

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.943+159.923.2+378.115.15

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Н. Дудина

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: mndudina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В связи с внедрением новых образовательных стандартов и существенно выросшими в последнее время требованиями со стороны общества и государства к работникам сферы образования актуализируются вопросы о ценностных предпочтениях и приоритетах молодых людей, избирающих профессию педагога, индивидуальные характеристики которого (интенции, потенции, поведенческие) должны в идеале соответствовать гуманистической образовательной парадигме и личностно ориентированной модели обучения и воспитания.

Цель изложенного в статье исследования заключается в выяснении специфики рефлексии студентов педагогических специальностей по поводу приобретаемой профессии и представлений себя в ней.

Методология и методы. Методологической базой работы послужили компетентностный и системный подходы. Главным инструментарием исследования была разработанная автором методика, основанная на опросе. Исходным материалом для составления заданий опросника стала предложенная С. А. Минюровой и А. И. Калашниковым методика психометрической диагностики, предназначенная для измерения профессиональной приверженности школьных учителей и адаптированная для изучения рефлексивной сферы личности студентов, выбравших педагогические направления подготовки. При обработке полученных в ходе опроса данных для сравнения средних значений независимых выборок респондентов применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и научная новизна. Осуществлен анализ динамично меняющихся внешних и внутренних (объективных и субъективных) факторов,

влияющих на устойчивость мотивации студентов к педагогической деятельности, желание реализовать себя в ней, стремление к образованию «через всю жизнь». Апробирована новая методика самооценки учащихся разных уровней высшего педагогического образования, включая послевузовское. Методика позволяет выявлять социально и личностно значимые цели будущих учителей и преподавателей, их ценностные ориентации, степень адекватности рефлексии их личной расположенности к педагогической деятельности, меру понимания учащимися собственной профессиональной компетентности и педагогического маргинализма. Успешная апробация пробной версии нового методического инструментария показала, что самооценка будущих педагогов значимо коррелирует с признанием высоких требований социума, предъявляемых к профессии.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы психолого-педагогическом сопровождении студентов при их продвижении по индивидуальным маршрутам освоения педагогической профессии.

Ключевые слова: рефлексия, личностная рефлексия, социальная рефлексия, адекватная самооценка, профессиональная мобильность.

Благодарности. Автор выражает искреннюю признательность доктору психологических наук, профессору С. А. Минюровой и выпускнику Уральского государственного педагогического университета А. И. Калашникову за предоставленную возможность адаптировать разработанную ими методику для проведения исследования по выявлению специфики профессионально-педагогической рефлексии современных студентов. Автор также благодарит всех студентов, принявших участие в исследовании.

Особая благодарность приносится рецензентам, проявившим интерес к работе и рекомендовавшим статью к печати.

Для цитирования: Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL REFLECTION OF STUDENTS: RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH WORK

M. N. Dudina

Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: mndudina@yandex.ru

Образование и наука. Том 19, № 10. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 10. 2017

Abstract. Introduction. Today, questions of valuable preferences and priorities of young people choosing a career in teaching are attracting widespread interest due to the introduction of new educational standards and subsequently fully-grown social and state requirements for teaching professionals. Individual characteristics (own intensions, potentialities, achievements) of future teachers have to correspond ideally to a humanistic educational paradigm and personally focused model of training and education.

The aim of this research is to clarify the specifics of students' reflection on the acquired profession and seeing themselves as future teachers.

Methodology and research methods. The methodological framework of the study is based on competency- and system-based approaches. The author's technique built upon a questionnaire was the main research tool. The technique of psychometric diagnostics offered by S. A. Minyurova and A. I. Kalashnikov became initial material for drawing up tasks of the questionnaire; that diagnostics is designed for measurement of professional commitment of school teachers and adapted to study reflexive sphere of students' personality who chose pedagogical field of study. The non-parametric Mann-Whitney U-criterion test was applied when processing the data obtained during the questionnaire to compare average values of independent samples of respondents.

Results and scientific novelty. The carried out analysis of dynamically changing external and internal (objective and subjective) allowed the author to emphasize the factors that influence students' motivation to pedagogical activity, desire to realize themselves in it, and aspirations to study "through all life". The proposed by the author new technique of a self-assessment for students with different levels of higher pedagogical education including postgraduate is approved. Significantly, the technique enables to reveal: socially and personally significant purposes of future teachers and lecturers; their valuable orientations; levels of adequacy for reflection of their personal attitudes to pedagogical activity; students' ability to realize own professional competence and pedagogical marginalization. Successful approbation of the trial version of new methodical tools showed that self-assessment of future teachers significantly correlates with recognition of great demands of society required to a pedagogical profession.

Practical significance. The research materials will be useful in psychological and pedagogical support for students when designing individual educational paths of pedagogical professional development.

Keywords: reflection, personal reflection, social reflection, adequate self-assessment, professional mobility.

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to S. A. Minyurova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, and A. I. Kalashnikov, a graduate student of the Ural State Pedagogical University, for given oppor-

tunity to adapt the technique developed by them and to carry out the present research for identification of specifics of a professional and pedagogical reflection of modern students.

The author would also like to thank all the reviewers for their constant interest in the research and timely response and recommendation for publication.

