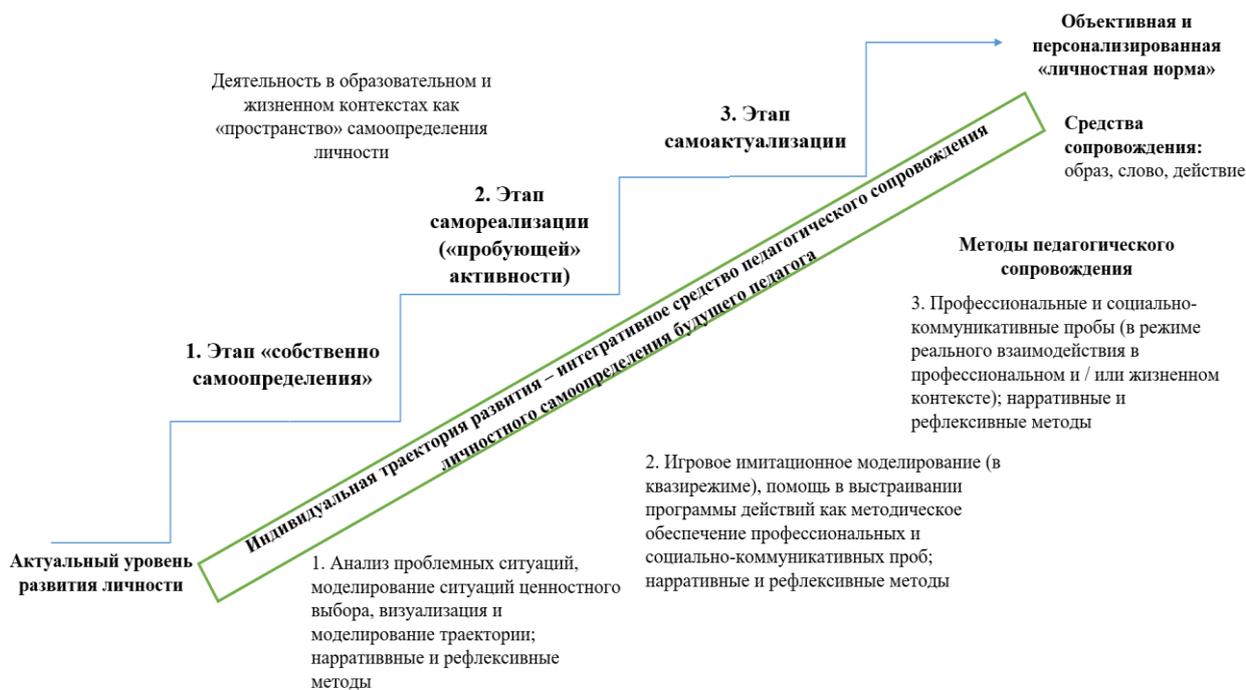


Рисунок 1. Сопровождение личностного самоопределения будущего педагога (разработано автором)

Анализ проблемных ситуаций. С учетом направленности сопровождения, предпочтение отдается ситуациям, контент которых напрямую связан с проблематикой личностного развития педагога и, в которых отсутствует однозначно «правильное» решение. Конкретным материалом для анализа могут послужить литературные произведения, художественные фильмы, описания реального педагогического опыта. Примерный план анализа может выглядеть следующим образом: противоречия в ситуации; проблема в ситуации; SWOT-анализ проблемной ситуации; предложения по конструктивному решению проблемы. Метод анализа проблемных ситуаций актуализирует размышления будущего педагога об объективной «личностной норме» педагога (какой личностью должен быть современный педагог?) и подготавливает необходимую «почву» для дальнейшего проектирования персонализированной «личностной нормы» (какой личностью я хочу быть?).

Моделирование ситуаций ценностного выбора. Дальнейшая работа с проблемными ситуациями возможна в формате тренинга в виде развивающей игры (например, «Полет гениев»). Игра представляет собой моделирование ситуаций ценностного выбора личности, например: быть одному или быть с кем-то? (одиночество или общность?); быть как все или быть самим собой (индивидуальность или конформизм?); доверять другим или оказывать на них влияние (любовь или власть?); верить в себя или зависеть от других? (самоидентичность или зависимость?) и др. В каждой ситуации предполагаются реальные действия участников, которые позволяют объективизировать уровень их саморегуляции и оценить актуальный уровень развития в целом. Завершающим «аккордом» игры является рефлексия участников, в ходе которой особое внимание уделяется вопросам: какой я сейчас? каким я хочу быть? (а также – что мне «помогает» и что «мешает» в достижении персонализированной «личностной нормы»). Таким образом метод моделирования проблемных ситуаций (ситуаций ценностного выбора) дает эмпирический материал для проектирования персонализированной «личностной нормы» будущего педагога.

