

RU

## Личностно-профессиональная самореализация обучающихся в специализированном высшем педагогическом образовании

Землянская Е. Н., Безбородова М. А., Ситниченко М. Я.

**Аннотация.** Цель исследования – обосновать, что программы специализированной подготовки педагогов (магистратура) способствуют успешной личностно-профессиональной самореализации обучающихся. В статье раскрывается понятие «личностно-профессиональная самореализация обучающихся», выявляются ее критерии и показатели в специализированном высшем образовании, обсуждаются средства ее развития в процессе обучения, приводятся и анализируются результаты апробации программ специализированного высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» на факультете начального образования. В ходе проведенного исследования было доказано, что личностно-профессиональная самореализация является критерием эффективности образовательной программы и определяет методическую систему проектирования и реализации программы второго уровня высшего педагогического образования, что и составило новизну данного исследования. В результате определены средства проектирования программ с учетом развития личностно-профессиональной самореализации обучающихся в процессе второго уровня высшего образования: усиление связанности профессиональных и университетских сообществ, активизация рефлексивных ресурсов обучающихся в процессе подготовки, вариативное построение программ и проектирование дифференцированных треков освоения программы с учетом адресных групп обучающихся.

EN

## Personal and professional self-realization of students in specialized higher pedagogical education

E. N. Zemlyanskaya, M. A. Bezborodova, M. Y. Sitnichenko

**Abstract.** The aim of this study is to substantiate that specialized teacher training programs (Master's level) contribute to the successful personal and professional self-realization of students. The article elaborates on the concept of personal and professional self-realization of students, identifies its criteria and indicators in specialized higher education, discusses the means of its development in the learning process, and presents and analyzes the results of the testing of specialized higher education programs in the field of Teacher Education at the Faculty of Elementary Education. The research demonstrated that personal and professional self-realization is a criterion for the effectiveness of an educational program and determines the methodological system for designing and implementing a second-level higher pedagogical education program, which constitutes the novelty of this study. As a result, the following means of designing programs that take into account the development of students' personal and professional self-realization in the process of second-level higher education were identified: strengthening the connectedness of professional and university communities, activating students' reflexive resources in the training process, varying program construction, and designing differentiated tracks for mastering the program, taking into account target groups of students.

### Введение

Построение суверенной системы образования в России обусловило кампанию по поиску концепции новой модели второго уровня высшего образования, специализированного, которое приходит на замену магистерского, и в 2023/24 учебном году началась реализация соответствующего пилотного проекта (Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 и редакция Указа от 26.06.2023 № 474) в нескольких вузах страны. К настоящему моменту ключевые компоненты второго уровня высшего образования в целом обозначились. Так, в рамках педагогического направления подготовки к ним можно отнести следующие: соблюдение баланса между фундаментальностью и применимостью знаний в условиях меняющихся задач на рынке труда;

усиление связанности профессиональных и университетских сообществ; обеспечение ускоренной профессионализации и быстрой интеграции обучающихся в реальные производственные процессы; решение проблемы обеспеченности кадрами систем среднего профессионального и высшего образования и некоторые другие (Землянская, 2024). В рамках выполнения пилотных проектов модернизации высшего образования в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) были разработаны и реализованы программы специализированного высшего педагогического образования. Таким образом, актуальность статьи заключается в обсуждении первых результатов в области проектирования и реализации пилотных образовательных программ специализированного высшего педагогического образования.

В связи с высокой значимостью педагогического образования для суверенизации и развития страны образовательная политика педагогических вузов должна быть ориентирована на подготовку качественно нового поколения специалистов, с инновационным образом мышления, способных аккумулировать отечественный и, в определенной степени, мировой позитивный опыт развития образования, генерировать новые образовательные инициативы, уметь грамотно адаптировать их к практике. Отсюда следует, что корпус педагогов – выпускников специализированного высшего образования должен быть готов не только к успешной профессиональной деятельности с учетом меняющихся условий, но прежде всего к проектированию и внедрению образовательных продуктов в этих новых условиях. Данная готовность обеспечивается высоким уровнем субъектности личности обучающегося, способностью к постоянному саморазвитию и совершенствованию, профессиональному росту, сформированной потребностью самореализации в деятельности. Таким образом, гипотеза нашего исследования состоит в следующем: успешная личностно-профессиональная самореализация обучающихся является системообразующим фактором методической системы подготовки педагога в высшем специализированном образовании.

Задачи исследования:

1. Раскрыть научное содержание понятия «личностно-профессиональная самореализация обучающихся в специализированном высшем педагогическом образовании» и обосновать средства проектирования программ подготовки педагога на втором уровне высшего образования, способствующие ее развитию.

2. Провести эмпирическое исследование личностно-профессиональной самореализации студента-педагога в процессе обучения на втором уровне высшего образования и выявить вариативную динамику изменений данного качества в зависимости от направления образования, полученного на первом уровне, и опыта профессиональной деятельности.

Для подготовки данной статьи был использован следующий комплекс теоретических и эмпирических исследовательских методов: изучение документов и материалов совещаний по проблеме разработки и внедрения новых моделей суверенного высшего образования в России; анализ научно-методической литературы по проблеме личностной и профессиональной самореализации молодежи – для раскрытия сущности данного понятия и его компонентов; анализ публикаций, методического обеспечения, систематизация и обобщение опыта коллег в области магистерской подготовки, оценка его перспектив для построения методической системы специализированного образования; эмпирическое исследование самореализации обучающихся в специализированном высшем образовании в педагогическом вузе на основе анкетирования.