For citation: Dudina M. N. Professional-pedagogical reflection of students: Results of empirical research work. *The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

*Поскольку личность никогда не дана готовой,
но всегда создается, она есть не пассивная вещь,
но творческий процесс: чтобы познать личность,
надо подсмотреть ее в напряжении ее волевого усилия.*

С. И. Гессен

Введение

Вызовы нового века, связанные ускоряющейся динамикой обновления и распространения знаний и высоких технологий, ориентируют высшее педагогическое образование на подготовку компетентного, инициативного и мобильного учителя (преподавателя), открытого к восприятию нового, четко осознающего свои профессиональные цели в новых социально-экономических условиях и владеющего соответствующими компетенциями для их достижения¹.

В настоящее время существует противоречие между возрастающими требованиями общества и государства к компетентности и профессионализму педагога и личными желаниями, потенциалом и реальными достижениями студентов, ориентированных на педагогическую деятельность. Это противоречие объясняется среди прочего усилением требований к педагогической деятельности и ее результатам, обусловленным появлением профессионального стандарта и внедрением в практику «эффективных контрактов» между образовательными учреждениями и педагогами, что, безусловно, влияет на характер мотивации современных учителей, их ценностное отношение к своей профессии и психологическую готовность к принятию новых жизненных и трудовых реалий [1].

¹ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социологический институт, 2005. 216 с.; Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2013. 416 с.

Устранение указанного противоречия мы видим в повышении ценностного отношения будущих педагогов к выбору профессии, которое предполагает их адекватную рефлексию по поводу желания быть современным педагогом (интенции), своих индивидуальных возможностей (потенции) и собственных реальных достижений (посиденции). На решение этой задачи нацеливает и содержание образовательных стандартов, в которых описаны обязательные для выпускников высшей школы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции, соответствующие уровню полученного образования.

В, которая стимулируется актуальными вопросами об объективных и субъективных критериях высоких требований к профессии, появляется возможность соотнести их с личностным и социальным потенциалом, достигаемыми результатами.

Персональная рефлексия позволяет соотнести объективные и субъективные критерии предъявляемых высоких требований к профессии педагога с его личностным и социальным потенциалом и достижениями. Наше исследование преследовало цель получить на основе ценностных представлений об избранной профессии общую картину разнородных позиций его участников – студентов педагогических вузов. Анализ полученной информации имеет важное практическое значение для оказания поддержки учащимся в осознанном выборе педагогической специальности или в принятии своевременного решения отказа от нее на основе взвешенной самооценки.

Обзор литературы

Эмпирическое исследование профессионально-педагогической рефлексии проводилось с опорой на положения отечественной психологии и педагогики о профессиональной деятельности (А. А. Деркач, О. Н. Кузьмина), профессиональном становлении (Э. Ф. Зеер, О. В. Митина, А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк) и профессиональном самоопределении со школьных лет (Е. А. Климов, Д. А. Кузнецов, Н. С. Пряжников). В частности, мы воспользовались предложенной Д. А. Кузнецовым концепцией психолого-педагогической фасилитации самоопределения старшеклассников, в рамках которой была разработана критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения [2, 3]. Нам близка также позиция Л. И. Кобышевой и А. П. Кротовой, которые рассматривают самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов [4].

В работах указанных авторов речь идет о социальных и личностных аспектах рефлексии студентов относительно профессионального выбора,

который стимулируется ценностно-смысловым пониманием миссии (предназначения) педагога и ориентирует на выполнение профессиональной деятельности как социального долга, а также на личностное развитие и удовлетворение собственных потребностей и мотивов.

Социокультурные трансформации последних лет, среди которых мы особо выделяем отсутствие обязанности работать педагогом после окончания педагогического вуза, существенно повлияли на профессиональные ориентации студентов, обучающихся на педагогических специальностях. Возник феномен трансфессии – вида трудовой активности на основе синтеза профессиональных компетенций, потребовавшего модернизации традиционной практики профессиональной подготовки кадров и, безусловно, разработки методологических основ развития транспрофессионализма действующих и будущих педагогов [5].

Институт высшего профессионального педагогического образования в нашей стране прошел путь от централизованной системы советского времени с высоким уровнем идеологизации и государственной регламентации до реализации лично ориентированной, компетентностной модели образования. Радикальные изменения целей, ценностей, проектируемых и реально достигаемых результатов нашли отражение в новой образовательной парадигме, целостно определяющей стратегические ориентиры и тактические средства совершенствования системы образования.

Рассматривая образовательную парадигму как концептуальную схему, В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова акцентируют внимание на необходимости понимания педагогического процесса и его возможностей в контексте общего процесса развития культуры и цивилизации [6, с. 22].

Концептуальные изменения привели к пересмотру целей, содержания и технологий педагогической деятельности, трансформации традиционных функций и усложнению преподавательского труда [7].

На фоне этого овладение компетенциями в студенческие годы становится доминирующим фактором подготовки успешного мобильного и креативного педагога-профессионала, готового и способного содействовать развитию этих качеств у тех, кого он обучает. Дополнительно отметим, что Министерство образования и науки юридически закрепило требование о наличии педагогического образования для тех, кто работает с детьми, в том числе в дополнительном образовании¹.

¹ Право на занятие педагогической деятельностью [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 25.09.2017).

Отечественная педагогика, впрочем, как и зарубежная, проделала долгий путь от авторитарной, жесткой (если не сказать – жестокой) нормативно-регулятивной этической доминанты подавления свободы личности (что проявлялось и в определении целей, и в организации учебного процесса, и в оценке его результатов) к нравственно-ориентирующей ценностно-смысловой этической доминанте с признанием прав, свободы и достоинства личности в сфере образования и в жизни в целом¹.