Графическое представление (визуализация), проектирование и моделирование индивидуальной траектории развития. Траектория в данном случае представляет собой

визуализацию представлений личности о своем жизненном пути, системообразующими «точками» которого являются актуальный уровень развития и персонализированная «личностная норма». Траектория может иметь разную конфигурацию, что имеет определенное диагностическое значение, так как отражает представления личности о характере своего развития. Однако, в отличие от методики Д.А. Леонтьева, выполняющей, преимущественно, диагностическую функцию [23], в нашей методике варианты конфигурации не предлагаются студентам; выбор образа, формы графического представления они осуществляют самостоятельно. К числу наиболее типичных образов относятся: лестница, спираль, дорога. Менее распространенные образы: лабиринт, человек-скульптура (человек, высекающий из самого себя определенную форму). Представленные примеры иллюстрируют ситуацию «наложения» визуального представления и метафорического описания своего пути, что обогащает содержание подобной работы, задает дополнительные ракурсы осмысления.

Помимо обозначенных системообразующих «точек», траектория может включать в себя значимые события (прошлого, настоящего и будущего), этапы развития, конкретные действия, необходимые для достижения персонализированной «личностной нормы», контексты и виды деятельности, значимые для личности субъектов; объективные и личностные ресурсы, «проблемные зоны» и «точки роста»; объективные и субъективные критерии достижения персонализированной «личностной нормы» и др. «Эффект» проектирования траектории усиливается при использовании нарративных методов, в частности, *рефлексивного эссе* [24–26]. Эссе представляет собой текст, содержащий аргументированное, структурированное и детализированное самописание, важным эффектом которого становится повышение интенциональности, осознанности, осмысленности, целенаправленности самоопределения субъекта.

Моделирование траектории (а значит, ситуации движения личности по траектории) еще больше усиливает эффект работы за счет интеграции всех медиаторов (образ, слово, действие). Рассматривая окружающее физическое пространство как аналог жизненного пространства личности, мы предлагаем студенту выбрать в нем «точки», соответствующие актуальному и потенциальному уровням его развития; затем он «прокладывает» путь, соединяющий эти точки, обозначает основные «вехи» этого пути, возможные трудности и предполагаемые достижения и другие «составляющие» траектории. Важным моментом является ориентирование студента в жизненном пространстве как «поле» объективных возможностей для его развития, что позволяет выстроить «дополнительные» или альтернативные траектории и жизненные «истории». Большое значение придается рефлексии состояния субъекта в процессе моделирования траектории, что позволяет оказать эмоциональную поддержку и, при необходимости, скорректировать действия студента.

В целом, работа с траекторией, как правило, вызывает у студентов глубокий эмоциональный резонанс, поскольку позволяет почувствовать и осознать себя «автором» собственной жизни, интегрирующим свой опыт и формирующим ее контекст, то есть – активно самоопределяющимся субъектом. Таким образом результаты сопровождения на этапе «собственно самоопределения» – самопознание, самопонимание, самооценивание, самопроектирование, ориентированность в пространстве объективных возможностей – побуждают личность к практическим действиям, направленным на «воплощение» своих планов.

Сопровождение на этапе самореализации («пробующей» активности). Цель сопровождения на этом этапе – организация и поддержка «пробующей» активности личности. Оптимальной, на наш взгляд, тактикой для достижения заявленной цели является игровое имитационное моделирование действий студента (деятельность в квазирежиме), направленных

на «пробу» своих жизненных умений и навыков, значимых для дальнейшей самоактуализации, а также на «проверку» результатов предшествующего этапа.

Игровые имитационные действия – это «пробы» в квазипрофессиональной (квазиреальной) деятельности, то есть в деятельности, осуществляющейся в образовательном процессе, но «приближенной» к реальным жизненным или профессиональным ситуациям. Игровой момент моделируемых ситуаций обеспечивается введением правил и соревновательным характером действий студентов [27]. Контент моделируемых ситуаций вариативен и определяется «запросом» студентов, например, это могут быть ситуации, провоцирующие сбои в саморегуляции личности и межличностные конфликты, ситуации затрудненного межличностного общения. Вместе с тем, можно выделить некое «универсальное» содержание: как правило, ситуации, значимые для самоактуализации, предполагают некие объективные и субъективные трудности и, соответственно, необходимость их преодоления. В связи с этим на данном этапе сопровождения мы предлагаем моделирование ситуаций преодоления жизненных трудностей.