Что касается теоретико-методологической базы исследования, то для выполнения обозначенной выше цели исследования и в рамках гипотезы следует принять во внимание два проблемных пласта исследований.

Первый пласт – работы в области изучения процессов самореализации как развития заложенных в человеке ресурсов, способствующих оптимальному решению задач как профессионального, так и личностного становления человека. Основы современного представления о самореализации личности были заложены Б. Г. Ананьевым (1980), глубокая разработка научного подхода была осуществлена на рубеже XX-XXI вв. К. А. Абульхановой-Славской (1991), А. Г. Асмоловым и М. С. Гусельцевой (2016), В. А. Сластениным (2000), Л. М. Митиной (1994). Огромное значение для построения методической системы подготовки в указанном ключе имеют работы Н. С. Пряжникова (1996), С. Н. Чистяковой и А. Я. Журкиной (Профессиональное самоопределение..., 1993).

Второй пласт – это работы последних десятилетий, посвященные обобщению и осмыслению опыта становления и развития магистерского образования в России – А. А. Марголиса (2015), Е. Н. Глубоковой, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной (2015), Е. Н. Землянской (2022; 2024), Е. Н. Землянской, М. А. Безбородовой, М. Я. Ситниченко (2024), в них наглядно продемонстрированы особенности построения программ магистратуры, проанализированы итоги апробации различных моделей организации обучения и научно-исследовательской работы студентов (НИРС), практической подготовки, сетевого взаимодействия.

Практическая значимость: выделены средства проектирования программ специализированного высшего педагогического образования с учетом таргетирования личностно-профессиональной самореализации обучающихся в процессе обучения, такие как: усиление связанности профессиональных и университетских сообществ, активизация рефлексивных ресурсов обучающихся в процессе подготовки, вариативное построение программ и дифференцированных треков освоения программы с учетом адресных групп обучающихся.

## Обсуждение и результаты

Важно отметить, что представление о смысложизненных и ценностных ориентациях, в том числе о самореализации личности, как важных критериях образования – достаточно традиционная тема для отечественной психолого-педагогической науки (Ананьев, 1980; Абульханова-Славская, 1991; Асмолов, Гусельцева, 2016;

Сластенин, 2000). Самореализацию как психологический феномен глубоко исследовали И. В. Костакова и С. С. Белоусова (Григорьева) (2014), М. В. Хребин (2019) и др. Также утвердилась идея о существовании взаимозависимости между личностным и профессиональным аспектом самореализации.

Ряд ученых рассматривают акт самореализации как срез общего длительного, непрерывного процесса личностного и профессионального самоопределения человека (Климов, 2003; Профессиональное самоопределение..., 1993; Пряжников, 1996), отмечая специфику показателей, особенности личностной и профессиональной самореализации на различных этапах процесса образования и самоопределения. Более того, ряд исследователей выявили одномерность рассмотрения данного феномена, например, А. А. Печеркина и К. Д. Катъкало (2021), Е. Е. Чудина (2018), Н. Н. Крылова (2011) отмечают, что нередко при изучении самоопределения и самореализации не принимаются во внимание культурно-исторические условия среды, прежде всего профессиональной, и социального окружения человека. На наш взгляд, все это имеет важное значение, поскольку детерминирует пути, глубину и показатели самореализации обучающихся. Так, например, в нашем исследовании обосновано, что в педагогических программах первого уровня высшего образования (бакалавриата) практика решает задачу обеспечения психологического самочувствия личности студента и подготовки его к вхождению в профессию и профессиональное сообщество (Землянская, Безбородова, Ситниченко, 2024). Этой же позиции придерживаются Е. Н. Шутенко, А. И. Шутенко, Ю. Ю. Ковтун (2018). О. В. Москаленко и Г. В. Миронова (2011), рассматривая проблему неудовлетворенности молодежи первым высшим профессиональным образованием, делают вывод о психологической неготовности выпускников к самореализации. Рядом исследователей показано, что на заре становления магистерского уровня подготовки отмечались низкие показатели субъектности личности обучающихся по отношению к учебной и профессиональной деятельности, отсутствие четких профессиональных планов развития и саморазвития (см., например, работы Т. В. Сучковой (2021), Е. Н. Землянской, А. В. Кравченко, М. Я. Ситниченко (2016)).

Однако сегодня мы находимся в другой ситуации, в нынешних условиях второй уровень образования выпускники бакалавриата выбирают уже осознанно, к специализированному уровню образования приступают только те лица, которые уже полностью определились с профессией; их решение о продолжении обучения обоснованно; для многих поступающих на такие программы уже детально проработан карьерный запрос. При этом сопутствующей проблемой является дифференцированный вход в профессию лиц с различным направлением предыдущей подготовки, а также стремление обучающихся не просто «не потерять» полученное первое образование, но активно использовать свою индивидуальность для самореализации в педагогической профессии.

