ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

На правах рукописи

НГО ДЫК ТАЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

5.8.7- Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

доктор психологических наук,

профессор

Серых Анна Борисовна

Калининград - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....3

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....17

1.1. Умения и навыки профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки как объект научного анализа.....17

1.2. Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров в процессе педагогического образования…….....43

1.3. Моделирование процесса формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки…….....62

Выводы по главе 1 86

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....90

2.1. Состояние и уровень сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.....90

2.2. Экспериментальная проверка эффективности внедрения модели формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки 120

Выводы по главе 2.....141

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....145

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....150

ПРИЛОЖЕНИЯ.....184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Реализация профессиональных целей специалиста тесно взаимосвязана с его личностным, социокультурным развитием. Профессионализм личности относится к самоидентификации и актуализации своих возможностей как качественная характеристика человека, показывающая его уровень профессиональных и личностно-деловых качеств, определенную личностную зрелость, а также стремление развиваться в процессе обучения в вузе. Через самоидентификацию происходит постоянный рост личности профессионала, раскрытие ее потенциала, поэтому в процессе учебно-профессиональной деятельности бакалавров педагогических направлений подготовки необходимо обращаться к комплексному анализу личностных процессов самоидентификации в их взаимосвязи с непосредственной реализацией учебной и профессиональной работы.

Самоидентификация как часть осознанного подхода к обучению позволяет будущему специалисту организовать процессы своего развития и управлять ими. Именно самоидентификация представляет собой связующее звено между психическими процессами специалиста и реализацией себя в деятельности. Она интегрирует их в единую функцию психической реальности, которая динамична по своей сути и находится в постоянном развитии. Это означает, что сформированность систем самоидентификации бакалавров зависит от полученного учебного опыта и актуального этапа обучения: по мере освоения учебных дисциплин и профессиональных компетенций уровень самоидентификации бакалавров усложняется и совершенствуется. Недостаточное развитие звеньев самоидентификации впоследствии может привести к потере контроля над регуляцией своей учебной деятельности, что снизит эффективность обучения.

В этой связи актуальным для системы образования является вопрос взаимодействия преподавателей с бакалаврами и выстраивание процесса самоидентификации. Функцию целеполагания зачастую берет на себя

преподаватель как управляющее звено системы образования: ставятся учебные задачи, способы их достижения, методы контроля и оценки или экспертизы учебных достижений бакалавров. При этом постепенно разрушаются процессы самоорганизации студентов, которые становятся просто исполнителями поставленных задач. Самоорганизация как неотъемлемое звено самоидентификации включена в структуру личности как необходимое умение, помогающее организовать обучение, развитие и быть успешным, ставить цели и достигать их. Постановка целей основана на анализе собственных ценностей и при этом реализация целей требует от студента проявления определенной активности. Снижение такой активности приводит к потере инициативности бакалавров в процессе вузовской подготовки, а стиль управления преподавателей способствует развитию смысловых и эмоциональных барьеров во взаимодействии с бакалаврами.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время накопленный научный опыт представлен в аспектах: повышения качества подготовки будущих педагогов (С.Я. Батышев, И.А. Колесникова, В.В. Николина, П.Н. Осипов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.); формирования профессиональных компетенций (Б.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Д. Рудинский и др.); профессионально-личностного развития студентов (А.Д. Алферов, А.М. Колесова, А.В. Коржуев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Мычко, А.Б. Серых, С.Д. Смирнов, С.Д. Симоненко и др.); развития профессионализма личности и самосознания (Г.В. Акопов, Л.В. Байбородова, С.Г. Косарецкий и др.); профессионального самоопределения и профессиональной профориентации (Е.А. Климов, А.А. Колесников, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев, С.Н. Чистякова и др.); становления профессиональных умений самоидентификации студентов различных направлений подготовки (И.Ю. Бурханова, В.Ф. Зайцева, Е.П. Кораблина, А.В. Литвинюк, А.Э. Корнеев, К.Н. Ушакова и др.) и др.

Анализ диссертационных работ последних лет показал, что в контексте формирования профессионально-личностных компетенций бакалавров

педагогических направлений подготовки поднимались проблемы, анализирующие: развитие профессионально значимых смысложизненных ориентаций студентов (Ф.М. Осипов, 2015), их социально-психологической и социальной зрелости (Р.И. Погорова, 2015; О.В. Забродина, 2016); готовность к смыслообразующей профессиональной деятельности (З.А. Каргина, 2013; О.В. Борзенко, 2019), решению профессиональных задач (М.А. Червонный, 2020), возможности профессионального саморазвития (А.Е. Эстерле, 2018) и др.

Анализ состояния проблемы в педагогических исследованиях, ее актуальность и значимость для организации процесса подготовки бакалавров педагогических направлений подготовки актуализируют **противоречия** между:

- важностью формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки и отсутствием научно обоснованных педагогических подходов к обеспечению данного процесса;

- необходимостью личностных изменений и развития самосознания в процессе обучения в вузе в контексте взаимодействия с преподавателями как управляющим звеном образовательного процесса и не разработанностью педагогических условий реализации данного процесса.

С учетом важности и недостаточной разработанности проблемы в педагогической науке и практике нами определена тема исследования: «***Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки***», **проблема** которого сформулирована следующим образом: при реализации каких педагогических условий процесс формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки будет результативным.

Цель исследования – выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия результативности процесса формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки бакалавров педагогических направлений.

Предмет исследования: педагогические условия формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки будет результативным, если:

- сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности;

- формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки;

- в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного материала, представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности;

- реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческого потенциала.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определены **задачи исследования**:

1. На основе теоретического анализа определить сущность и содержание понятия «профессиональная самоидентификация бакалавра педагогических направлений подготовки».

2. Охарактеризовать совокупность умений профессиональной самоидентификации бакалавра педагогических направлений подготовки.

3. Раскрыть возможность образовательного процесса педагогических направлений подготовки в формировании профессиональной самоидентификации бакалавров.

4. Разработать и внедрить модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

5. Выявить компоненты метапредметного содержания учебного материала, представленного в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности, и определить его роль в формировании профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

6. Экспериментально обосновать педагогические условия результативности формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Методологическая основа исследования была выстроена на основе интеграции основных положений личностно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.А. Деркач, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.); системного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.М. Борытко, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Э.Г. Юдин и др.); компетентностного подхода (Б.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Д. Рудинский, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторской и др.); концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе (Д.И. Фельдштейн); концепции самоидентификации и самопонимания как основной интегративной характеристики социального становления и развития личности (Б.В. Кайгородов) и др.

Теоретическая основа исследования опирается на труды отечественных психологов и педагогов, раскрывающих основные аспекты:

- профессионального становления личности в процессе обучения (А.А. Ангеловский, Л.В. Байбородова, С.Я. Батышев, Е.А. Климов, А.В. Коржуев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Серых, С.Д. Смирнов, Г.Г. Солодова, А.В. Фонарев и др.);

- развития профессиональных компетенций студентов в процессе профессионального обучения (Р.В. Бакута, Ю.О. Галущинская, И.В. Георге, С.А. Ишкильдина, О.С. Пономарева, В.Г. Рындак и др.);

- профессионального самоопределения и профессиональной профориентации личности (Е.А. Климов, А.А. Колесников, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев, С.Н. Чистякова и др.);

- самоидентификации и самосознания личности (В.А. Гунчина, А.А. Ергазина, В.С. Зайцев, М.В. Зеленко, М.А. Лаппо, А.А. Науменко, А.А. Ногина, Е.Н. Руднева и др.);

- особенности формирования умений и навыков самоидентификации студентов в процессе подготовки в вузе (И.А. Архипова, М.В. Баликаева, С.Х. Баракаева, Е.В. Быстрицкая, И.Ю. Бурханова, В.Ф. Зайцева, Е.П. Кораблина, А.В. Литвинюк, А.Э. Корнеев, К.Н. Ушакова и др.).

Решение поставленных задач осуществлялось нами посредством применения различных **методов исследования**: теоретических (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, восхождения от абстрактного к конкретному в процессе изучения психолого-педагогической, философской, методической, социологической литературы, системно-структурного анализа учебной и нормативно-правовой документации и т.д.), эмпирических (наблюдения, анкетирования, интервьюирования обучающихся, педагогического эксперимента), методов статистической и математической обработки данных.

Базой исследования являлись ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта» (г. Калининград), ФГБОУ ВО «Тульский педагогический государственный университет» (г. Тула), ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический государственный университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург). Всего в исследовании участвовали 300 студентов - бакалавров педагогических направлений подготовки.

Исследование проводилось в три этапа:

На подготовительном этапе (2018-2019 гг.) формировались блоки методик сбора эмпирических данных, уточнялась схема исследования, определялась методологическая база исследования, раскрывались теоретические и социально-педагогические предпосылки профессиональной самоидентификации бакалавров; изучалось состояние проблемы в научной

литературе и педагогической теории; открывались основные позиции исследования, его понятийно-категориальный аппарат; разрабатывался концептуальный подход к профессиональной самоидентификации бакалавров. На этом этапе удалось выявить еще недостаточно изученные проблемные зоны учебно-профессиональной подготовки, позволившие сформулировать цель, объект, предмет, научную гипотезу и задачи исследования.