Жизненные трудности «создаются» в аудитории путем дезорганизации физического пространства (переворачиваются парты, стулья, создаются «завалы»). Студентам предлагается найти и показать свой способ действий в такой ситуации. Допускаются краткие вербальные комментарии. Группа наблюдает за действиями участника и дает обратную связь. На основании наблюдений и обсуждения в вероятностном «ключе» ориентировочно определяется вид копинг-стратегии: конструктивная или защитная. Если защитная, обсуждаются коррективы, которые необходимо внести в копинг-стратегию. Подобная работа также вызывает заметный эмоциональный резонанс, дает возможность целенаправленного и осознанного приобретения опыта, значимого для дальнейшей самоактуализации. Полученный опыт может также послужить материалом для дополнения рефлексивного эссе. Рефлексия процесса и результатов моделирования действий студентов в ситуации преодоления жизненных трудностей позволяет наметить *программу дальнейших действий*: какие именно умения и навыки и в каких ситуациях необходимо «отрабатывать».

Сопровождение на этапе самоактуализации. Цель сопровождения на этом этапе – расширение контекста «пробующей» активности, поощрение неадаптивной активности и поддержка максимально возможного проявления потенциала личности. Оптимальной, на наш взгляд, тактикой для достижения заявленной цели является «погружение» личности в контекст профессиональной деятельности и жизненный контекст субъекта.

Профессиональная проба – интерактивный метод контекстного обучения; предполагает выполнение заданий, направленных на освоение конкретного, достаточного узкого трудового функционала в процессе «погружения» в реальные условия педагогической деятельности (например, в ходе практики или в процессе самостоятельной работы по практикоориентированным дисциплинам) [17]. Однако в контексте сопровождения личностного самоопределения студентов профессиональные пробы уместны в тех случаях, когда функционал будущего педагога напрямую связан с личностными свойствами, жизненными умениями и навыками. Например, чтобы выявить поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанных с особенностями их развития, необходимо установить контакт с ребенком, а значит – владеть конструктивными приемами общения и, в целом, жизненным опытом продуктивного общения, иметь адекватное самоотношение, мотивацию на достижение успеха, гибкость и толерантность, позитивную установку в отношении ребенка и т. д.

Социально-коммуникативная проба – интерактивный метод контекстного обучения, направленный на расширение и «обновление» жизненного опыта субъекта в реальных жизненных ситуациях в процессе решения жизненных задач [18]. «Перенос» заданий из

образовательно-профессионального в жизненный контекст субъекта позволяет в какой-то мере эксплицировать процесс жизненного научения: повышает целенаправленность, осознанность и, в целом, управляемость значимого жизненного опыта, решения значимых жизненных задач. Социально-коммуникативная проба предполагает: оценку актуальных ресурсов (объективных и субъективных) и объективных требований ситуации, как следствие, оценку своих возможностей «справиться» с ситуацией; позитивное отношение к ситуации как «пространству возможностей» для самоопределения, самореализации, самоактуализации личности; активные действия, опробованные в процессе игрового имитационного моделирования на предшествующем этапе сопровождения.

Вне зависимости от типа профессиональной или социальной ситуации, все они предполагают «выход» человека за границы уже сложившегося опыта, а значит, «требуют» (явно или скрыто) «совладающего поведения», неадаптивных форм активности, «выход» из персональной «зоны комфорта». Решая жизненные задачи, требующие неадаптивной активности, человек существенно обогащает свой жизненный опыт, а значит, и базу своих ресурсов, актуализирует уже имеющиеся ресурсы, опробует, а в последующем «закрепляет» нетипичные для себя действия и паттерны поведения, расширяет ролевой репертуар, проявляет свои способности и, в целом, учится «справляться» с трудными жизненными ситуациями. Иначе говоря, профессиональная и социально-коммуникативная пробы создают условия, необходимые для самоактуализации личности.