Итак, под самореализацией обычно понимается процесс раскрытия личностью в жизни своего потенциала. Согласно А. К. Марковой (1996), самореализация представляет собой реализацию (проявление) существующего потенциала, осуществление своих стремлений, имеющихся знаний, умений и способностей в соответствии со своими актуальными представлениями о себе и своем пути в жизни. А. А. Печеркина и К. Д. Катъкало (2021), анализируя понятие профессиональной самореализации, определяют ее как сознательный, целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала и опредмечивания сущностных сил личности в ее профессиональной деятельности. Деятельностную категорию рассмотрения данного феномена выделяют Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова (2017), которые под самореализацией понимают сознательно реализуемую личностью практическую деятельность по решению возникающих жизненных или профессиональных проблем; в результате человеку приходится приобретать нужные компетенции, происходит развитие умений и способностей, то есть самоизменение человека.

Таким образом, профессиональная самореализация, по мнению ученых, зиждется на осознании человеком личностных и профессиональных стремлений и целенаправленном саморазвитии и самообразовании. Не менее важной составляющей самореализации являются группа факторов позитивного самоотношения, адекватной самооценки, сформированности жизненных ориентаций, способность к выбору эффективного стиля саморегуляции поведения (Хребин, 2019). Важно также отметить, что большинство авторов развивают идею о существовании взаимозависимости между личностным и профессиональным аспектом самореализации, тем самым подчеркивая значимость профессии для самоосуществления в жизни, социуме, социальном действии (Абульханова-Славская, 1991; Непомнящая, 2005).

Исходя из направленности исследований, выделяют критерии самореализации, относящиеся к различным сферам ее проявления: волевой, эмоциональной, рефлексивной, нравственной и др. Так, О. О. Богатырева и Т. Д. Марцинковская (2009) полагают, что критерием успешности профессиональной самореализации и востребованности в избранной профессии может служить карьерный рост, в той или иной степени позволяющий утверждать как наличие компетентности человека, так и его удовлетворенности результатом своей профессиональной деятельности. И. В. Костаковой и С. С. Белоусовой (Григорьевой) (2014) выделяются такие критерии успешной профессиональной самореализации личности, как деятельностный и эмоционально-личностный. М. В. Хребиным (2019) обосновываются следующие компоненты самореализации: личностно-смысловой (жизненные ориентации, жизненные цели человека, способность самоуправления); эмоционально-оценочный (самоотношение, самооценку индивида, его самоэффективность) и поведенческий компоненты (уровень субъективного контроля, коммуникативные и организаторские способности индивида, стили саморегуляции поведения).

В нашем исследовании мы определили личностно-профессиональную самореализацию обучающегося на втором уровне высшего педагогического образования следующим образом: это сознательный, целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала через сознательно реализуемую личностью практическую деятельность

по решению возникающих жизненных или профессиональных проблем. Рассматривая успешность личностно-профессиональной самореализации обучающихся в качестве системообразующего фактора методической системы подготовки педагога в высшем специализированном образовании, были определены критерии успешной самореализации студента в обучении, конкретизированные показателями:

- личностно-смысловой (жизненные ориентации, жизненные цели человека, уверенность в собственных силах, способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности, способность самоуправления, заинтересованность студентов проблемами выбранной сферы деятельности, активность, удовлетворенность процессом подготовки в вузе, сопричастность к научно-инновационной деятельности);
- эмоционально-оценочный (самоотношение, самооценка индивида, его самоэффективность, уверенность респондента в собственных силах, способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности, проявление тревожности, беспокойства, субъективные эмоциональные переживания студентов относительно отдельных аспектов осуществления профессиональной деятельности);
- когнитивно-деятельностный (уровень субъективного контроля, коммуникативные и организаторские способности студента, стили саморегуляции поведения и особенности саморегуляции поведения при осуществлении профессиональной деятельности, соответствие своих организаторских и коммуникативных способностей с требованиями, предъявляемыми к профессии педагога).

Обратимся далее к характеристике средств проектирования программ подготовки педагога на втором уровне высшего образования с точки зрения обеспечения критериев успешной личностно-профессиональной самореализации студентов. В этой связи важно отметить, что проекты модернизации педагогического образования (2014-2018 гг.), поиск новых моделей подготовки учительства, осмысление опыта реализации магистерских педагогических программ выявили магистральную линию таких программ – их ориентацию на подготовку корпуса педагогов, способных осваивать новшества и обеспечивать развитие организаций общего образования в постоянно меняющихся условиях и новых социальных вызовах, оперативно и обоснованно реагировать на актуальные потребности образовательного пространства страны или региона, решать насущные и неожиданные образовательные проблемы (Глубокова, Писарева, Тряпицына, 2015; Землянская, 2022).

Теоретические наработки и опыт развития педагогических программ последних десятилетий нельзя не учитывать при построении новой модели высшего образования. Так, возможность построения карьеры обучающимися на втором уровне высшего образования невозможно обеспечить без открытости и гибкости образовательных программ, их чувствительности к запросам не просто рынка труда, но к вызовам времени. Ускоренная профессионализация студентов, в свою очередь, обеспечивается механизмом последовательного вхождения их в профессиональное сообщество, поскольку способствует переводу студента из позиции школяра, потребителя образовательных услуг в позицию субъекта профессионального становления и самоопределения. В работе А. А. Марголиса (2015) доказывается, что задача профессионализации педагогических программ обуславливает широкое использование рефлексивного подхода при их проектировании и реализации, направленности методов и средств обучения на формирование исследовательских компетенций обучающихся («практик-исследователь» (practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher)), которые, по мнению автора, как раз и обеспечивают студенту возможность осуществлять профессиональное развитие.