На втором этапе (2019-2020 гг.) проводилась диагностика исходного уровня и особенностей сформированности самоидентификации бакалавров. Проводился констатирующий эксперимент с использованием таких методов, как опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов. Обработка результатов констатирующего эксперимента сопровождалась применением методов сравнения, анализа, синтеза, обобщения, статистической обработки.

На третьем этапе (2020-2022 гг.) осуществлялась разработка программы и проведение эксперимента, направленного на формирование оптимального статуса профессиональной самоидентификации в учебной деятельности бакалавров. Этап был посвящён разработке и апробации программы формирования профессиональной самоидентификации бакалавров; определению границы исследования рамками вузов; экспериментальной проверке модели формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки; внедрению педагогических условий содействия профессиональной самоидентификации бакалавров.

Научная новизна исследования:

- содержательно раскрыто и конкретизировано понятие «профессиональная самоидентификация бакалавра педагогических направлений подготовки» как интегративная личностная компетенция, определяющая развитие профессиональных умений и навыков (адаптации и самоадаптации; самообучения и самообразования; самоопределения; самостоятельной работы; самореализации; анализа и решения проблем; самоконтроля и самооценки; саморегуляции) в процессе обучения в вузе;

- обоснована структура профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, представленная индивидуально-личностным, образовательным и социально-профессиональным компонентами;

- охарактеризованы возможности образовательного процесса педагогических направлений подготовки в формировании профессиональной самоидентификации бакалавров, реализуемого поэтапно: познание/знание о профессии, о специальности; определение у бакалавров отношения к данной профессии; формирование мотивации; планирование наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации; формирование самоконтроля и самооценки результатов своей деятельности, а также умений саморегуляции деятельности;

- выявлены компоненты метапредметного содержания учебного материала, представленного в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности, и определена его роль в формировании профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки;

- разработана и внедрена модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров, состоящая из: целевого; методологического; содержательно-процессуального; критериально-оценочного; результативного блоков;

- доказано, что результативность формирования профессиональной самоидентификации бакалавра обусловлена реализацией педагогических условий: сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности; формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки; в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного материала,

представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности; реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческого подхода.

Теоретическая значимость исследования:

- комплексный подход к исследуемой теме позволил расширить и дополнить уже имеющиеся научные представления о профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки и актуализировать их в контексте современных общественных и социокультурных трансформаций. Процесс формирования самоидентификации рассматривается как сложный многокомпонентный феномен, интегрирующий компоненты (индивидуально-личностный, образовательный и социально-профессиональный) профессионального самосознания в их динамичном взаимодействии в процессе личностного и профессионального развития бакалавров;

- аргументирована необходимость разработки модели формирования профессиональной самоидентификации бакалавров, включающей основные блоки: целевой; методологический; содержательно-процессуальный; критериально-оценочный; результативный;

- предложены критерии и показатели, обеспечивающие диагностику реализации модели формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки, в частности:

- *целевые* (показатели: осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации; понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности);

- *мотивационно-ценностные* (показатели: осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза; мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности);

- *содержательно-образовательные* (показатели: знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации; навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации);

- *рефлексивно-оценочные* (показатели: навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации; навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации).

Практическая значимость исследования.

- определена и разработана критериально-оценочная база для измерения результативности реализации педагогических условий формирования профессиональной самоидентификации у бакалавра, включающая целевые, мотивационно-ценностные, содержательно-образовательные и рефлексивно-оценочные критерии;

- подготовлены научно-методические материалы, которые могут быть использованы в процессе профессионального обучения бакалавров педагогических направлений подготовки, а также повышения квалификации преподавателей вуза;

- выявленные особенности формирования компонентов самоидентификации (индивидуально-личностный, образовательный и социально-профессиональный) позволили определить основные направления коррекции структуры профессиональной самоидентификации бакалавров;

- выявленные профессионально-типологические уровни сформированности самоидентификации бакалавров позволяют определить факторы, определяющие особенности их профессионального становления, что

обеспечивает возможность управления данным процессом и его проектирования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная самоидентификация бакалавров педагогических направлений подготовки представляет собой интегративную личностную компетенцию, определяющую развитие профессиональных умений (адаптации и самоадаптации; самообучения и самообразования; самоопределения; самостоятельной работы; самореализации; анализа и решения проблем; самоконтроля и самооценки; саморегуляции), обеспечивающих результативность профессионального педагогического образования в вузе на высоком теоретическом и практическом уровнях, структурно представленную *индивидуально-личностным, образовательным и социально-профессиональным компонентами*.

2. Модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки состоит из: *целевого* (включающего разработку цели, задач, планируемый результат); *методологического* (включающего подходы и принципы реализации процесса формирования самоидентификации); *содержательно-процессуального* (реализующего в соответствии с социальным заказом общества и нормативными документами компоненты профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки и педагогические условия результативности данного процесса); *критериально-оценочного* (включающего критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки); *результативного* (отражающего переход к высокому уровню сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки) блоков.

3. Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки реализуется в содержательно-процессуальном блоке следующими этапами: познание/знание о профессии, о

специальности; определение у бакалавров отношения к данной профессии; формирование у бакалавров профессиональной мотивации; планирование наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки; формирование самоконтроля и самооценки результатов своей деятельности, а также умений саморегуляции.

4. Критериями сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки являются: *целевые, мотивационно-ценностные, содержательно-образовательные и рефлексивно-оценочные*, позволяющие проанализировать динамику результативности формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки в образовательной деятельности на трех уровнях: высоком, среднем и низком.

5. Эффективность формирования профессиональной самоидентификации бакалавров обеспечивается реализацией педагогических условий: сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности; формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки; в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного материала, представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности; реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческого подхода.

Достоверность и обоснованность результатов исследовательской деятельности обусловлены методологическими позициями работы; разноаспектным теоретическим анализом проблемы, экспериментальной

проверкой педагогических условий результативности формирования профессиональной самоидентификации бакалавров; воспроизводимостью результатов, их анализом на всех этапах опытно-экспериментальной работы; обработкой данных результатов исследования статистическими методами.

Личный вклад автора в исследование заключается в разработке общего замысла исследования, анализе и обобщении теоретического материала по проблеме формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, разработке критериев и уровней оценки формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, разработке и внедрении в образовательный процесс модели формирования самоидентификации студентов педагогических направлений подготовки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования получили отражение в 17 публикациях (общим объемом 5,25 п.л.): отражены в 8 изданиях, включенных в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ («Педагогический журнал», «Проблемы современного педагогического образования», «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», «Перспективы науки», «Известия Воронежского государственного педагогического университета», «Психология образования в поликультурном пространстве», «Известия Балтийской государственной академии»); методических рекомендациях, учебно-методическом комплексе, докладах, статьях, конференциях: на XIV (апрель 2019) и XV (апрель2020) «Региональной магистерской научной конференции», в рамках специализированной выставки учреждений образования Тульской области ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»; научной конференции по итогам работы второго круглого стола со Всероссийским и международным участием «Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений» (февраль 2020) в г. Шахты; XXXII Международной научно-

практической конференции «Современная психология и педагогика: проблемы и решения» (№3 2020) в г. Новосибирске.

Ход исследования и его результаты обсуждались на заседаниях экспертного совета Института образования ФГАОУ ВО «Балтийский федерального университета имени Иммануила Канта».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту специальности 5.8.7. – методология и технология профессионального образования в следующих пунктах: п. 4 – Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста; п. 5 – Обновление профессиональных функций и компетенций специалистов в условиях цифровизации экономики и культурной трансформации мира как фактор развития содержания и технологий профессионального образования; п.18. – Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

Структура диссертации определялась логикой исследования и поставленными задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (283 наименование) и 11 приложений. В тексте диссертации содержатся 21 таблица, 13 рисунков. В приложении представлен диагностический инструментарий, использованный в ходе опытно-экспериментальной работы, а также учебно-методическое обеспечение, направленное на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В процессе получения высшего образования у бакалавров педагогических направлений подготовки формируются основы их будущего профессионализма и готовность в дальнейшем повышать свою квалификацию в режиме непрерывного образования и самообразования с учетом изменяющихся условий профессиональной деятельности. Поэтому важно, чтобы студенты активно включались в процесс формирования практических навыков и умений, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием их личности.

В работе рассматривается процесс формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. Формирование профессиональных умений является одним из основных моментов становления личности профессионала. Также в этом процессе значительная роль отведена месту профессиональной самоидентификации в структуре профессионально-личностных качеств. Рассмотрены классификации, структура, этапы, условия способы и методы формирования профессиональной самоидентификации. Кроме того, делается вывод о том, что профессиональная самоидентификация является важным звеном становления профессиональной компетентности специалиста и должна быть сформирована у бакалавра именно в стенах вуза.