Динамичные изменения отношения общества и государства, семьи и растущего поколения к профессии учителя сопровождаются, как уже говорилось выше, нарастающей требовательностью к его компетентности и стилю педагогической деятельности, который должен соответствовать новой, гуманистической образовательной парадигме². Однако сегодняшние студенты педагогических специальностей вряд ли имели в школе и приобретают в университете экзистенциальный опыт этико-гуманистической образовательной практики, необходимый им в предстоящей работе в образовательных организациях. Подтверждение довольно малым переменам в реалиях педагогического труда можно обнаружить, сравнив результаты научных исследований прошлого и начала нового века. Авторы и тех, и других отмечают у большинства педагогов

- ригидность и прямолинейность мышления, «морализаторство» (Р. М. Грановская, Е. Н. Рогов);
- монологичность, формализованность коммуникативных процессов, снижение самокритики, формирование компенсаторного ощущения превосходства над окружающими, их деперсонализацию (С. В. Кондратьева, А. В. Осницкий);
- упрощение межличностных отношений с обучаемыми, которое проявляется в дидактизме речи, авторитарности и категоричности суждений (Г. А. Виноградова).

До сих пор у педагогов наблюдается низкая коммуникативная толерантность, беспепелляционность в оценках, стремление перевоспитывать, использовать «карательные» педагогические средства в целях достижения безоговорочного подчинения себе (Н. В. Панова, Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина).

Конечно, перечисленные негативные качества присущи не всем педагогам. Так, Э. Э. Сыманюк и А. А. Печеркина, исследуя структурные (деятельностный, личностный и социально-коммуникативный) компонен-

¹ Дудина М. Н. Педагогика – долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: Наука, 1998. 311 с.

² Дудина М. Н. История педагогики – диалог парадигм: учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2008. 196 с.

ты профессиональной компетенции современного школьного учителя, выявили значимые различия в выраженности всех компонентов профессиональной компетентности между педагогами, работающими в инновационных и традиционных школах. Полученные результаты показали, что преподаватели инновационных школ (гимназий, лицеев) больше склонны к саморазвитию в профессии, толерантны к неопределенности. А вот для учителей традиционных школ больше свойствен высокий уровень тревожности и ригидности. Такой вывод был сделан в ходе исследования авторами характеристик профессиональной деятельности учителей школ г. Екатеринбурга, участниками которого стали 380 педагогов-женщин в возрасте от 22 до 70 лет [8].

Как справедливо полагает Э. Ф. Зеер, недостаточный уровень развития ОК, ОПК и ПК у учителей негативно влияет на самоопределение учащихся в современных усиливающихся конфликтующих реальностях [9]. Схожий тезис содержат современные зарубежные исследования, посвященные вопросам идентичности вступающей во взрослую жизнь личности [10], а также поиску педагогических средств и путей преодоления затруднений в процессе самоопределения в колледжах [11].

Освоение гуманистически ориентированной образовательной парадигмы и компетентностного подхода происходят в условиях рыночных отношений, существенно меняющих характер трудового взаимодействия и значимых для выбора сферы занятости, который стал во многом зависеть от степени материального вознаграждения той или иной работы. Это обстоятельство, безусловно, влияет и на мотивацию выбора профессии педагога, сохранение приверженности ей, особенно на протяжении всей жизни.

Одним из следствий неверного выбора трудового призвания может стать непрофессионализм работника, который Н. В. Кузьмина связывает с понятием «профессиональная стагнация», а Е. П. Ермолаева, О. С. Ноженкина называют «профессиональным маргинализмом». Этими и подобными определениями характеризуются функционеры, механически исполняющие свои профессиональные обязанности, не берущие на себя ответственность за результаты собственного труда, перекладывающие вину за неудачи на окружающих, неосознанно, а порой и сознательно искажающие факты, некритически относящиеся к себе, преувеличивающие собственные заслуги, стремящиеся самоутвердиться агрессивными методами.

С. А. Минюрова сущностным признаком непрофессионализма считает внешнюю формальную причастность к профессии при внутренней непринадлежности к ней, что у педагога часто проявляется в стремлении манипулировать обучаемыми, властвовать над теми, кого он учит и оце-

нивает¹. В конечном счете такой стиль профессионального поведения приводит к деформации и деструкциям личности.

Склонность к подавлению личности обучаемых может быть обусловлена отсутствием у педагога представлений о правилах и нормах гуманистической этики или вовсе отрицанием ценностей гуманного воспитания и образования. Противостоять этому можно посредством целенаправленного и своевременного развития у будущего педагога внутренней мотивации, внутреннего локуса контроля, адекватной самооценки для понимания социальной и личностной ответственности за все свои действия и поступки при исполнении профессиональных обязанностей.

Этика педагога-гуманиста по существу подразумевает реализацию идей психолого-педагогической фасилитации (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать), которая основывается на безусловном признании самоценности личности и предполагает профессионально организованную поддержку и сопровождение каждого обучающегося по его индивидуальной траектории развития и обучения². Фасилитация является альтернативой принуждению, насилью в образовании³ и соответствует его личностно ориентированной модели, согласно которой реализуются гуманистические идеалы творческой свободы личности, уважения и бережного отношения к человеческому достоинству, преодоления обезличенности учебного процесса, в результате чего обучающийся обретает способности успешной социализации, собственной идентификации, успешного преодоления возрастных кризисов⁴.