В ряде работ Е. Н. Землянской (2024; 2022) обсуждаются концептуальные положения проектирования программ новой модели высшего образования, такие как новый уровень развития школьно-университетского партнерства, рефлексивно-исследовательский подход как ведущий и др., и обосновываются механизмы их реализации, обеспечивающие формирование у обучающегося отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности на основе самопознания, самоорганизации, способствующие социально-профессиональному самоопределению студента и проектированию карьерных стратегий. Усиление связанности профессиональных и университетских сообществ в программах педагогического специализированного образования, разработка и внедрение формальных и неформальных моделей школьно-университетского партнерства создает основу для образовательных инициатив обучающихся и стартапов, развития их проектных компетенций, в том числе реализуемых и через проектные диссертации. Таким образом, механизмы рефлексивно-исследовательского подхода к обучению педагогов позволяют обучающемуся соединить знание теории и умение ее применения, поскольку анализ опыта как практических, так и мыслительных действий, комплексное переосмысление проблемы или ситуации обеспечивает обратную связь и запускает процессы самообразования и самоопределения (Алексеев, 2002).

Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына (2015) подчеркивают важность понимания целей педагогического образования как содействия становлению жизненного (личностного и профессионального) самоопределения человека с учетом растущей неопределенности современного мира. Они полагают, что *проектирование вузовских программ следует ориентировать на самостоятельное построение студентом персонализированного обучения на основе обращения к его субъектному опыту, что определяет индивидуальную модель содержания образования для каждого студента, служит инструментом отбора компетенций и задает трек освоения образовательной программы для конкретного студента.*

Следующее свойство программ второго высшего образования – наличие адресных групп обучающихся, различающихся по образовательным запросам, карьерным и житейским предпочтениям, опыту и направлениям предыдущего образования, мотивацией и пр. Так, в некоторых немногочисленных работах в области развития магистерского образования в России рассматривается проблема дифференцированного входа в программу лиц с различным направлением подготовки и мотивацией; анализируются вариативные стратегии подготовки

и обсуждаются механизмы их реализации (Гармонова, Щеглова, 2020). И если для магистерских педагогических программ весьма важной была проблема смены направления подготовки у значительной части студентов (Савенков, Львова, Вачкова и др., 2014; Землянская, 2015), то на программы специализированного уровня образования, рассчитанные на 1 год, принимаются только абитуриенты, получившие на предыдущем уровне образование той же укрупненной группы специальностей и направлений. Однако и в этом случае образовательные запросы обучающихся весьма различаются, а средством удовлетворения этих запросов с позиций личностно-профессиональной самореализации студентов являются вариативное наполнение модулей образовательных программ, построение дифференцированных треков освоения программы, использование разноуровневых индивидуальных заданий практической подготовки и др.

### **Методика эмпирического исследования**

Разработанная в рамках проекта программа специализированного высшего образования по направлению Педагогическое образование реализуется на факультете начального образования МПГУ с осени 2024 года. В сентябре 2024 года и январе 2025 года были проведены соответственно начальный и промежуточный срезы критериев успешности личностно-профессиональной самореализации студентов на основе анонимного анкетирования, в котором приняли участие 43 человека. Анкета состояла из 26 высказываний, отражающих критерии и выделенные выше показатели успешной самореализации студента в обучении. По форме предъявления анкета содержала закрытые тезисы по бинарной шкале Ликерта, и опрашиваемым предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с каждым суждением, от «полностью согласен» (10 баллов) до «полностью не согласен» (0 баллов) в соответствии со своими жизненными представлениями, причем чем более актуальным для респондентов является суждение, тем выше являлся выбранный балл (Таблица 1). Формулировка суждений опросника обращала респондентов к самопознанию и ставила их в ситуацию самоанализа своих действий в условиях осуществления профессиональной деятельности. Пример суждения: «Мне хватает психолого-педагогических знаний для решений профессиональных проблем, возникающих на практике».

**Таблица 1.** Характеристика опросной шкалы

<b>Диапазон</b>	<b>Балльная оценка</b>
Диапазон отрицания	0 – полностью не согласен 1 – не согласен в значительной степени 2 – не согласен 3 – скорее не согласен
Диапазон нейтрального отношения	4 – частично не согласен 5 – не уверен (нейтральное отношение) 6 – частично согласен
Диапазон положительного отклика	7 – скорее согласен 8 – в значительной степени согласен 9 – согласен 10 – полностью согласен

На определение уровня *личностно-смыслового критерия* было направлено 8 суждений, отражающих выделенные показатели и направленных на выявление заинтересованности студентов проблемами начального образования, активности, удовлетворенности процессом подготовки в вузе, их сопричастности к научно-инновационной деятельности. Пример суждений: «В дальнейшей работе мне обязательно пригодятся умения и навыки, полученные в процессе обучения в вузе», «На практике я еще больше убедился(-ась) в правильности выбора профессии», «Я могу самостоятельно спроектировать, организовать и провести научное исследование в рамках своей профессиональной деятельности».