1.1. Умения и навыки профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки как объект научного анализа

Тема феномена профессиональной самоидентификации не является новой для отечественных и зарубежных исследователей. В связи с чем рассмотрение этого понятия будет более продуктивным через обращение к сущности других

понятий: профессиональная компетенция, идентификация и т.д. Причем, обращаясь к истории психологии и педагогики, необходимо помнить, что это смежные отрасли науки. Феномен профессиональной самоидентификации находится на стыке психологии и педагогики. Самоидентификация в профессиональной сфере необходима человеку для начала работы по профессии, поскольку без этого невозможно представить достижение какого-либо успеха в трудовой деятельности [123].

Обратимся к дефинициям идентичности и идентификации. В научной среде понятие «идентичность» появилось во второй половине XX в. Однако до сих пор нет единой трактовки понятия «идентичность». В частности, Э. Эриксон считал идентичность многогранным феноменом. С одной стороны, это сознательное ощущение личной идентичности, с другой – бессознательное стремление личности к обеспечению целостности своего характера. Идентичностью является и внутренняя солидарность конкретной личности с идеалами определенных групп. Таким образом, согласно Э. Эриксону, идентичность подразумевает прохождение человеком последовательной интеграции всех идентификаций (социально значимых моделей) вместе с характерными для них занятиями, привычками и т.д. [123].

Впрочем, попытки определить понятие идентичности предпринимались задолго до Э. Эриксона. Так, например, З. Фрейд рассматривал вопрос идентичности «Я», понимая под этим «чувство самотождественности, собственной истинности, сопричастности миру и другим людям». Э. Эриксон писал, что об идентичности он узнал из работ П. Федерна. В свою очередь, для П. Федерна идентичностью являлся континуум образов «Я» в разные периоды жизни. Сам Э. Эриксон и другие авторы считали, что идентичность во многом зависит от семьи и принятых воспитательных практик. А. Маслоу предлагал рассматривать идентичность с позиции целостного «Я». Здесь «Я»-концепция – не просто идея о сущности индивида, но и его представление о самом себе и своем будущем. По мнению Э. Фромма, персональная идентичность – это результат индивидуализации человека, определенной обособленности от

других людей и сил природы. Суть идентичности личности с позиции социологии была приведена в работах Дж. Г. Мида, который считал, что идентичность – это способность человека воспринимать свое поведение в качестве единого целого. Вопрос профессиональной идентичности хорошо показан в отечественных работах. В частности, Е. Ермолаева понимает профессиональную идентичность как длительный процесс развития человека в личностном и профессиональном плане. Для этого процесса характерно согласование реально существующих и идеальных профессиональных образов «Я». Если в начале деятельности преобладает образ реального«Я», то с приобретением профессионального опыта появляется образ идеального «Я». Конкретный образ уточняется индивидом по мере профессионального самопознания. В результате поведение индивида перестает быть шаблонным, все более ориентируясь на самореализацию. Если такого периода в жизни индивида нет, то и не происходит профессионального саморазвития, что может привести к тому, что в своей профессиональной деятельности личность сможет выполнять лишь примитивные задачи. Наличие большого разрыва между реальным и идеальным «Я» может привести к проблемам интеграции в профессиональное сообщество. Именно из-за разрыва между этими явлениями возникают сложности в области самоидентификации среди молодых специалистов. При этом образ себя как идеального профессионала начинает формироваться еще в стенах вуза [123].

В настоящее время наиболее эффективно реализовать современное профессиональное образование можно средствами личностно-деятельностного и компетентностного подходов, которые в *структуре личности* придают значение формированию профессиональных умений и навыков.

Структура личности профессионала включает в себя (в работе по Л.М. Митиной «Психология труда и профессионального развития учителя», 2004):

- компетентность педагогической деятельности,

- коммуникативную компетентность или компетентность в педагогическом общении,

- личностно-индивидуальную компетентность,

- здоровьесберегающую компетентность,

- конфликтную компетентность.

Значимым понятием, которое показывает параметры высоко профессиональной личности в современной научной парадигме, является «профессиональная компетентность».

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой зафиксированы такие дефиниции, связанные с профессионализмом [191]:

- компетентный: «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области»;

- компетенция: «1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. 2. Круг чьих-либо полномочий, прав».

Профессиональная личность должна обладать в условиях современных требований навыками и умениями:

- оценивать ситуацию и принимать решения самостоятельно,

- работать с пакетами технологий современности,

- эффективно и непрерывно самообразовываться в области любой информации,

- иметь развитое логическое мышление,

- обладать профессиональной гибкостью.

И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Н. Введенский и другие исследователи с точки зрения структуры и характерных параметров дефиницию «учебная компетенция» предлагают представить в такой сгруппированности компонентных характеристик [77, 78, 210]:

- параметры, которые представляют у студентов личностные ценностные убеждения, их мотивы, позволяющие самостоятельно давать оценку своим действиям;

- параметры, определяющие теоретические основы, которые были приобретены при изучении того или иного учебного предмета, навыки и умения, которые сформированы;

- параметры, которые характеризуют способность к использованию сформированных компетенций в своей профессиональной деятельности.

По Т.М. Шамсутдиновой [216], к компонентам структуры профессиональных компетенций следует относить:

- умения, навыки – деятельностный компонент;

- получение и накопление новых знаний – когнитивный компонент;

- личностные качества профессионала – личностный компонент;

- способность к самоанализу своей деятельности – рефлексивный компонент;

- мотивы и ценностное отношение – мотивационно-ценностный компонент;

- владение навыками общения с людьми, умение работы в коллективе – коммуникативный компонент;

- континуум – социально-культурное пространство.

Контент-анализ научно-методических источников свидетельствует о следующем: «в понятие компетентности методистами включается, помимо общей совокупности знаний, еще и знание возможных последствий, уровень умения и опыт практического использования знаний» [160].

Анализ содержания понятия собственно профессиональных навыков и умений позволит определить его структуру. Содержание понятия «профессиональная самоидентификация» с различных позиций авторов и источников представлено в табл. 1.

Таблица 1

Содержание понятия «профессиональная самоидентификация» с позиции исследователей

Автор, источник	**Определение профессиональной самоидентификации**	**Ключевые компоненты**
ФГОС ВО	Способность применять знания, навыки и умения и личностные качества для успешной деятельности	Применение знаний, навыков, умений;

	в определенной области.	личностные качества.
С.Д. Смирнов	Группа взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной профессиональной задачи [179, 180].	Система ЗУН для выполнения профессиональной функции.
А. В. Хуторской	Система взаимообусловленных знаний, умений, навыков, способов деятельности и качеств личности, актуализированных по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [210].	Система ЗУН, необходимая для деятельности
Д.А. Мещеряков, А.В. Хуторской и др.	Заранее заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его будущей профессиональной роли [169].	Характеристика профессиональной роли.
И.А. Зимняя	Некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [77, 78].	Психологические новообразования, проявляющиеся в компетентностях.

Анализ содержания определений понятия «профессиональная самоидентификация» позволяет выделить некоторые ключевые позиции в отношении ее структуры: наличие определенной системы профессиональных знаний, умений, навыков; личностные свойства, качества, мотивы; мотивация, способность, готовность к выполнению определенного круга функций на основе системы профессиональных знаний, умений, навыков бакалавра.

Таким образом, обобщая результаты исследований современных авторов [77, 78, 107, 160], можно выделить такие общие признаки дефиниции «компетенция», как наличие знаний, умений и навыков.

В дидактике *пути формирования профессиональных навыков и умений у бакалавров в образовательном процессе* современного вуза предложены в различных аспектах:

- компетентностный аспект (А.В. Хуторской, Т.Г. Браже, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя и др.);

- методологический аспект проблемы формирования профессиональных компетенций (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, Б.С. Гершунский и др.).;

- психологический аспект (А.Г. Асмолов, В.П. Кузовлев, Н.Г. Подаева, В.В. Рубцов и др.) и др.

Авторы указывают на то, что для профессионала важно иметь устойчивые профессиональные навыки и умения.

Общая и специальная компетентность педагогической деятельности, как считает Б.С. Бейсенбаева [22], зависит от сформированности ряда таких значимых профессиональных качеств: коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, рефлексия, хорошая память, логическое и креативно-критическое мышление, организованность, собранность, настойчивость, аккуратность, пунктуальность, толерантность и другие подобные качества. Эти качества помогают формироваться обязательным компонентам, необходимым для обучения любой специальности в учреждении образования в сочетании с устойчивыми системно-нравственными ценностями.

Профессионала готовит современный вуз. Чтобы подготовить профессионалов, вуз учит применять в своей профессиональной деятельности полученные знания, приобретенные навыки, умения и личностные качества как в изменяющихся, так и в стандартных ситуациях.