Наш опыт использования проб позволяет констатировать, что они обладают достаточно широким развивающим потенциалом: вызывают искренний интерес студентов и мотивируют к деятельности и достижениям; мотивируют к овладению более широким арсеналом умений и навыков; позволяют объективизировать и более адекватно оценить актуальный уровень личностного и профессионального развития; дают возможность уточнить персонализированную «личностную норму» и внести коррективы в индивидуальную траекторию развития; способствуют становлению неформального, творческого отношения к своей жизни и педагогической деятельности и, в целом, дают опыт продуктивной жизнедеятельности.

Обязательным условием завершения пробы является рефлексивное осмысление полученного опыта и его результатов. Приветствуется также текущая рефлексия в процессе выполнения проб, способом организации которой может быть такой дополнительный методический инструментарий как *рефлексивные самоотчеты* студентов. В рефлексивных самоотчетах студенту предлагается фиксировать объективные (значимые моменты опыта, успехи и неудачи) и субъективные (мысли, ощущения и переживания) индикаторы опыта и личностных изменений.

В целом, значимость рефлексии определяется ее ролью в осознании человеком своего поведения, мыслей и чувств, то есть результаты рефлексии дают основания для сознательного изменения личности, в связи с чем обычно рассматриваются как часть волевого развития [28]. Рефлексию можно рассматривать как способность студента занять исследовательскую позицию по отношению в своей деятельности и себе как ее субъекту [29]. 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, приводят к вопросам, обращенным к самому себе: какой я? каковы мои ценности и цели? каким я хочу быть? каковы мои ценности и цели? 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. Также еще раз отметим, что рефлексия (формы которой могут быть вариативны, в том числе, рефлексивные самоотчеты) и нарративные методы (в частности, рефлексивное эссе) используются в течение

всего периода сопровождения на каждом его этапе; их назначение заключается в осознании, дополнении, уточнении и корректировке результатов самоопределения, самореализации и самоактуализации личности.

Опыт опробования и оценка результативности методики.

На данном этапе исследования представленная методика сопровождения личностного самоопределения будущего педагога имеет локальный опыт опробования в формате тренинга. Соответственно, возникает необходимость оценки этого опыта. Однако в настоящее время проблема оценки результатов любой развивающей практики все еще является предметом профессиональных дискуссий. Представляется, что оптимальной стратегией оценки должно быть сочетание количественного и качественного подходов с преобладанием последнего (что объясняется сложностью количественного «измерения» самопроцессов в целом и, в том числе, процесса самоопределения, дефицитом валидного диагностического инструментария, большим «разбросом» диагностируемых показателей). Качественный подход к оценке результатов сопровождения предполагает выделение основных показателей результативности: в качестве объективных – изменения в самой траектории развития (как интегративном средстве сопровождения); в качестве субъективных показателей могут рассматриваться фиксируемые личностью изменения.

В качестве иллюстрации приведем результаты оценки локального опыта опробования методики сопровождения. Методика была опробована в выборке студентов магистратуры (36 чел.), направление «Педагогическое образование», программы «Управление образованием», «Методология и методика социального воспитания», «Инклюзивное образование» на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет».

Промежуточная оценка результатов сопровождения с использованием объективных показателей и их контент-анализа позволяет отметить следующие изменения в индивидуальных траекториях развития студентов:

- в процессе сопровождения более сложным, развернутым и дифференцированным становится описание проектируемой персонализированной «нормы» развития, более представленной в ней становится личностная составляющая (что можно рассматривать как признание приоритетного характера личностного самоопределения, понимания значимости личностной «основы» профессиональных качеств педагога) (34 чел.);
- в процессе сопровождения более развернутым и детализированным становится описание действий студента (как в квазирежиме, так и в режиме реального взаимодействия), то есть траектория предполагает «деятельностный» характер, что увеличивает вероятность ее практической «реализации» (32 чел.);
- в процессе сопровождения траектория становится менее «прямолинейной», включает в себя альтернативные линии развития и варианты самоопределения в пространстве возможностей в разных контекстах; объективные возможности самоопределения обозначаются на траектории (30 чел.);
- в процессе сопровождения траектория становится более «обогащенной» значимым опытом субъекта, его личностными «приобретениями» и ресурсами (30 чел.);
- оценка субъективной значимости динамики личностного самоопределения, отражающаяся на траектории (для объективизации оценки субъективной

значимости личностного самоопределения мы используем числовой эквивалент оценки актуального уровня развития и персонализированной «личностной нормы», исходя из «идеального» результата – 100 %) составляет в «среднем» 30 % (36 чел.).