Если во все времена обучение в школе и вузе традиционно фокусировалось на учителе и преподавателе, то новая образовательная парадигма актуализирует активность и креативность обучаемых, добывающих и творчески применяющих знания в условиях расширяющейся их доступности⁵. Наш

¹ Минюрова С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы Международной научной конференции, Екатеринбург, 27–29 марта 2007. Екатеринбург, 2007. С. 147–149.

² Роджерс К. Свобода учиться «Freedom to learn for the 80's»: перевод с англ. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

³ Marcia J. E. Identity in adolescence. Handbook of Adolescents Psychology. In Adelson J. (ed). NewYork, 1980. P. 159–183.

⁴ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва. Прогресс, 1996. 334 с.; Waterman A. S. Identity Status theory and Erikson's theory: Communications and Differences // Developmental Review, 1988. № 8. P. 185–208.

⁵ Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: школы: от традиций к инновациям: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2015. 152 с.

опыт показывает, что это реально, если педагогическая деятельность и общение актуализируют развитие инновационного потенциала личности.

В то же время Э. В. Галажинский отмечает: «Попытки реализации стратегии инновационного развития показали, что ожидаемое ускорение не происходит по причине отсутствия у людей готовности к инновационному поведению. Воспитание инновационной активной личности становится сегодня одной из основных целей не только школьной системы, но и высшего, последипломного и непрерывного образования»¹. Этому содействует разработка инновационной методологической платформы [12], исследование модели и условий формирования инновационной личности [13], психофизиологических детерминант готовности к инновационной деятельности [14]. Инновации рассматриваются как ценность в образовании [15], в котором психолого-педагогическая инноватика непосредственно и опосредованно влияет на формирование и развитие личности обучающихся [16]. Ведутся исследования содержания нового научного понятия «личность носителя инновационной культуры» и свойств личности студентов как носителей инновационной культуры [17, 18]. На основе критического отношения к традициям и инновациям уточняются ключевые понятия, появившиеся в теории и практике российского образования по ходу его реформирования [19]. Мы видим развитие инновационно активной личности будущего педагога как развитие личности-носителя инновационной культуры, включая культуру педагогическую, которая должна формироваться уже в студенческие годы, и мы осознаем необходимость преодоления отживших авторитарных традиционных форм отношений «преподаватель – студент».

Современным студентам, в отличие от их предшественников, доступны разнообразные источники знаний, однако открытость огромных цифровых информационных массивов не гарантирует обретение умений работать с ними, быть избирательными в потреблении и использовании информации, творчески применять и генерировать ее сначала в учебной вузовской практике, затем в реальной профессиональной деятельности.

Масштабное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий требует личностного, персонализированного подхода к обучению в вузе. Цифровая цивилизация открывает новые средства, способы, методы расширения и углубления жизненного и образовательного опыта студентов. Традиционное академическое обучение с преобладанием репродуктивного характера познания и прогнозиру-

¹ Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: содержание, структура, пути развития [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.raop.ru/content/Otdelenie_psihologii_i_fiziologii.2011.06.15.Spravka.pdf (дата обращения: 2 сентября 2017 г.).

емых результатов за счет получения знаний в готовом виде от преподавателя постепенно уходит в прошлое.

Вместе с тем использование инноваций в образовании порождает новые проблемы, решение которых в современном университете реально только в условиях актуализации ассертивной личности студента и его психолого-педагогической фасилитации. В связи с этим необходим этико-педагогический дискурс об избирательности личности как носителя инновационной культуры [20, 21].

Материалы и методы исследования

Педагогический анализ, осуществляемый в целях совершенствования образовательного процесса для его дальнейшего прогнозирования, психолого-педагогического проектирования и опережающего экспериментирования¹, предполагает наличие и использование адекватного диагностического инструментария. Поиск последнего привел нас к идее С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, разработавших конструкт профессиональной педагогической приверженности учителей и объемный опросник для ее измерения [21]. Методика была апробирована авторами в ходе исследования, в котором приняли участие 90 педагогов средних общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области (возраст испытуемых от 21 года до 60 лет, педагогический стаж до 39 лет).

С. А. Минюрова и А. И. Калашников вслед за зарубежными авторами Дж. Мейером, Н. Аллен, Л. А. Смитом, Дж. Бегреймом (J. Meyer, N. Allen, C. Smith, J. Baggaïm) рассматривают профессиональную приверженность как психологическое отношение индивида к профессии, основывающееся на идентификации, включенности, эмоциональном отношении к профессии, осознании потерь, связанных с уходом из профессии, и чувстве долга перед профессией [22, с. 161].

Мы, решая иную задачу, не связанную с психометрической диагностикой и теоретической валидизацией методики С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, заручившись согласием ее авторов, адаптировали материалы источника к нашей задаче по изучению состояния профессионально-педагогической рефлексии студентов разных уровней высшего образования – от бакалавриата до послевузовского образования. Акцентируя внимание на понятии *рефлексия* (лат. reflexio – обращение назад) как процессе самопознания субъектом своего внутреннего психического состояния на основе принимаемых критериев оценки, мы предложили испы-

¹ Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001. С. 15–16.