Согласно ФГОС ВО, результаты образования определены в образовательных стандартах РФ в виде компетенций, которыми должен обладать сегодняшний выпускник:

1) универсальные (общекультурные),

2) общепрофессиональные,

3) профессиональные компетенции, включающие: педагогическую, проектную, научно-исследовательскую, культурно-просветительскую виды деятельности.

Иными словами, выпускник вуза должен обладать, помимо стандартных общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) компетенций, профессиональными компетенциями (ПК) или знаниями, умениями и навыками как личностной составляющей профессионализма (ФГОС).

В современной педагогической науке под профессиональными компетенциями понимаются требования к личности, которые нужны с целью выполнения определенных действий.

Профессиональные компетенции можно обобщить посредством, так называемых, «дескрипторов квалификаций высшего образования» [218]. Это могут быть такие дескрипторы:

- способность презентовать общекультурные и узкоспециальные знания по своей основной специальности,

- способность мыслить логически, излагая базовые основы теории, полученные при обучении,

- квалиметрические навыки входящей информации,

- умения рефлексировать в практику методы критического анализа и способность их понимать,

- общее понимание структуры своей основной дисциплины и межпредметной, их взаимосвязи,

- умения реализовать методики и технологии, относящиеся к своей будущей деятельности,

- умения демонстрировать понимание качества практик, которые относятся к специальности,

- умения демонстрации понимания современных теоретических положений и теорий.

Е.А. Синкина высказывает мысль, что «в рамках одной дисциплины невозможно формировать профессиональные компетенции целиком, поэтому по каждой учебной дисциплине нужно подбирать, т.н. «дескрипторы» профессиональных компетенций» [176] – показатели достижения результата. Результаты исследования Е.А. Синкиной показали, что при внедрении компетентностно-ориентированного содержания учебных дисциплин наблюдается изменение:

- качественных характеристик освоения учебной информации, повышение качества профессиональных знаний,

- ответственности к выполнению самостоятельной работы,

- активности познавательной деятельности, т.е. уровня сформированности указанных дескрипторов.

Чтобы стать профессионалом, вуз формирует у бакалавров такие компетенции, которые могли бы способствовать самостоятельным решениям и находить пути оптимального их применения.

Э.Ф. Зеер [71, 72, 73], А.М. Новиков [129, 130], С.Е. Шишов [222] и др. умения, навыки и знания относят к тем компетенциям и квалификациям, которые характеризуют готовность специалистов к профессиональной деятельности.

«Компетенция – это комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, приобретенные навыки, умения и личностные качества как в изменяющихся, так и стандартных ситуациях своей

профессиональной деятельности, при этом безличной компетенции не существует, потому, как носителем компетенции может быть только субъект (обучающийся, студент, профессионал и т.д.)» [13].

Таким образом, система умений, навыков и знаний профессионала есть самым значимым компонентом профессиональной компетенции, при этом формирование компетентности в целом обеспечивает ее качественное развитие. Иными словами, компетентность развивается и формируется как личностное качество в процессе формирования совокупности нескольких компетенций.

А.К. Маркова [119], говоря о структурных характеристиках профессиональной компетентности, определяет:

- специальную компетентность как высокий уровень развития способности выполнять профессиональную деятельность, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- аутокомпетентность – владение умениями и навыками управления волевой и эмоциональной сферами, технологиями преодоления профессиональных деструкций, обеспечивая высокий уровень рефлексии и самопроверки;

- социальная компетентность – владение умением вести совместную профессиональную деятельность, сотрудничать, а также нести социальную ответственность за результаты своего труда;

- поисково-реконструктивная, которая связана с умениями вести поисковую деятельность, обрабатывать найденную информацию, выдвигать гипотезы, моделировать (реконструировать) процессы и события, принимать решения в различных условиях;

- наличие навыков коммуницировать в устной и письменной форме говорит о зрелости личности в профессиональной деятельности. Иными словами, профессионализм педагога определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности.

В компетентностном подходе при обучении вопрос организации учебного процесса и направленного руководства обучающихся связан с собственно

организацией самостоятельной работы студентов, так как этот вид деятельности имеет значимый вес в формировании познавательной компетенции, вырабатывающей способность к анализированию явлений и фактов, способность мыслить самостоятельно.

А.К. Маркова [119] полагает, профессиональная компетенция является таким психическим состоянием, которое дает возможность действовать человеку самостоятельно и ответственно. А.К. Маркова под компетенцией понимает «совокупность умений и способностей выполнять определенные функции труда, которые заключаются в результатах работы человека».

Основу профессиональной компетентности бакалавра составляют навыки. В современной трактовке навык понимается как умение, как «автоматизированное действие, доведенное до высшей степени совершенства» (нац. пед. энциклопедия), т.е. как действие, практически не контролируемое сознанием. Отметим, что в российской педагогической практике «навык» и «умение» близки к понятию «компетенция».

На современном этапе процессы расширения образовательного пространства до общемировых масштабов и интернационализации рынка труда значительным образом сказываются на развитии образования в направлениях повышения его качества и мобильности. В этой связи ключевой целью современного образовательного процесса становится подготовка компетентных квалифицированных кадров, которые готовы осуществлять профессиональную деятельность в условиях растущей конкуренции на рынке труда. Как следствие, именно получение бакалаврами профессиональных умений становится тем плацдармом, который в будущем обеспечит им старт в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Определение понятия профессиональных умений представляет собой одну из наиболее сложных задач педагогической теории и практики. При опоре на исследования в сфере педагогической науки представляется возможным раскрыть сущность и содержание данного феномена.

Определения понятия «профессиональных умений», получившие распространение в педагогической литературе, приведены в Табл. 2.

Таблица 2

Существующие характеристики профессиональных умений

Исследователь	Характеристика профессиональных умений
Л.И. Губарева, С.В. Баранова и Н.П. Бирюкова	Освоенный специалистом комплексный способ успешных профессиональных действий в нестандартных, сложных ситуациях [51].
Л.Ю. Усеинова, К.Н. Чернецкая	Способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практической деятельности [194].
Д.Э. Явкочдиева	Система педагогических действий, которыми обладает субъект и которые необходимы для целенаправленного руководства квалификационной деятельностью [230].
С.В. Широких	Освоенный субъектом профессиональной деятельности комплексный способ совершения успешных профессиональных действий в нестандартных ситуациях [220].
А.М. Новиков	Высшее качество человека, формирование которого является конечной целью образовательного процесса [129, 130, 131].
Р.В. Бакута	Комплекс знаний, приобретаемых субъектом в рамках образовательного процесса и осуществления практической деятельности, а а также способ выполнения комплекса. профессиональных действий в новых, ранее неизвестных условиях [17].

На основе анализа приведенных выше авторских определений можно прийти к заключению, что под профессиональными умениями следует понимать освоенную субъектом профессиональной деятельности способность

выполнять действия при опоре на совокупность приобретенных знаний и навыков, которая представляет собой конечную цель образовательного процесса и процесса становления субъекта как профессионала.

Стоит отметить, что в педагогической науке принято рассматривать понятие «умение» в качестве способа выполнения действий практического характера на основе полученных знаний и навыков [51]. Отсюда следует, что профессиональное умение неразрывно связано с деятельностным элементом, а именно – с практической деятельностью.

На основе анализа представленных в Таблице 2 авторских подходов, можно выделить признаки профессиональных умений, которые основаны на:

а) усвоенных знаниях;

б) выполнении действий в процессе осуществления профессиональной деятельности;

в) владении способами осуществления профессиональной деятельности.

Нельзя также не обратить внимание на то обстоятельство, что понятие *«профессиональное умение» имеет ряд сходных черт с понятием «профессиональный навык»*. Так, стоит подчеркнуть, что и профессиональные умения, и профессиональные навыки представляют собой результат овладения субъектом способами учебной деятельности; и те, и другие предполагают систематическое осуществление тех или иных действий [220]. Тем не менее, представляется, что профессиональные умения находят большее проявление именно в результативном применении знаний и навыков – т.е. понятие «профессиональное умение» является большее широким, чем понятие «профессиональный навык».

Формирование у субъекта образовательного процесса профессиональных умений положено в основу компетентностного подхода к обучению, в соответствии с которым профессиональная подготовка бакалавров в вузах может быть рассмотрена в качестве целостного и устойчивого процесса, итогом которого является именно формирование у

студента умений и компетенций, наличие или отсутствие которых позволяет делать выводы об эффективности обучения [41].

Профессиональная подготовка студента в вузе предусматривает освоение системы компетенций, совокупность и структура которых определены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++). В данном документе представлен комплекс общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций.

Особо выделены категории универсальных компетенций: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие и др., предусматривающие развитие способности будущего бакалавра осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, определять круг задач в рамках поставленных целей, реализовывать свою роль в команде, осуществлять деловую коммуникацию, воспринимать межкультурное разнообразие общества, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития и т. п.

Профессиональным умением следует считать результат сложной профессионально-личностной деятельности, по своей сути являющейся связующим звеном между знанием, личностью и ее деятельностью, благодаря которому личность может получать оптимальный результат в профессиональной деятельности.