Для диагностики уровня *эмоционально-оценочного критерия* предусматривалось 10 суждений, которые отражали уверенность респондента в собственных силах, способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности, проявление тревожности, беспокойства, субъективные эмоциональные переживания студентов в процессе осуществления профессиональной деятельности, например: «Я редко испытываю чувство неудовлетворенности от своей работы с детьми», «Я редко испытываю чувство страха перед работой с новым для меня коллективом учащихся», «Я уверен(-а) в себе в процессе проведения родительских собраний, общение с родителями учащихся не вызывает у меня чувства тревоги».

Тематика восьми суждений, предлагаемых для изучения уровня *когнитивно-деятельностного критерия*, отражала в основном самооценку респондентом соответствия своих организаторских и коммуникативных способностей с требованиями, предъявляемыми к профессии учителя, а также особенностей саморегуляции поведения в профессиональной деятельности. Примеры суждений: «Я умею организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока», «У меня нет проблем в общении со своими коллегами и учениками», «Я умею быстро реагировать на ситуацию и изменять способы действий в зависимости от складывающихся условий».

### **Результаты эмпирического исследования и их анализ**

Укрупненные данные о динамике критериев успешности личностно-профессиональной самореализации в процессе профессиональной подготовки в вузе представлены в Таблице 2.

**Таблица 2.** Динамика результатов по критериям проявления успешной личностно-профессиональной самореализации в процессе освоения программы специализированного высшего образования (СпВО), где  $\bar{x}$  – среднее выборочное,  $\sigma$  – стандартное отклонение

Критерий	Параметры статистического распределения (по этапам обучения)			
	Студенты СпВО, начало обучения		Студенты СпВО, промежуточный срез	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Личностно-смысловой	8,3	0,91	8,6	0,58
Эмоционально-оценочный	8,4	0,48	8,4	0,59
Когнитивно-деятельностный	8,2	0,43	8,6	0,43
<b>Общее</b>	<b>8,3</b>	<b>0,61</b>	<b>8,5</b>	<b>0,55</b>

Из данных таблицы следует, что за период обучения в целом произошел подъем среднего выборочного критерия успешности личностно-профессиональной самореализации. При этом рост продемонстрировали личностно-смысловой (среднее значение возросло на 0,3 пункта) и когнитивно-деятельностный (среднее значение возросло на 0,4 пункта) критерии. Обнаружено снижение стандартного отклонения от 0,61 пункта (начало обучения) до 0,55 пункта (промежуточный срез). Среднеквадратическое отклонение по личностно-смысловому критерию для этапа начала обучения является весьма значимым (0,91 пункта) и превосходит остальные соответствующие параметры, то есть вопросы определения жизненных ориентаций, жизненных целей для студентов стоят особенно остро на пути к успешной профессиональной самореализации личности.

Заслуживает внимания тот факт, что наибольшее приращение по параметру среднее выборочное от начала к середине обучения произошло именно по личностно-смысловому и когнитивно-деятельностному критерию. Был проведен также детальный анализ ответов студентов по отдельным показателям этих критериев, к примеру: «По окончании обучения я планирую работать по специальности» (рост личностно-смыслового критерия на 1,1 пункта), «Я могу самостоятельно спроектировать, организовать и провести научное исследование в рамках своей профессиональной деятельности» (рост личностно-смыслового критерия на 1,4 пункта), «Я умею организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока» (рост когнитивно-деятельностного критерия на 0,6 пункта), «Я умею быстро реагировать на ситуацию и изменять способы действий в зависимости от складывающихся условий» (рост когнитивно-деятельностного критерия на 1 пункт). Таким образом, студенты на этапе промежуточного среза демонстрируют в целом успешную адаптацию под влиянием ускоренной профессионализации и активного погружения в профессиональную деятельность в процессе педагогической практики.

Примечательным является отрицательная динамика по такому показателю личностно-смыслового критерия, как «Я проявляю интерес к успехам товарищей по группе на практике» (понижение на 0,8 пункта), что может свидетельствовать о том, что студенты больше сконцентрированы на собственном саморазвитии и собственных успехах в профессии или карьере.

Отметим как положительный факт рост такого показателя когнитивно-деятельностного критерия, как: «Я стараюсь следить за современными методическими разработками и психолого-педагогической литературой» (на 0,6 пункта), показателя личностно-смыслового критерия «В дальнейшей работе мне обязательно пригодятся умения и навыки, полученные в процессе обучения в вузе» (на 0,9 пункта). То есть студенты специализированного уровня подготовки осознают важность самообразования и систематического повышения квалификации для построения дальнейшей успешной карьеры педагога.

Следует обратить внимание на отсутствие динамики по эмоционально-оценочному критерию успешной профессиональной самореализации личности студентов специализированного образования (Таблица 2). По нашему мнению, это может свидетельствовать о стабильном и адекватном оценивании как своих чувств, качеств, отдельных сторон своей личности и себя в целом, так и более развитой способности к рефлексивному анализу процесса и результатов учебной и профессиональной деятельности.