туемым оптимальный, в соответствии с нашим исследованием, вариант анкеты из 25 вопросов (в отличие от 48 вопросов оригинала) с 110 утверждениями в пробной версии. В целях прагматической валидизации (практической эффективности и значимости) опросника при его составлении мы руководствовались рекомендациями по разработке тестов¹. Как и С. А. Минюрова и А. И. Калашников, мы использовали семибалльную шкалу оценки от 1 («полностью не согласен») до 7 баллов («полностью согласен»).

Таблица 1

Информация об участниках исследования

Table 1

Information about the participants of the research work

Название вуза, специальности	Уровни образования			
	бакалавриат, 4-й курс	магистратура, 1-й курс	аспирантура, 3-й курс	образование после вуза
УрГПУ, Институт специального образования: специальности «Логопедия», «Специальная дошкольная педагогика и психология»	33	11	–	27
РГППУ: специальность «Музыкально-компьютерные технологии»; специальности «Музыкально-компьютерные технологии» и «Педагогическая психология»	14	8	–	–
УрФУ: специальность «Социокультурная деятельность»; специальности «Госслужба», «Документоведение»; специальности «Русская литература», «Мировая литература», «Сравнительное языкознание»	–	–	8	–
	10	–	–	–
	–	17	–	–
	–	25	–	–
Итого	57	61	8	27

Адаптируя методику С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, мы надеялись получить эмпирические данные, которые позволили бы сделать выводы о необходимости дальнейшего теоретического и практического исследования возможностей современного высшего образования, ориен-

¹ Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов: часть II // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2009. Вып. 7. № 42 (175). С. 11–25.

тирующего на профессию педагога и содействующего его целенаправленному становлению как личности и как профессионала. При этом мы понимали, что оптимистический вариант профориентации предполагает психолого-педагогическую фасилитацию осознанного выбора профессии педагога как исполнения миссии; а в противном случае отказ от нее – содействие профессиональной мобильности студентов для предотвращения в будущем их профессиональной стагнации и профессионального педагогического маргинализма.

В эмпирическом исследовании в 2017 г. приняли участие 153 человека: студенты различных специальностей Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) и Уральского федерального университета (УрФУ).

Студентам всех уровней обучения, участвующим в опросе, было предложено оценить себя как профессионала-педагога на соответствие объективно предъявляемым требованиям к профессии и личности педагога, с которыми респонденты должны были сопоставить

- собственные желания (интенции);
- личные возможности (потенции);
- свои достижения и результаты обучения (посиденции).

Результаты обрабатывались, соответственно, по двум критериям:

1) сложившиеся в современном обществе представления о высоких требованиях к профессии;

2) реальное совпадение общественных представлений с личностными, что позволило сделать вывод о понимании каждым участником исследования собственной возможности / невозможности достойно реализоваться в профессии педагога.

Результаты исследования

Исследование, проведенное с учетом гендерного признака, позволило выявить три уровня самооценки профессионально-педагогической рефлексии студентов разных возрастов и разных уровней высшего образования: низкий, средний, высокий.

В основном студенты рефлексировали о собственном отношении к избранной профессии педагога и своей готовности к педагогической деятельности на среднем и высоком уровнях. Согласно ответам респондентов, на среднем уровне приверженности профессии находились 76 человек, или 49,6% опрошенных, на высоком – 61 человек, или 39,8%. Только 16 студентов (10,4%) из 153 участников исследования отнесли себя к низкому уровню приверженности профессии. Подробно результаты опроса представлены в табл. 2.

Таблица 2
 Результаты опроса обучающихся на разных уровнях высшего педагогического образования, чел.

Table 2
 Survey results among students of different levels of higher pedagogical education, students

Обучающиеся на разных уровнях образования в вузах	Низкий уровень приверженности профессии	Средний уровень приверженности профессии	Высокий уровень приверженности профессии
Бакалавры – 57, в том числе:	7	27	18
УрГПУ – 33	–	17	16
мужчины	–	–	–
женщины	–	17	16
РГППУ – 14	2	10	2
мужчины	1	4	1
женщины	1	6	1
УрФУ – 10	5	5	–
мужчины	1	–	–
женщины	4	5	–
Магистры – 61, в том числе:	8	31	22
УрГПУ – 11	1	4	6
мужчины	–	1	–
женщины	1	–	6
РГППУ – 8	–	3	5
мужчины	–	2	–
женщины	–	1	5
УрФУ, исторический факультет – 17	4	8	5
мужчины	3	4	1
женщины	1	4	4
УрФУ, филологический факультет – 25	3	16	6
мужчины	–	3	–
женщины	3	13	6
Аспиранты РГППУ	–	4	4
мужчины	–	1	2
женщины	–	3	2
Студенты системы дополнительного послевузовского образования	1	9	17
УрГПУ – 27			
мужчины	1	2	2
женщины	–	7	15

Дальнейший анализ полученных данных был проведен по двум критериям, которые мы условно разделили:

- на объективный, отражающий сложившиеся в современном обществе представления респондентов о высоких требованиях к профессии педагога, реализующего на практике гуманистическую образовательную парадигму;
- субъективный, согласующийся с самооценкой опрошенных реального совпадения общественных представлений с потенциалом личного и профессионального развития.

Эти два критерия позволили на основе самооценки студентов проанализировать их желания (интенции), возможности (потенции) и достижения (посиденции) для осмысления собственной принадлежности к профессии педагога и возможности / невозможности достойно реализоваться в ней.