Анализ приведенных выше определений профессионального умения в свиязи с профессиональной самоидентификацией позволяет определить его структуру, которая включает в себя:

а) уровень осознания личностью норм и правил, применяемых в ее профессии, как профессиональных эталонов;

б) уровень осознания личностью наличия подобных качеств у других людей, позволяющий сравнивать себя с некими абстрактными представителями своей профессии;

в) уровень осознания собственных сильных и слабых сторон как профессионала;

г) учет оценки себя как профессионала со стороны других.

Понятие «профессиональное умение» неразрывно связано с понятиями «профессиональная идентичность» и «профессиональная самоидентификация», под которыми в научной литературе понимается функциональное и экзистенциональное соединение личности и уровни развития в профессии, включающее в себя осознание студентом своей профессии, принятие им себя в ней, а также его возможности по эффективному выполнению своих профессиональных функций [202].

Таким образом, профессиональным умением можно считать педагогическую и психологическую категорию, сущность которой раскрывается в осознании студентом своей принадлежности к конкретной профессии.

В совокупности сформированное должным образом профессиональное умение бакалавров педагогических направлений подготовки способствует правильному выбору личностью профессии и последующей успешной реализации в ней. Напротив, в случаях, когда профессиональное умение сталкиваются с трудностями при их формировании, бакалавр сталкивается с проблемами адаптации к условиям труда и потери мотивации, а впоследствии – к профессиональной дезадаптации и профессиональным кризисам. Другими словами, в этих случаях профессиональная самоидентификация у студентов не сформировывается.

Таким образом, именно благодаря успешному профессиональному умению бакалавр целенаправленно осваивает систему профессиональных знаний, умений и навыков, применяемых в избранной сфере профессиональной деятельности, а также формирует собственную систему представлений о профессиональной общности - профессиональную самоидентификацию, к которой он собирается примкнуть.

Таким образом, выпускник, освоивший программу бакалавриата по педагогическому направлению подготовки, является и профессионалом в той области, для которой готовит кадры образовательное учреждение. В связи с этим профессиональная подготовка бакалавров педагогических направлений подготовки должна происходить с учетом их профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза и будущей профессиональной деятельности, требующей определенного набора профессионально значимых качеств.

Классификация навыков в научно-педагогической литературе по подходу подготовки вуза предполагает выделение 4-х типов наборов навыков:

1) твердые навыки,

2) мягкие навыки,

3) узкопрофессиональные навыки,

4) передаваемые навыки.

Исследованием проблем названных типов навыков занимались в РФ О.В. Баринова, М.А. Чуркина, Д.В. Иванов, И.В. Канардов, А.М. Новиков, О.Л. Чуланова, Е. Павлова, О.В. Сосницкая, Д. Татаурщикова, В.И. Шипилов и др.

Твердые навыки или «hard skills» представляют собой способность личности выполнять определенные задачи. Также они дефинируются как технические навыки, которые возможно продемонстрировать наглядно.

Сочетание «hard skills» английского происхождения декодируется как «компьютерное железо» («hardware») и «программное обеспечение» («software»), где следует понимать, что компьютерную машину как материальный объект можно воспринять чувствами, пощупать и т.д., но важным и основным в нем является это программное обеспечение, так как работа машины невозможна без него.

Подобную аналогию можно провести и с навыками, так как для начала бакалавру необходимо обладать узкопрофильными (твердыми) навыками, однако профессионалы, самые лучшие в своей области, добиваются не повсеместно высокого карьерного роста и успеха в своей работе [152].

«Все навыки, непосредственно связанные с той деятельностью, которой на данный момент занимается человек», называются твердыми навыками или «hard skills» [53]. Приведем пример: у человека, работающего по технической специальности, наличие твердых навыков выражается во всей его работе на заводе, «человек впоследствии доводит свои действия до автоматизма, действуя по определенному, уже знакомому шаблону» [186].

Существующие характеристики «hard skills» (см. Табл. 3), по нашим выводам, имеют некоторую взаимосвязь.

Таблица 3

Существующие характеристики твердых навыков

Исследователь	Характеристика твердых навыков
Д. Татаурщикова	«Это навыки, связанные с техникой исполнения, которые можно наглядно продемонстрировать» [186].
Ю. Портланд	«Знания и умения, которые непосредственно нужны вам для работы в компании и напрямую соответствуют ее деятельности» [152].
И. Канадов	«Hard skills («хардскилз», англ. – «твердые навыки») – технические навыки, связанные с выполняемой деятельностью в области формализованных технологий: делопроизводство, логистика, метод слепой печати, управление автомобилем, программирование и т.п.». [89].
В. Давидова	«Это все навыки, которые связаны непосредственно с ремеслом и той деятельностью, которой занимается человек» [53].

Можно констатировать на основании анализа репрезентированных в таблице характеристик твердых навыков, что твердые навыки («hard skills») – это некая способность к решению определенного рода задач.

В структуре профессиональной компетенции специалиста О.В. Сосницкая рассматривает «*мягкие навыки*», дефинируя их, как «совокупность врожденных и приобретенных личностных характеристик, отношений, знаний и навыков, которые направлены на высокопродуктивную деятельность» [183].

По мнению В.И. Шипилова «Мягкие навыки – это черты характера и межличностные качества, характеризующие взаимоотношения личности с

другими людьми. Мягкие навыки дополняют жесткие, которые относят к области знаний и профессиональным навыкам» [219].

С учетом научно-практических подходов к данному понятию Е.А. Гайдученко, А.В. Марушева, М.А. Чуркина и других методистов, презентованных в таблице выше, О.Л. Чуланова анализируемые навыки соотносит с «мягкими компетенциями»: «социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми» [212]. К мягким компетенциям исследователь относит способность: «грамотно управлять своим временем, убеждать, лидировать, вести переговоры, обладать эмоциональным интеллектом, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации, это характеристика потенциального качества, позволяющего описать практически все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе».

Рассмотренные характеристики «soft skills» (см. Табл. 4), по нашим выводам, имеют некоторую обусловленность.

Таблица 4

Существующие характеристики мягких навыков

Исследователь	**Характеристика мягких навыков**
Татаурщикова Д.	«унифицированные навыки и личные качества, повышающие эффективность взаимодействия с другими людьми и профессиональной деятельности. К этим навыкам относится: управление личным развитием, умения убеждать, оказать первую помощь, управлять своим временем грамотно, навык ведения переговоров, лидерство и т. д.» [186].
Сосницкая О.	«навыки управленческих и коммуникативных талантов, к которым можно отнести умения убеждать, управлять, лидировать, делать презентации; находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации; ораторское искусство – в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, которые присущи людям определенной профессии» [183].

Давидова В.	«приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Вот почему эти навыки так ценятся на рабочем месте, а также при приеме на работу» [53].
Марушев А., Гайдученко Е.	«навыки, помогающие быстро находить общий язык с окружающими людьми, заводить и удерживать связи, успешно доносить свои идеи – быть хорошим коммуникатором и лидером» [43].

Анализ параметров компетенций, заявленных во ФГОС ВО (3++) различных направлений подготовки бакалавра (магистра) позволило вычленить значимую корреляцию между универсальными компетенциями и мягкими навыками.

Во ФГОС ВО мягкие навыки по направлениям бакалавриата определяются как универсальные или «общие компетенции» и предполагают в своей структуре:

- командную работу и лидерство,
- самоорганизацию,
- саморазвитие,
- способность управлять своим временем.

Узкопрофессиональные навыки или «job-specificskills», специфические навыки – навыки, которые приобретаются посредством узкоспециализированного профессионального обучения и опыта. К примеру, знание системы Клиент-Банк, наличие кулинарной экспертизы, знание.

Передаваемые навыки – это способности и таланты, которые могут быть использованы профессионалом при работе на различных занимаемых должностях, т.е. могут быть перенесены одного места на другое. К примеру, навык публичных выступлений, ведение переговоров, делегирование, управление бюджетом оценка персонала, согласование контрактов и т.д.

Важной составляющей профессионализма являются именно мягкие навыки. Именно формирование мягких навыков является важным направлением деятельности педагогических образовательных учреждений, так

как в современном мире личностный и профессиональный рост возможен при правильной связи твердых и мягких компетенций.

Мягкие навыки являются важной составляющей частью профессионализма и рассматриваются как навыки, которые сориентированы на развитие компетенций по четырем направлениям (см. Рис.1).