Следующая группа результатов получена на основе изучения ответов студентов адресных групп – имеющих собственный опыт педагогической деятельности и не имеющих такого опыта. Согласно условиям приема, на годичную образовательную программу высшего специализированного образования имели право поступать только студенты, имеющие базовую подготовку по укрупненной группе направлений подготовки Образование и педагогические науки. Исследуемая выборка включала три категории студентов:

А – окончившие свой же факультет и продолжающие специализироваться в том же направлении (начальное образование) (67%);

Б – получили предыдущий диплом в другом вузе и теперь намерены получить диплом, который, по их мнению, открывает дополнительные перспективы трудоустройства (14%);

В – окончили программы других факультетов данного вуза и желают сменить направление подготовки (учитель-дефектолог или учитель математики) (19%).

На старте программы с каждым студентом была проведена консультация, в процессе которой совместно составлялся индивидуальный образовательный маршрут освоения программы (трек), при этом учитывались принадлежность студента к той или иной категории, профиль его предыдущей подготовки, карьерные представления, однако, как обнаружилось в процессе реализации программы, выбор трека не оказывал существенного

влияния на показатели и критерии успешной самореализации. Гораздо более существенным признаком в этом контексте, определяющим дифференциацию подготовки, являлось наличие или отсутствие собственного педагогического опыта студентов. Так, все три категории студентов могли иметь как собственный профессиональный опыт работы в области начального образования, так и обладать только опытом педагогической практики, полученным при обучении в бакалавриате. В процессе исследования, действительно, была обнаружена вариативная динамика изменений критериев успешности личностно-профессиональной самореализации в зависимости от имеющегося у студента опыта профессиональной деятельности, ее характеризуют данные Таблицы 3.

**Таблица 3.** Сравнительная характеристика критериев успешной личностно-профессиональной самореализации обучающихся в процессе освоения программы специализированного высшего образования в зависимости от наличия опыта профессиональной педагогической деятельности (СпВО – специализированное высшее образование,  $\bar{x}$  – среднее выборочное,  $\sigma$  – стандартное отклонение)

Критерий	Параметры статистического распределения (наличие педагогического опыта)							
	Этап начала обучения				Этап промежуточного среза			
	Студенты СпВО без педагогического опыта		Студенты СпВО с педагогическим опытом		Студенты СпВО без педагогического опыта		Студенты СпВО с педагогическим опытом	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Личностно-смысловой	7,0	1,25	8,9	0,66	7,1	1,2	9,1	0,61
Эмоционально-оценочный	6,9	0,86	9,0	0,38	6,8	1,2	9,0	0,41
Когнитивно-деятельностный	6,4	0,72	8,9	0,30	7,4	1,1	9,2	0,35
<b>Общее</b>	<b>6,8</b>	<b>0,95</b>	<b>8,9</b>	<b>0,46</b>	<b>7</b>	<b>1,2</b>	<b>9,1</b>	<b>0,45</b>

Согласно этим данным, на старте программы у студентов, которые не имеют опыта педагогической деятельности, выявлены более низкие значения среднего выборочного по всем трем критериям личностно-профессиональной самореализации, чем у студентов, имеющих такой опыт или работающих в настоящее время (соответственно, 7,0 против 8,9; 6,9 против 9,0; 6,4 против 8,9 – Таблица 3). Среднеквадратические отклонения по трем критериям для этой группы студентов на этапе начала обучения также являются весьма значительными и превосходят по численным значениям аналогичные параметры группы обучающихся, имеющих профессиональный опыт педагогической деятельности. Однако на этапе промежуточного среза наблюдается рост параметров разброса эмоционально-оценочного критерия (на 1,2) и когнитивно-деятельностного критерия (на 1,1). Это объясняется высокой интенсивностью процесса подготовки, изначально разными стартовыми возможностями студента по сравнению с теми студентами, которые уже имеют опыт осуществления педагогической деятельности, вероятным дефицитом практических или фундаментальных знаний в области психологии и педагогики, а также неожиданными для обучающихся реалиями современной начальной школы, с которыми они столкнулись в процессе практической подготовки. Важно пояснить, что с первых дней обучения по программе студенты вовлекаются в различные виды практик, а все рабочие программы теоретических дисциплин, предлагаемые студентам, также предусматривают часы практической подготовки. Сама практика организуется в рамках школьно-университетского партнерства, поэтому не рассматривается студентами как какое-то автономное, оторванное от теоретических занятий или исследований действие. Такое построение программы позволяет актуализировать и проблематизировать современную школьную реальность, создает нужную мотивацию для изучения фундаментальных знаний и проведения обучающимися научных исследований, обеспечивает синергетический эффект в прохождении программы.

Данные по группе студентов без опыта педагогической деятельности за период обучения демонстрируют некоторое приращение среднего выборочного по личностно-смысловому критерию (от 7,0 до 7,1) и существенный рост среднего выборочного по когнитивно-деятельностному критерию (от 6,4 до 7,4), что можно считать проявлением положительной динамики личностно-профессиональной самореализации этой группы обучающихся. Среднее выборочное по эмоционально-оценочному же критерию демонстрирует отрицательную динамику (с 6,9 до 6,8). Уточнение ответов студентов, изучение отдельных показателей данного критерия обнаружило сильное падение баллов по показателю «У меня редко возникают тревожные ожидания, связанные с работой (моим будущим в профессии)» (разрыв в 3,4 пункта от момента начала обучения до промежуточной аттестации); это следствие сложности ситуации смены профиля, обнаруженных требований, предъявляемых новой профессией, трудностей в решении новых задач и освоении новых видов деятельности.