Отмеченные респондентами ответы-утверждения анкеты подтвердили признание студентами высоких требований, предъявляемых к профессии педагога. Приведем конкретные количественные показатели (табл. 3).

Таблица 3

Данные о количестве респондентов, согласившихся с утверждениями

Table 3

The number of the respondents who accepted the statements given

Утверждение	Респонденты, согласившиеся с утверждением, чел.	Респонденты, согласившиеся с утверждением, %
Педагог ни в коем случае не может себе позволить работать «спустя рукава»	108	70
Быть педагогом – призвание	80	52
Педагог обязан повышать свою квалификацию чаще, чем это требуется представителям других профессий	56	36

При оценке своего потенциала и возможностей его реализации с утверждением «Мои профессиональные цели и ценности полностью повторяют личные» согласились 20 человек (13% опрошенных); а с утверждениями «Я не вижу себя в другой профессии, кроме профессии педагога» и «Мои ожидания не реализуются, если не буду педагогом» – 14 человек (9%).

Таким образом, студентами признаются высокие требования, предъявляемые к профессии педагога (от 36 до 70% респондентов на разных уровнях высшего образования), однако при соотнесении этих требований со своими возможностями опрошенные показали значительно более низкие результаты: с утверждениями этого блока анкеты согласились от 9 до 13% респондентов.

Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни, который применяется для сравнения средних значений независимых выборок, позволило выявить значимые различия между группами бакалавров и сту-

дентов послевузовского образования ($U=512,5$ при $P=0,014$), а также в группах магистров и студентов послевузовского образования ($U=581,5$ при $P=0,029$). Это наглядно показано в табл. 4 и на рис. 1 и 2. В обоих случаях уровень приверженности профессии у студентов послевузовского обучения значимо выше. В остальных группах значимых различий не обнаружено.

Таблица 4

Показатель U-критерия Манна-Уитни для групп с различным уровнем образования

Table 4

Mann-Whitney U-test for groups of different education levels

Группа	Бакалавры	Магистры	Аспиранты	Послевузовское образование
Бакалавры		1680,0	172,0	512,5*
Магистры	1680,0		194	581,5*
Аспиранты	172,0	194		96,0
Послевузовское образование	512,5*	581,5*	96,0	

*Значимые различия при $P<0,05$

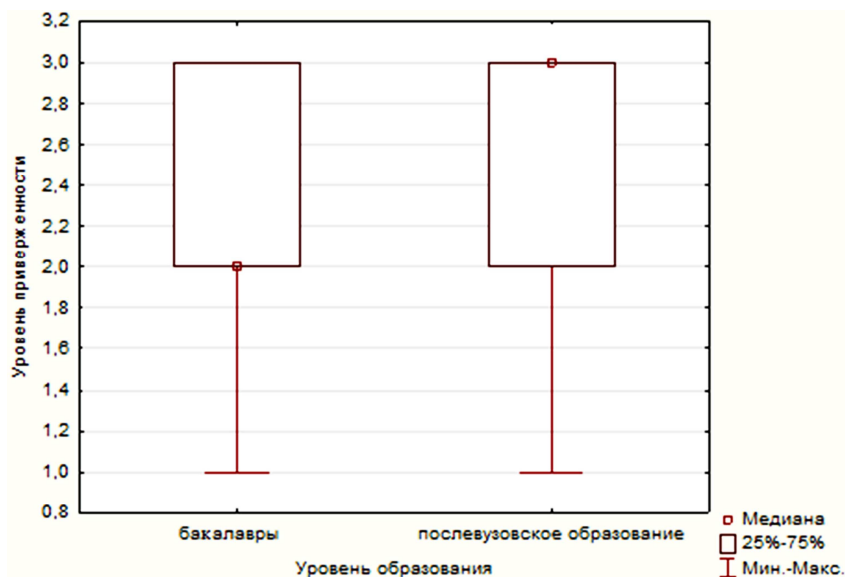


Рис. 1. Диаграмма диапазона данных о приверженности профессии педагога в группах бакалавров и студентов послевузовского обучения:
1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий уровень

Fig. 1. Data amplitude in groups of bachelor degree students and students of post graduate education:
of post graduate education:

1 – a low level, 2 – a medium level, 3 – a high level

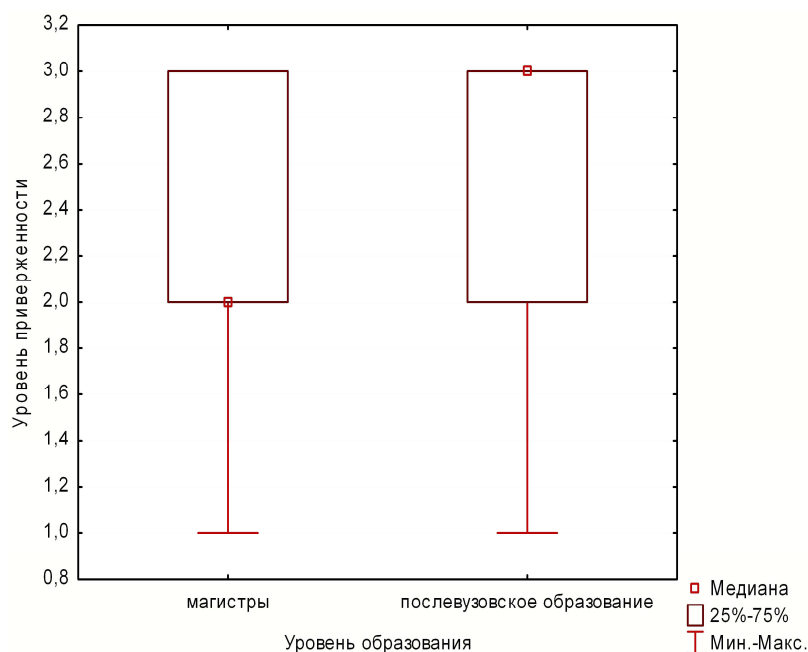


Рис. 2. Диаграмма диапазона данных о приверженности профессии в группах магистров и студентов послевузовского обучения:

1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий

Fig. 2. Data amplitude in groups of magistracy degree students and students of post graduate education:

1 – a low level, 2 – a medium level, 3 – a high level

Различий в степени приверженности профессии между студентами (бакалаврами и магистрами) собственно педагогических вузов – УрГПУ и РГППУ – обнаружено не было ($U=381,5$ при $P=0,167$).

Согласно глубокой мысли выдающегося отечественного педагога С. И. Гессена, высказывание которого вынесено нами в эпиграф статьи, личность никогда не дана готовой – она создается постепенно¹. Поэтому необходим творческий образовательный процесс, требующий самопознания и волевых усилий тех, кто выбирает профессию педагога. Высшее образование призвано целенаправленно содействовать этому, своевременно оказывая помощь учащимся в становлении их как профессионалов.

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. С. 73.

Обсуждение и заключения

Проведенное нами исследование профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических вузов Екатеринбурга позволяет констатировать следующие его результаты.

1. Эмпирическим путем отсортированы и выверены формулировки вопросов для самооценки студентов, обучающихся на разных уровнях высшего образования, включая послевузовское. Варианты ответов-утверждений анкеты нацеливают респондентов на соотнесение растущих требований общества, государства, семьи и учащихся к профессии педагога, индивидуальные характеристики которого (интенции, потенции, возможности) должны соответствовать гуманистической образовательной парадигме и личностно ориентированной модели обучения и воспитания. Реальная свобода выбора профессии педагога требует наличия личностной и социальной ответственности (деонтологии) за процесс и результаты развития каждого учащегося.

2. Полученные результаты подтвердили наше предположение о том, что самооценка студентов разных уровней высшего образования значимо коррелирует с признанием высоких требований социума, предъявляемых к профессии. Она нацеливает на развитие личностной и профессионально-педагогической рефлексии по поводу выбора данной профессии как возможности / невозможности реализовать собственные ожидания, потребности, мотивы и систему ценностей. Пока остается открытым вопрос о продуктивности профессиональной мобильности студентов в меняющейся системе ценностей и жизненных реалий рыночных отношений, что требует дополнительных соответствующих психолого-педагогических и социологических исследований.

3. Интерпретация полученных результатов указывает на необходимость организации психолого-педагогического сопровождения (фасилитации) каждого студента при его продвижении по индивидуальному образовательному маршруту. С этим сопровождением мы связываем решение проблем становления педагогического профессионализма и профилактики педагогического маргинализма в динамично меняющейся системе ценностей.

4. Данное исследование не исчерпывает актуализированную проблему развития профессионально-педагогической рефлексии студентов и может быть продолжено в плане изучения индивидуальных и групповых ориентаций и профессиональной мобильности студентов педагогических специальностей, в том числе по гендерному принципу.

Список использованных источников

1. Минюрова С. А., Калашников А. И. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 8. С. 90–108.
2. Кузнецов Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников // *Образование и наука*. 2015. № 9. С. 120–133.
3. Кузнецов Д. В. Критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения старшеклассников // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 2016. № 3 (151). С. 128–136.
4. Кобышева Л. И., Кротова А. П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012. № 2. С. 95–103.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28.
6. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. 176 с.
7. Багирова А. П., Ключев А. К., Нотман О. В., Шубат О. М., Щербина Е. Ю., Яшин А. А. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки: монография. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2016. 207 с.
8. Symanyuk E. E., Pecherkina A. A. A Study on the Components of Teachers' Professional Competence // *New Educational Review*. 2016. Т. 44, № 2. P. 198–210.
9. Зеер Э. Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: коллективная монография. Екатеринбург: РГППУ, 2012. 102 с.
10. Schwartz S. J. Identity around the world. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2012. Vol. 138. P. 11–52.
11. Luyckx K., Klimstra T. A., Duriez B., Schwartz S. J., Vanhalst J. Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality // *Journal of Youth and Adolescence*. 2012. № 41. P. 1226–1239.
12. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Инновационная методологическая платформа высшего образования // *Вестник Университета Российской академии образования*. Москва: УРАО, 2012. № 4 (62). С. 8–36.
13. Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования // *Научное сообщество студентов: материалы VI Международной студенческой научно-практической конференции*. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 253–262.
14. Долгова В. И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 12. С. 17–24.

15. Подымова Л. С. Инновации как ценность // Инновации в науке и образовании: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2014. С. 7–11.

16. Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2012. 207 с.

17. Загоруля Т. Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры: проблема методик исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 16. С. 216–219.

18. Загоруля Т. Б. Развитие креативных свойств личности студентов средствами инновационной дидактики // Научное мнение. 2015. № 9. С. 151–157.