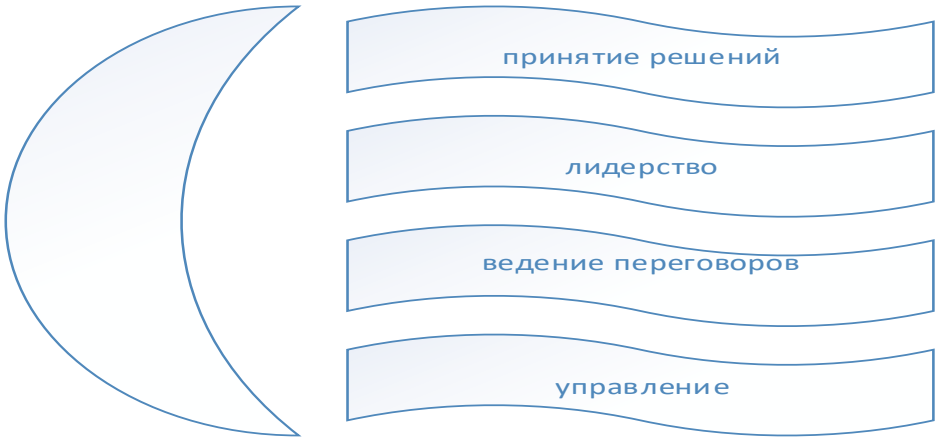


Рис. 1. Развитие мягких навыков [116]

Составляющие мягких навыков компетенции, по С. Мамаевой (см. Табл. 5), способствуют формированию личностных компетенций бороться за себя, отстаивать собственные взгляды, а также помогают самостоятельно принимать необходимые решения при любых обстоятельствах.

Таблица 5

Составляющие мягких навыков [116]

Составляющие мягких навыков	Навыки качественно работать под давлением обстоятельств
	Навыки соблюдать этические нормы и правила
	Навыки принимать обстоятельства
	Навыки уверенности в себе
	Навыки адекватно относиться к критике
	Навыки командной деятельности

	Навыки принимать решения согласно обстоятельствам
	Навыки соблюдать сроки, оговоренные кем-то или поставленные для себя
	Навыки хорошего коммуницирования
	Оптимистично-положительное отношение к современной действительности

Данная таблица демонстрирует, что, в основном, В.А. Давидовой, С.А. Мамаевой и др. предлагается дефинировать мягкие навыки как коммуникативные, куда относят [53, 116]:

- навыки поддерживать связь в процессе беседы с собеседником,
- навыки аргументировать собственный взгляд на вещи,
- навыки ставить корректно вопросы, используя обратную связь.

Одновременно с этим встречаем, что О.Л. Чуланова в операционализации понятия мягких навыков компетенции определенную долю отдает собственно эмотивной компетентности [212].

Вместе с тем Д. Иванов [80, 82] к мягким относит коммуникативные компетенции и навыки менеджмента:

- ораторские навыки,
- навыки устанавливать отношения,
- умения и навыки слушать и понимать собеседника,
- навыки проводить переговоры, вести дискуссию,
- навыки командной работы,
- навыки решать проблемы и разрешать конфликтные ситуации,
- навыки принимать своевременные решения,
- навыки себя презентовать,
- навыки убеждения,
- навыки лидерства,
- обучение других,
- мотивационные навыки.

О. Абашкина [1], взяв за основу результаты исследований сотрудников Института Макса Планки, классифицирует 4 группы мягких навыков (см. Табл. 6).

Таблица 6

Актуальные виды мягких навыков [1]

Стремление к успеху	**Личностная динамика**	**Выносливость**	**Область межличностных отношений**
самоотдача	чувство ответственности	устойчивость к неудачам	объективная самооценка
мотивация к поддержанию статуса	высокая мотивация	устойчивость к критике	контактность
склонность к систематизации	уверенность в себе	позитивная эмоциональная установка	сочувствие и сопереживание другим людям
инициативность	стремление к достижениям	сформированность жизненных убеждений и взглядов	
		удовлетворенность работой	

В современном вузе формирование мягких навыков имеет немаловажное значение и свои особенности. Теоретико-методологический анализ позволяет сделать вывод, что сегодня у вузов существует потребность в формировании у бакалавров навыков мягких как необходимой составляющей их профессиональной компетентности.

Наравне с профессиональными компетенциями как принципиальный результат рассматривается:

- формирование у бакалавров возможностей к коммуникации, кооперации, лидерству, дипломатии, выстраиванию взаимоотношений;

- создание командных, общественных навыков, навыков мыслить логически;

- умений выражать свои мысли грамотно, творчески подходить к решению поставленных задач и др.

Эти зоны относят к мягким навыкам, мягким или гибким компетенциям, владенье которыми описывает успех грядущей профессиональной деятельности обучающихся, может помочь благополучно реализоваться в бурно изменяющемся мире [225].

Анализ ФГОС ВО (см. Табл. 7) показывает связь мягких и универсальных компетенций и мягких навыков.

Таблица 7

Сравнительные данные универсальных компетенций (УК), утвержденных ФГОС ВО, и мягких компетенций

УК	МК
«УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (ФГОС)	Компетенции мыслить логически
«УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения» (ФГОС)	Навыки целеполагания
«УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (ФГОС)	Навыки адаптироваться в социуме
«УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)» (ФГОС)	Навыки коммуницировать с другими людьми
«УК-5. Способен воспринимать культурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (ФГОС)	Навыки адаптироваться в социуме
«УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» (ФГОС)	Навыки самостоятельно организовываться, планировать и достигать целей

Подытоживая сказанное, к мягким навыкам бакалавров можно отнести такие, как:

1. Коммуникативные навыки (навыки коммуникативного взаимодействия, навыки эффективного общения в деловой сфере, готовность коммуницировать и сотрудничать с другими субъектами деятельностного процесса, способность адекватно и правильно принимать и слышать мнение другого человека, оставаясь при своем мнении);

2. Навыки гибкости мышления к креативному подходу при решении задач (навыки для порождения уникальных продуктов, которые выделяются своей креативностью, оригинальностью и т.д.);

3. Навыки мыслить критически (навыки осознанного восприятия новой информации, умение пользоваться собственными установками, принимая полученную информацию);

4. Гибкость (навыки мыслить нестандартно, приспосабливаться, адаптироваться, подстраиваться, используя для этого свои творческие способности);

5. Навыки принимать решения, пользоваться логикой суждений (навыки правильного выбора среди альтернативных вариантов решения задач с учетом собственного опыта, предпочтений, жизненных позиций того, кто делает выбор);

6. Самоконтроль (набор личностных навыков, параметров способностей, которые могут содействовать личности для эффективного коммуницирования, управления этим процессом, а также при других обстоятельствах, выполняя другие виды деятельности);

7. Планирование (способность оптимально распределить ресурсы для достижения поставленных целей, навыки ставить цели (задачи) и выполнять действия по их осуществлению в будущем);

8. Адаптивность (способность адаптироваться к изменчивым обстоятельствам);

9. Исследовательские навыки (синтез определенных манипуляций для того, чтобы выполнить правильно и логично определенные манипуляции в интеллектуальной и эмпирической области, которые включают в общем виде

деятельность исследовательского характера и которые в конечном итоге должны привести к комплексу новых знаний и умений);

10. Навыки социумного коммуницирования (сформированность навыков восприятия информации, умений слушать и слышать, контролировать эмотивный фон общения, готовность управлять конфликтными ситуациями или обстоятельствами, навыками создавать комфортную обстановку и доверительную атмосферу при общении);

11. Командная работа (способность общаться и налаживать конструктивный диалог с любым членом команды);

12. Навыки работы в информационной среде – цифровая среда Интернет (умение находить нужную информацию в цифровой среде Интернет).

Теоретический анализ педагогической и методической литературы [14, 22, 43, 71, 72] позволил выделить такие три основные группы мягких навыков бакалавров, как:

- навыки мыслить эффективно,
- навыки self-менеджмента,
- базовые навыки коммуницирования.

Обозначения названных выше компетенций указаны ниже (см. Табл. 8).

Таблица 8

Основные группы мягких навыков бакалавров

Навыки мыслить эффективно	**Навыки self-менеджмента**	**Базовые навыки коммуницирования**
- гибкость; - осознанность; - аналитичность; - доказательность; - прогностичность; - креативность; - инновативность; - перспективность к неопределенности.	- навыки правильно планировать; - навыки ставить адекватные цели и добиваться их; - навыки распоряжаться временем; - умения самоорганизовываться; - готовность проявлять инициативу; - навыки проявлять себя	- сформированность навыков восприятия информации; - сформированность навыков слушать и слышать, контролировать эмотивный фон общения; - навыки убеждать и иметь способность к аргументированию своих жизненных триггеров; - навыки выступать в

	в рефлексии; - сформированность инфограмотности; - навыки распоряжаться и пользоваться личными внутренними ресурсами с помощью самообразования, саморазвития, самосовершенствования.	большой аудитории; - способность рекламировать свои профессиональные качества; - навыки командной деятельности; - адекватность поведения в критических и проблемных обстоятельствах.

Итак, «soft skills» – это, по сути, группа компетенций, необходимых для успешной и высокой производительности. Они с конкретной предметной сферой не связаны, то есть являются, можно сказать, «сквозными». При этом, в отличие от традиционных профессиональных компетенций, гибкие навыки:

- не зависят от специфики конкретного вида деятельности,

- тесно связаны с качествами и установками профессионала как личности (к примеру, с самоменеджментом, ответственностью, дисциплиной),

- имеют связь с навыками социализации (слушание; командная работа, эмоциональный интеллект),

- взаимосвязаны с менеджерскими способностями (способность мыслить критически, управлять временем, решать проблемы, способность к лидерству).