Промежуточная оценка результатов сопровождения с использованием субъективных показателей и их контент-анализа позволяет отметить следующие фиксируемые студентами изменения: ощущение себя более «сильным» и способным (36 чел.); уверенность в себе (32 чел.); видение жизненных перспектив (34 чел.); готовность к преодолению жизненных трудностей (28 чел.); стремление «работать над собой» (28 чел.); целенаправленность, осознанность и осмысленность действий (30 чел.); творческое отношение к жизни (как к пространству возможностей) (27 чел.); гибкость и вариативность поведения (28 чел.); толерантность в межличностных отношениях (26 чел.); понимание значимости самоактуализации (34 чел.) и др.

В целом, оценка результатов опробования методики сопровождения с использованием как объективных, так и субъективных показателей позволяет позитивно оценить динамику личностного самоопределения будущих педагогов. Несмотря на локальный характер опробования, мы не видим серьезных «препятствий» для ее более широкого применения в контексте профессионального образования: это возможно в ходе освоения ряда практикоориентированных дисциплин; в процессе практики; в рамках программы сопровождения (при ее наличии). Вместе с тем, расширение «масштаба» методики предполагает в перспективе решение ряда задач: адаптация методики к содержанию дисциплин и программе практики; подготовка соответствующего методического «инструментария»; подготовка педагогов к осуществлению сопровождающей деятельности.

Заключение

Современное педагогическое образование «становится» не только контекстом профессионального, но и личностного развития. Объективные изменения в педагогическом образовании требуют совершенствования и обновления образовательных практик. Одной из таких практик может стать педагогическое сопровождение личностного самоопределения будущего педагога. Однако анализ существующих подходов позволяет констатировать, что «предмет» сопровождения составляют преимущественно процессы профессионального развития; процессам личностного развития уделяется недостаточно внимания, что противоречит индивидуализации современного педагогического образования. В связи с этим целью нашего исследования стало концептуальное обоснование, практическая разработка и локальное опробование методики сопровождения личностного самоопределения будущего педагога.

Концептуальными основаниями для разработки методики стали: во-первых, понимание сути личностного самоопределения, а именно, его «деятельностная» трактовка и анализ его внутренней динамики как механизма саморегуляции в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самактуализация»; во-вторых, понимание сопровождения как практики опосредования личностного самоопределения будущего педагога, что предполагает использование соответствующих социокультурных средств (знаковых, словесных и действенных) и методов.

Итак, «предмет» сопровождения в нашей концепции – личностное самоопределение будущего педагога. Цель сопровождения – медиация связей личности с объективной действительностью (в ее образовательном, профессиональном и жизненном контекстах) как «пространством» объективных возможностей для развития личности. Основной медиатор

сопровождения – индивидуальная траектория развития, интегрирующая другие средства (образные, словесные и действенные) и методы. Общая стратегия сопровождения – «обеспечение» позитивной динамики личностного самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» личности. Выбор методов сопровождения определяется понимаем «деятельностного» характера самоопределения: предпочтение отдается методам, предполагающим активные действия субъекта в квазирежиме или в режиме реального взаимодействия и позволяющим интегрировать разные социокультурные средства (что соответствует мультимодальному характеру человеческого опыта).

Сопровождение на этапе «собственно самоопределения» личности предполагает использование таких методов как: анализ проблемных ситуаций, моделирование ситуаций ценностного выбора, визуализация, проектирование и моделирование индивидуальной траектории развития. Сопровождение на этапе самореализации предполагает использование такого метода как игровое имитационное моделирование – «пробующая» активность личности в квазирежиме (своего рода подготовка личности к активным действиям в реальном жизненном контексте). Сопровождение на этапе самоактуализации предполагает использование таких методов как: профессиональная и социально-коммуникативная проба (действия в реальном профессиональном и/или жизненном контексте). Нарративные (рефлексивное эссе и др.) и рефлексивные (рефлексивные самоотчеты и др.) методы используются на каждом этапе. Результаты сопровождения отражаются на траектории, что в итоге позволяет оценить «степень» продвижения личности по траектории, а значит – динамику личностного самоопределения.