19. Загвязинский В. И. Об уточнении ключевых понятий в теории и практике реформирования российского образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)». Тюмень: Печатник, 2011. 490 с.

20. Дудина М. Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–172.

21. Дудина М. Н. Достоинство личности носителя инновационной культуры в этико-педагогическом дискурсе // European Social Science Journal. 2014. Т. 2, № 3. С. 347–353.

22. Минюрова С. А., Калашников А. И. Опросник профессиональной приверженности // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 158–167.

References

1. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. Professional adherence of teachers as an indicator of psychological readiness to introduce a professional standard. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (8): 90–108. (In Russ.)

2. Kuznetsov D. V. Psychological and pedagogical facilitation as a necessary condition for successful self-determination of high school students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 9: 120–133. (In Russ.)

3. Kuznetsov D. V. Criterial-level scale as a tool for self-assessment of the process of self-determination of senior pupils. *Izvestiya Uralskogo federalnogo Universiteta. Seria 1. Problemy Obrazovaniya, nauki i kultury = News of Ural Federal University. Series 1. Problems of Education, Science and Culture*. 2016; 3 (151): 128–136. (In Russ.)

4. Kobysheva L. I. Krotova A. P. Self-determination as a condition for the formation of the professionalism of future teachers. *Obshchestvo: sotziologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2012; 2: 95–103. (In Russ.)

5. Zeer E. F., Simanyuk E. E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (8): 9–28. (In Russ.)
6. 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.)
7. Bagirova A. P., Klyuev A. K., Notman O. V., Shubat O. M., Shcherbina E. Yu., Yashin A. A. Prepodavatelskij trud v sovremennoj Rossii: transformatzii soderzhaniya i otzenki = Teaching work in modern Russia: Transformation of content and evaluation. Ekaterinburg: Ural Federal University; 2016. 207 p. (In Russ.)
8. Symanyuk E. E., Pecherkina A. A. Study on the components of teachers' professional competence. *New Educational Review*. 2016; 44 (2): 198–210.
9. Zeer E. F. Samoopredelenie uchashchejsya molodezhi v sovremennykh konfliktuyushchih realnostyah = Self-determination of young students in contemporary conflicting realities. Ekaterinburg: Russian State Pedagogical University; 2012. 102 p. (In Russ.)
10. Schwartz S. J. Identity around the world. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2012; 138: 11–52.
11. Luyckx K., Klimstra T. A., Duriez B., Schwartz S. J., Vanhalst J. Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012; 41: 1226–1239.
12. Berulava G. A., Berulava M. N. Innovative methodological platform of higher education. *Vestnik universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. 2012; 4 (62): 8–36. (In Russ.)
13. Demochko V. B. Innovative personality: model and conditions of formation. In: *Nauchnoe soobshchestvo studentov: materialy VI mezhdunarodnoj studentcheskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Scientific Community of Students: Materials of the 6th International Students' Scientific-Practical Conference*; 2015 Dec 31; Cheboksary. Cheboksary: CNS Interactive Plus; 2015. p. 253–262. (In Russ.)
14. Dolgova V. I. Psychophysiological determinants of readiness for innovative activity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2013; 12: 17–24. (In Russ.)
15. Podymova L. S. Innovations as a Value. In: *Innovatzii v nauke I obrazovanii. Sbornik nauchnykh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Innovations in Science and Education. Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference*; 2014 Nov 14; Moscow. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2014. p. 7–11. (In Russ.)
16. Podymova L. S. Psihologo-pedagogicheskaja innovatika: lichnostnyj aspekt = Psychological and pedagogical innovation: Personal aspect. Moscow: Moscow Pedagogical State University; 2012. 207 p. (In Russ.)
17. Zagorulya T. B. The actualization of the personality of students as carriers of innovative culture: Problem of research methods. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. 2015; 16: 216–219. (In Russ.)

18. Zagorulya T. B. Development of the creative properties of the personality of students by means of innovative didactics. *Nauchnoe mnenie = Scientific Opinion*. 2015; 9: 151–157. (In Russ.)

19. Zagvyazinsky V. I. On the clarification of key concepts in the theory and practice of reforming the Russian education. In: *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnim uchastiem «Formirovanie lichnosti v sotziokulturnom informatzionnom prostranstve sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya (regionalnyj aspekt)» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Formation of the personality in the socio-cultural information space of modern domestic education (regional aspect)”*; 2011 Mar 01–02; Tyumen. Tyumen: Publishing House Pechatnik; 2011. 490 p. (In Russ.)

20. Dudina M. N. Assertive behavior in the ethical-pedagogical discourse. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, Nauki i kultury = News of Ural Federal University. Series 1. The Problems of Education, Science and Culture*. 2014; 4 (132): 163–172. (In Russ.)

21. Dudina M. N. The dignity of the personality of the carrier of innovative culture in the ethical-pedagogical discourse. *European Social Science Journal*. 2014; 2 (3): 347–353. (In Russ.)

22. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. The questionnaire of professional adherence. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*. 2017; 1: 58–167. (In Russ.)

Информация об авторе:

Дудина Маргарита Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета им. первого президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: mndudina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята в печать 15.11.2017.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Margarita N. Dudina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: mndudina@yandex.ru

Received 16.08.2017; accepted for publication 15.11.2017.

The author has read and approved the final manuscript.