Таким образом, различные мнения исследователей имеют одну общую мысль, заключающуюся в том, что приобретенные профессионалом знания являются всего лишь теоретико-практическим ресурсом, актуализировать который могут дополнительные компетенции.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что формирование профессиональных умений и навыков у бакалавров в образовательном процессе современного вуза как объект научного анализа предполагает, что профессионал должен уметь демонстрировать не только высокий уровень профессиональных компетенций, но и развитые профессионально-личностные качества, которые позволят ему быстро оценивать ситуацию, гармонично и эффективно коммуницировать с другими людьми, быть мотивированным и организованным.

1.2. Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров в процессе педагогического образования

Состояние проблемы исследования определило, что для студенческого возраста актуальными являются вопросы профессиональной самоидентификации. Студенчество - этап завершения подготовки к самостоятельной жизни и началу профессиональной деятельности. Границы студенческого возраста 18-22 года, что приходится на юношеский возраст, для которого характерно завершение персонализации. Именно в этом возрасте формируется мировоззрение и саморефлексия, юноши и девушки впервые пробуют себя в профессиональной деятельности.

Результатом несформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки являются проблемы персонализации. Предупреждение данных проявлений возможно при формировании профессиональной самоидентификации уже в процессе получения высшего образования и приобретения студентами профессии.

В настоящий момент ученые пытаются определить эффективные средства, условия и особенности формирования профессиональной самоидентификации в процессе обучения в вузе. Данные положения определены по результатам исследований Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, А.С. Белкина, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона, Д.И. Фельдштейна и др.

Для понимания особенностей формирования профессиональной самоидентификации, первоначально ознакомимся с понятием самоидентификация и профессиональная самоидентификация.

Как термин, понятие самоидентификация, было введено У. Джемсом: «Самоидентификация – это осознание человеком себя как индивидуальности. Сознание человека может быть направлено на внешний мир, либо на субъекта – тело, поведение, потребности, чувства, характер» [58]. Таким образом,

самосознание – это восприятие человеком самого себя, своего Я, выделение себя из окружающего мира. Здесь выделяется когнитивный компонент самоидентификации, то есть именно представления о самом себе и эмоционально-ценностный компонент, в котором заключено отношение к себе, своей деятельности. Отсюда, мы можем выделить важность подвида идентификации - профессиональной самоидентификации для личности: осознание себя как профессионала и отношения к себе как к профессионалу.

С.Л. Рубинштейн, рассматривал самоидентификацию как «осознание индивидом своей интеллектуальной, личностной специфики, национальной и профессиональной принадлежности, места в системе общественных отношений» [162]. По мнению А.Б. Орлова, самоидентификация отождествлена с процессом персонализации личности: самоотождествления себя с какой-либо персоной и принятия себя. Самоидентификация здесь образует целостный образ: «полноценно функционирующая личность», как пишет сам автор [141].

Ознакомившись со значением понятия самоидентификация, мы пониманием, какую важную роль оно играет в структуре личности: так, представления о самом себе оказывают влияние на самооценку личности и уровень ее притязаний. В виду этого, становится особо актуальной проблема формирования профессиональной самоидентификации. Результатом несформированности данных навыков и умений может быть отсутствие притязаний на профессиональный успех, признание в профессии, отсутствие осознания и оценки себя как профессионала, иными словами потеря себя в мире профессий.

Итак, профессиональную самоидентификацию в данной работе мы определяем, как:

- формирование осознания необходимости собственного развития профессиональной идентичности в современном обществе (целевой компонент);

- формирование осознания ценности и мотивации развития профессиональной идентичности в образовательном процессе вуза (мотивационно-ценностный компонент);

- формирование умений, навыков и творческих способов выполнения деятельности, необходимых для осуществления развития профессиональной идентичности (содержательно-образовательный компонент);

- оценку своего поведения с целью достижения профессионального образа-Я (рефлексивно-оценочный компонент).

Самоидентификация характеризует человека как субъекта какой-либо деятельности.

Навыками и умениями бакалавру педагогических направлений подготовки надо обладать, чтобы осуществлять профессиональную самоидентификацию:

- навыками и умениями осознания (самоанализа, самостоятельного решения проблем, самоконтроля и самооценки учебно-профессиональных результатов, умения анализировать Я-реальное в профессии и Я-идеальное),

- активностью в приобретении навыков и умений, знаний и опыта в профессиональной деятельности (самопоиск информации о профессии, самоорганизация учебно-профессиональной деятельности, самообразование и самообучение, самостоятельная работа);

- представлениями о профессиональной идентичности;

- профессиональными компетенциями, заданными ФГОС;

- навыками профессиональной самоадаптации, саморегуляции и социализации;

- интегрированием системы профессиональных ценностей в сочетании с собственными ценностями и мотивами.

Современные требования к профессионалу как многосторонней личности, привели к возникновению стандартов образования в вузах страны в направлении развития индивидуальности каждого бакалавра педагогических направлений подготовки. Специфика индивидуального здесь рассматривается

как основной путь самореализации, лавирования в постоянно изменяющихся условиях, востребованности и компетентности в любой сфере деятельности.

Новый этап подготовки бакалавров педагогических направлений подготовки построен на «кредитной системе» обучения, основой которой являются повышенный процент самоподготовки, обеспеченной учебно-методической литературой и рекомендациями, контролируемой в виде тестов, контрольных работ, кейсов, рефератов, отчетов и т.п. Отсюда, профессиональная компетентность – это способность личности самостоятельно выявлять, ставить и решать новые профессиональные задачи. Данный вид обучения назван «компетентностный подход», предполагающий приоритетную ориентацию на цели образования: качество, обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, самореализацию, социализацию и индивидуализацию обучаемого [71, 72, 73].

При реализации этого подхода в педагогическом образовании целью является формирование личности компетентного бакалавра, владеющего всеми необходимыми компетенциями, навыками и умениями для вхождения в деятельность по педагогической профессии.

Методология компетентностного подхода выстроена на следующих принципах: при реализации этого подхода в педагогическом образовании целью является формирование личности компетентного бакалавра, владеющего всеми необходимыми компетенциями, навыками и умениями для вхождения в деятельность по профессии [73].

Подразумевая под профессиональными навыками, умениями и качествами результаты или продукты труда, актуализируем понятие товар, который в современных условиях и требованиях к личности, как бакалавру той или иной области, является его правом распоряжения. Товар здесь рассматривается в нематериальном виде, например, интеллектуальный продукт, индивидуальные качества личности, способствующие профессиональному росту, качественные навыки профессиональной деятельности, с помощью которых достигаются поставленные задачи и т.д. [156]. То есть, личность

будущего педагога – это совокупность индивидуальных качеств, приобретенных профессиональных навыков и умений, а, также, способность к экстренным изменениям, диктуемым веяниями времени.

Естественно, такая интеграция в личности бакалавра педагогических направлений подготовки невозможна без прямого или косвенного обучения навыкам и умениям в виде процесса учения и самообучении в вузе. Какой из этих процессов будет приоритетней, такова будет и личность будущего педагога. Если приоритет будет получением готовых знаний, умений и навыков (результаты деятельности), то бакалавр педагогических направлений подготовки такого рода в будущей профессиональной деятельности будет считаться узкопригодным, что непременно скажется на продвижении по карьерной лестнице, где приоритет будет отдан профессионалу (субъект деятельности), находящемуся в условиях постоянного саморазвития, самообучения, самоидентификации, т.е. самосовершенствования [118].

Следовательно, задача вуза – сформировать первичные профессиональные навыки и умения бакалавра педагогических направлений подготовки, основываясь на принципах компетентностного подхода. Например, первые 2 курса вуза, как правило, общеобразовательные, позволяющие оценить личность каждого бакалавра на предмет будущей профпригодности, а профессиональные основы закладываются на 3 и 4 курсах, которые являются профилирующими. Здесь бакалавры педагогических направлений подготовки на практике осваивают процедуры научного исследования, формируют логические связи проведения исследований, развивают умение находить алогизмы и противоречия, учатся грамотно определять проблему, осваивают навык выдвижения гипотез, оттачивают способность целесообразного выбора методов исследования, обучаются всестороннему анализу получаемых результатов посредством написания разного рода комплексных работ, проведения практик и самостоятельных изысканий.

Весь процесс обучения состоит в том, чтобы начало карьеры бакалавра педагогических направлений подготовки стало плавным, «безболезненным»,

чтобы молодой педагог чувствовал себя уверенным. Для этого необходимо формирование профессиональных навыков и умений по специальности, без которых программное обучение невозможно. Однако отметим, что профессиональные навыки и умения в вузе даются в теоретическом виде и лишь незначительная их часть отрабатывается на практике. К теоретическим навыкам и умениям относят – представление о профессии, о функционале бакалавра, о технологических процессах, об иерархии производства, о проблемах отрасли и т.п. [120]. На практике же отрабатываются только навыки по организации технологического процесса, а анализ прохождения практики, на наш взгляд также является теоретическим аспектом. К сожалению, необходимо отметить, что устойчивой теоретико-методической основы под этим процессом пока нет, все зависит от программы подготовки в каждом конкретном вузе. Другими словами, существует большая разница между вузами в модели формирования профессиональных навыков и умений.