Качественная характеристика результатов исследования проводилась на основе изучения ответов каждого студента и была направлена на оценку индивидуальных образовательных достижений и дефицитов студентов, а также на выявление проблемных мест процесса обучения по программе. Так, например, изучение ответов группы студентов, не имеющих педагогического опыта, позволило обнаружить, что на входе в программу многие из них отмечали свою неуверенность или даже страх коммуникации с родителями школьников и другими участниками образовательного процесса; однако сопоставление ответов студентов с ответами, полученными на этапе промежуточной аттестации, показало, что многие обучающиеся смогли преодолеть данный дефицит за время подготовки (показатели эмоционально-оценочного критерия). Аналогично,

на этапе входа в программу был выявлен явный запрос от студентов, не имеющих педагогического опыта, на приобретение компетенции в создании рабочей атмосферы урока, поддержании дисциплины; в результате обучения на этапе промежуточного среза числовые значения по соответствующим показателям значительно улучшились (когнитивно-деятельностный критерий). То есть в процессе теоретического обучения и педагогической практики студенты освоили эффективные модели сотрудничества с другими участниками образовательного процесса и успешны в использовании стратегий управления классом и установления дисциплины.

По отдельным показателям у студентов специализированного высшего образования, не имеющих педагогического опыта, была констатирована отрицательная динамика, например, по показателю «Мне хватает психолого-педагогических знаний для решений профессиональных проблем» произошло понижение на 0,7 пункта; по показателю «Я владею ИКТ-технологиями на достаточном уровне» – понижение на 0,3 пункта по сравнению с началом обучения. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что студенты определили ближайшую профессиональную перспективу и с этих позиций наметили пути дальнейшего повышения квалификации и самообразования.

## Заключение

В статье проанализирован пилотный опыт разработки и реализации программы специализированного высшего педагогического образования.

При решении первой задачи нашего исследования была проведена сущностная проработка понятия «лично-профессиональная самореализация обучающегося на втором уровне высшего педагогического образования» (СПВО): это сознательный, целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала через сознательно реализуемую личностью практическую деятельность по решению возникающих жизненных или профессиональных проблем; в результате человеку приходится приобретать нужные компетенции, происходит развитие умений и способностей, то есть самоизменение человека. Критериями лично-профессиональной самореализации определены лично-смысловой, эмоционально-оценочный, когнитивно-деятельностный.

Назначение программ специализированного высшего образования заключается в получении обучающимся квалификации, приближенной к профессиональным стандартам и требованиям рынка труда, их ускоренная профессионализация и осознанное карьеропостроение, что актуализирует проблематику субъектного включения обучающихся в процесс подготовки и способствует их лично-профессиональной самореализации, которая становится критерием эффективности образовательной программы и определяет методическую систему проектирования и реализации программы второго уровня высшего педагогического образования.

В процессе исследования и апробации программы выявлены и подтверждены средства проектирования педагогических программ, направленных на развитие успешной лично-профессиональной самореализации обучающихся. Во-первых, усиление связанности профессиональных и университетских сообществ, то есть фактически создание специально организованной среды для развития компонентов профессионального сознания студентов-педагогов в условиях реальных образовательных организаций. При этом механизмом их лично-профессионального развития является рефлексия опыта профессиональных проб, происходящая в живом диалоге профессионалов-учителей. Во-вторых, включение в процедуры и структуру программы методов рефлексивно-исследовательского подхода к обучению педагогов, позволяющих соотнести студенту свои профессиональные действия с субъектным опытом, что актуализирует процессы его самоанализа и самообразования, обеспечивает развитие профессиональной деятельности. В-третьих, вариативное построение программ с учетом запросов различных адресных групп обучающихся; формирование нескольких научно-образовательных треков для обучающихся, позволяющих варьировать содержание модулей, процедур и дидактические цели подготовки в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучающихся и их карьерных представлений.

В процессе апробации новой модели второго уровня высшего образования было проведено эмпирическое изучение готовности студента к личной и профессиональной самореализации. Студенты специализированного высшего образования продемонстрировали в целом успешную самореализацию под влиянием ускоренной профессионализации и активного погружения в профессиональную деятельность в процессе педагогической практики. При этом выявилось отсутствие динамики по эмоционально-оценочному критерию успешной профессиональной самореализации личности студентов специализированного образования, что может свидетельствовать о стабильном и адекватном оценивании как своих чувств, качеств, отдельных сторон своей личности и себя в целом, так и о развитой способности к рефлексивному анализу процесса и результатов учебной и профессиональной деятельности. В эмпирическом исследовании была обнаружена и подтверждена вариативная динамика изменений критериев успешности лично-профессиональной самореализации в зависимости от имеющегося у студента опыта профессиональной деятельности. На старте программы наблюдались изначально более низкие показатели проявлений лично-профессиональной самореализации по всем критериям у студентов, которые не имеют опыта собственной педагогической деятельности, однако уже на этапе промежуточной аттестации эти студенты продемонстрировали резкий рост показателей когнитивно-деятельностного критерия, что свидетельствует о приобретении ими компетенций и продуктивности системы подготовки. Отметим, что у ряда студентов в результате обучения по программе сформировался запрос на получение дополнительных психолого-педагогических знаний для решений профессиональных проблем, студенты наметили пути дальнейшего повышения квалификации и самообразования.