Оценка локального опыта опробования представленной методики сопровождения осуществлялась с опорой на качественный подход по следующим показателям: объективные показатели, позволяющие «отследить» изменения в индивидуальных траекториях (например, степень сложности и дифференцированности описания персонализированной «личностной нормы», наличие альтернативных линий развития и вариантов самоопределения в пространстве возможностей и др.); субъективные показатели, отражающие «самоизменения» личности (например, ощущение себя «более сильным и способным», готовность к преодолению жизненных трудностей и др.). Позитивная оценка динамики личностного самоопределения по результатам сопровождения позволяет также в позитивном ключе представить перспективы сопровождения. Мы надеемся, что наше исследование внесет свой вклад в дальнейшее осмысление возможностей сопровождения, «обогащение» его контента и «инструментария» и будет способствовать его становлению как подлинной гуманитарной образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
2. Битянова, М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – Москва: Сентябрь, 1998. – 28 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. – 168 с.
5. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
6. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. – С. 45–48.
7. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие. – М.: Изд-во РИОР, серия: Высшее образование. Магистратура, 2018. – 275 с.
8. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. – 2015. – № 4 (123). – С. 88–99.
9. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: коллективная монография / Э.Ф. Зеер [и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 159 с.
10. Глуханюк Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23). – С. 64–79.
11. Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4. – С. 64–72.
12. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 20–23.
13. Фоминых Е.К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2009. – Том 151, кн. 5, ч. 1. – С. 248–254.
14. Емельянова И.Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. – 28 с.
15. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("Школа взросления") // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 24–32.

16. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
17. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 6. – С. 34–44.
18. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов // Педагогический вестник. Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып.14. – С. 81–83.
19. Личностный потенциал: структура и диагностика: колл. монография / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. – 680 с.
20. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. – 2010. – Том 5. – Выпуск 3. – С. 120–140.
21. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. – 486 с.
22. Зинченко В.П., Моргунев Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Москва: Тривола, 1994. – 304 с.
23. Леонтьев Д.А., Миюзова А.Е. Личностные изменения как результат жизнетворческой работы // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. –Т. 24. – № 1. – С. 44–63. DOI: 10.17759/cpp.20162401004.
24. White M., Epston D. Narrative Means to Therapeutic Ends. W.W. Norton and Company; 1990. – 256 p.
25. Bruner Dzh. Life as a narrative // Post-non-Classical psychology. – 2005. – № 1 (2). – pp. 9–29.
26. 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).
27. Емельянова И.Н. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учеб. пособие / И.Н. Емельянова, Л.М. Волосникова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. – 152 с.
28. McAdams D.P. The Art and Science of Personality Development. New York: Guilford, 2015. – 368 p.
29. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.

Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vitalievna

Tyumen university, Tyumen, Russia

E-mail: eneumoeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1928-1183>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=394813

Methods for supporting personal self-determination of future teachers

Abstract. In conditions of social and professional instability and variability, the thesis about the role of the teacher's personality becomes especially "acute", and the personal self-determination of the future teacher becomes a priority. Personal self-determination is considered as a mechanism of personality self-regulation, carried out in the "space of possibilities," objectively existing in educational, professional and life contexts. Understanding the activity nature of personal self-determination allows us to consider it as an intersubject phenomenon in the continuum "self-determination itself – self-realization – self-actualization of the personality" and involves finding relevant "assisting" practices. As one of these practices, we propose to consider the pedagogical accompaniment for personal self-determination of future teachers as a kind of mediation between the student and the "space of opportunities". Interpreting the support as mediation requires the search for appropriate means and methods. At the same time, an analysis of the well-known approaches to accompaniment and the "tools" proposed in them allows us to conclude that it, as a rule, is formalized and does not focus on the mediation function. In this regard, the problem of this study is the insufficient level of conceptual justification and practical development of the pedagogical support methodology relevant to its purpose (mediating personal self-determination), and therefore the nature of personal self-determination. The technique of supporting presented in the research includes: support at the stage of "self-determination itself"; support at the stage of self-actualization; support at the stage of personal self-actualization. As the main support tool integrating other means (verbal and effective) and methods (analysis of problem situations and modeling of value choice situations, game simulation, professional and social-communication tests, narrative and reflexive methods), we consider the individual trajectory of the student's development. The experience of local testing of the method allows us to positively assess its effectiveness. In general, the research material can become a kind of "incentive" for further understanding the purpose of pedagogical support, enriching its content and developing "tools"; contribute to the formation of pedagogical support for personal self-determination of the future teacher as demanded in modern conditions, facilitating in its essence, a comprehensive humanitarian educational practice.

Keywords: pedagogical support; personal self-determination; sociocultural mediation; self-realization; self-actualization; individual development trajectory; support means of self-determination; support methods of self-determination