Дальнейшие исследования в контексте проблемы должны быть продолжены в направлении развития университетской среды под новые вызовы страны; изучения возможностей и рисков ускоренной профессионализации и дифференцированного входа в педагогическую профессию; содержания и методов личностного развития педагогов в период обучения в вузе.

### Источники | References

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дисс. ... д. психол. н. М., 2002.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1.
4. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Образование как потенциальный ресурс модернизации общества // Образовательная политика. 2016. №2 (72).
5. Богатырева О. О., Марцинковская Т. Д. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психологические исследования. 2009. № 1 (3).
6. Гармонова А. В., Щеглова Д. В. Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. Вып. № 3 (28).
7. Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели // Человек и общество. 2015. № 4 (45).
8. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В. Взаимосвязь самоактуализации, параметров психологического времени и характеристик личности на этапе профессиональной подготовки // Научный диалог. 2017. № 12.
9. Землянская Е. Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: монография. М.: Московский педагогический государственный университет, 2015.
10. Землянская Е. Н. Проектирование программ рефлексивно-ориентированной профессиональной подготовки педагога начального образования в специализированном высшем образовании // Преподаватель XXI век. 2024. № 4-1. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-4-77-89>
11. Землянская Е. Н. Ретроспективный анализ идей и достижений в проектировании и реализации образовательных программ педагогической магистратуры на факультете начального образования МПГУ // Инновации и традиции в педагогике начального образования: монография / под ред. Е. Н. Землянской, С. В. Яковлева. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022.
12. Землянская Е. Н., Безбородова М. А., Ситниченко М. Я. Педагогическая практика как условие нормализации психологического самочувствия личности студента // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 1. <https://doi.org/10.30853/ped20240002>
13. Землянская Е. Н., Кравченко А. В., Ситниченко М. Я. Подготовка учителя начальных классов в магистратуре нового поколения: пути и механизмы дальнейшего использования модернизированных модулей // Школа будущего. 2016. № 1.
14. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М. – Воронеж, 2003.
15. Костакова И. В., Белоусова (Григорьева) С. С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15).
16. Крылова Н. Н. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Надежность и качество: труды международного симпозиума (г. Пенза, 23-31 мая 2011 г.). Пенза: Изд-во Пензенского государственного университета, 2011.
17. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505>
18. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
19. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы. М.: Дело, 1994.
20. Москаленко О. В., Миронова Г. В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоэффективности // Мир психологии. 2011. № 1 (65).
21. Непомнящая Н. И. Целостно-личностный подход к изучению человека // Вопросы психологии. 2005. № 1.
22. Печеркина А. А., Каткало К. Д. Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов // Педагогическое образование в России. 2021. № 1.
23. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи: методика для преподавателя и профконсультанта / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. М., 1993.
24. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение: учеб. пособие. М. – Воронеж: МОДЭК, 1996.
25. Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3.
26. Слостенин В. А. Субъектно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании. М.: Магистр-Пресс, 2000.
27. Сучкова Т. В. Особенности профессионального саморазвития студентов в процессе обучения в магистратуре // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 4.

28. Хребин М. В. Психологические особенности успешной самореализации студентов в условиях профессионального становления: дисс. ... к. психол. н. Ростов н/Д, 2019.
29. Чудина Е. Е. Профессиональное саморазвитие магистрантов в условиях педагогической практики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2018. № 5 (128).
30. Шутенко Е. Н., Шутенко А. И., Ковтун Ю. Ю. Признаки и паттерны самореализации студентов как показатели их психологического благополучия в процессе обучения в вузе // Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 3.

#### Информация об авторах | Author information

**RU** Землянская Елена Николаевна<sup>1</sup>, д. пед. н., проф.  
Безбородова Мария Александровна<sup>2</sup>, к. психол. н., доц.  
Ситниченко Марина Ярополковна<sup>3</sup>, к. пед. н., доц.  
<sup>1, 2, 3</sup> Московский педагогический государственный университет

**EN** Elena Nikolaevna Zemlyanskaya<sup>1</sup>, Dr  
Maria Aleksandrovna Bezborodova<sup>2</sup>, PhD  
Marina Yaropolkovna Sitnichenko<sup>3</sup>, PhD  
<sup>1, 2, 3</sup> Moscow Pedagogical State University  
  
<sup>1</sup> enz\_888@mail.ru, <sup>2</sup> purity2002@mail.ru, <sup>3</sup> navigare2006@yandex.ru

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 05.02.2025; опубликовано online (published online): 13.03.2025.

**Ключевые слова (keywords):** специализированное высшее образование; школьно-университетское партнерство; подготовка педагога; рефлексивно-исследовательский подход; личностно-профессиональная самореализация обучающихся; specialized higher education; school-university partnership; teacher training; reflexive-research approach; personal and professional self-realization of students.