Таким образом, *профессиональные навыки и умения в вузах целенаправленно у студентов не формируются* как приоритетные качества бакалавров педагогических направлений подготовки, и большая их часть носит теоретический характер. Основными формами приобретения профессиональных качеств становятся формы компетентностного подхода: практическое решение различных, постоянно меняющихся теоретических задач; выработка индивидуального стиля деятельности; акцент на саморазвитие и самообучение. Но наиболее важной является практическое обучение, в рамках которого нарабатывается опыт и применяются теоретические знания.

Следует сказать, что профессиональные умения входят в структуру профессиональной компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки как сложный компонент индивидуального образования на основе интеграции опыта, теоретических знаний, умений и личностных качеств, определяющих подготовленность личности к реализации в профессии. Другими словами, профессиональные навыки и умения как личностно-профессиональные качества бакалавров педагогических направлений

подготовки занимают важное место в современном педагогическом исследовании.

Необходимо понимать, что систему формирования профессиональных навыков и умений бакалавров педагогических направлений подготовки, следует рассматривать как развитие самообразования, самообучения, самовоспитания студента, характеризующееся его нравственной установкой на самостоятельность, свободное самовыражение, обусловленное разнообразием профессиональных потребностей личности, стремлением к личностной и общественной самореализации, от социализации до персонализации профессиональной самоидентификации.

Необходимо отметить, что в связи с самоидентификацией, профессиональные навыки и умения ориентированы на базовую систему профессионально-личностного качества у бакалавров: мировоззрение, культуру, опыт, знания, умения, навыки, установки, мотивы, поведение.

Таким образом, профессиональные навыки и умения бакалавров педагогических направлений подготовки – это комплексные системообразующие навыки и умения о профессии, формируемые в вузе.

О.А. Абдуллина в профессиональные навыки включает не только навык, а комплекс навыков [2].

Педагогическая наука, расценивая навыки и умения как профессиональные, включает:

- организационные навыки и умения,
- навыки организации и работы,
- навыки организации трудового процесса, профессиональной деятельности,
- управленческие навыки,
- навыки организации профильно-профессиональной работы,
- владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, определяющих сформированность профессиональной деятельности,

профессиональных ценностей, коммуникации в профессии, владением профессиональной комптетентностью,

- интегрированностью профессионально-личностных характеристик с профессиональной деятельностью.

Таким образом, самоидентификацию личности, обладающей навыками и умениями, следует отнести к профессиональным, которые входят в состав профессиональных навыков и умений. Однако, педагогические задачи современного вуза пока не отражают данной концепции.

Рассмотрим подробнее особенности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, которые входят в состав их профессиональных навыков, умений и компетенций.

Профессиональная самоидентификация бакалавров педагогических направлений подготовки является видом социальной идентификации. А.В. Петровским профессиональная самоидентификация определена как «комплексный феномен, включающий в себя обретение профессиональных и социально-психологических компетенций» [146].

В работе В.А. Гунчиной (2017) феномен профессиональной самоидентификации рассматривается как «процесс формирования профессиональных событий, схем профессионального поведения, понимания себя как профессионала, формирования профессиональных идеалов и позитивного отношения к своей профессии, отождествления себя с представителями своей профессии» [52]. Данный процесс проходит в течение всей профессиональной жизни, уточняется в ходе профессионального самопознания и самореализации. Со слов автора, впервые процесс профессиональной самоидентификации начинается в студенческий период, в образовательном процессе вуза: в рамках профориентационной работы со студентами, проведением учебно-профессиональных практик и др. [52].

Согласно мнению Н.В. Зеленко и А.А. Науменко, в процесс профессиональной самоидентификации включены: признание профессии и ее статуса, выбор профессии, профессиональной социализации и др. [74].

Формирование профессиональной самоидентификации предопределено процессом обретения идентичности, она носит персонализированный характер: в процессе идентификации с профессией, бакалавры педагогических направлений подготовки отождествляют себя с группой профессионалов, но ориентируются и выбирают те ценности, которые соответствуют их собственной системе ценностей.

Отсюда, можно прийти к заключению о том, что для процесса профессиональной самоидентификации первоначально студент должен обрести личностную идентичность и иметь представления о профессиональной идентичности.

Определение самоидентификации отражаются во многих педагогических работах:

Н.В. Зеленко и А.А. Науменко к профессиональной самоидентификации относят: развитие заинтересованности в данной профессиональной деятельности, освоение профессиональных умений и приобретение практического опыта, профессиональное взаимодействие [74].

Анализируя данные компоненты, мы можем выделить еще один компонент профессиональной самоидентификации – социализацию в профессии. Компонент профессиональной социализации был рассмотрен в работах В.А. Клименко, В.Т. Лисовского, Л.Б. Шнейдер, Т.В. Щербакова и др. Профессиональная социализация происходит в процессе включения бакалавров в виды профессиональной деятельности, однако, в образовательном процессе эта проблема решается в рамках учебно-профессиональной практики.

Профессиональной самоидентификации посвящена работ Н.И. Усыниной – «развитие профессионального самосознания» [195]. Автор подразумевает под ней непрерывный процесс, который происходит в педагогических условиях обучения в вузе, в процессе социализации и саморазвития личности.

Профессиональная самоидентификация бакалавров педагогических направлений подготовки формируются в рамках профессионального развития. Это развитие обусловлено образовательной средой вуза. Кроме использования дополнительных средств и методов в рамках образовательного процесса, собственно образовательная среда вуза выступает одним из ресурсов развития профессиональной самоидентификации. Она оказывает влияние на личностное развитие бакалавров с помощью информационных, организационно-воспитательных и предметных компонентов образовательной среды.

Однако, личностно-профессиональное развитие возможно лишь при активности бакалавра педагогических направлений подготовки, его участии в образовательном процессе, стремлении к усвоению знаний и опыта, стремлений к общению с преподавателями. При этом, по справедливому замечанию С.Д. Неверкович у бакалавров «… отсутствует представление о том, что для формирования профессиональной самоидентификации необходимо проявление личной ответственности» [125] и активность. Без этого не формируется профессиональная самоидентификация, невозможно формирование профессиональной социализации, профессионально-личностного развития. Здесь же, цитируя Е.В. Быстрицкую и И.Ю. Бурханову «приобретение профессионально-личностных знаний возможно лишь в случае авторефлексии накопленного опыта, адаптации профессионального опыта в рамках жизненных задач, использования профессиональных знаний как технологии» [28].

Итак, под профессиональной самоидентификацией мы понимаем процесс восприятия себя как профессионала, формирования профессиональных идеалов и позитивного отношения к своей профессии, отождествления себя с представителями своей профессии.

Отсюда, мы видим, что профессиональная самоидентификация всецело определяется навыками и умениями, которые задает профессия. В целом, профессиональные навыки и умения, которыми должен обладать студент, указываются в рабочих программах и Федеральных государственных образовательных стандартах. Например, в качестве профессиональных навыков

и умений М.Б. Баликаева выделяет: навыки и умения, которые обеспечивают решение учебно-профессиональных проблем и приобретение практического опыта [18].

Общим понятием для профессиональной самоидентификации является понятие профессиональных компетенций, которое шире и включает в себя мотивационно-ценностные, целевые компоненты, компоненты деятельности, рефлексивной оценки и личностного развития. Общие навыки и умения личностного развития, помогают студенту пройти процесс интеграции в профессию и напрямую связаны с процессом профессиональной самоидентификации.

Однако, в последние годы возрастает актуальность проблемы критики российских вузов в связи с низком уровнем сформированности профессиональных навыков и умений у бакалавров педагогических направлений подготовки, формировании устаревших компетенций. В мониторинге экономики образования (2018) приводятся результаты опроса Левада-центра о сформированности значимых навыков и умений, необходимых при устройстве на работу:

- 42% студентов отметили нехватку практических навыков и умений;
- 22% студентов отметили проблему нехватки навыков делового общения;

При этом студенты, в качестве актуальных профессиональных умений выделили:

- умение решать проблемы в ходе работы (36%),
- способность к обучению (30%),
- умение работать с современным оборудованием и техникой (27%) и др.

Иными словами, по данным опросам в вузе не формируются профессиональные компетенции, в результате чего молодой бакалавр не может приобрести профессиональную самоидентификацию. Студентам сложно оценить себя как бакалавров, не имея общих профессиональных навыков и умений.

Далее Левада-центр провели опрос работодателей, по итогам которого были получены результаты о том, что, по мнению работодателей, студентам, после обучения в вузе, не хватает профессиональных и технических навыков, непосредственно связанных с профессией (62%). Также по итогам опроса, выпускникам вуза не хватает умений решать проблемы, не хватает навыков самостоятельности, организаторских навыков, навыков планирования. Конкретно нехватку теоретических знаний отметили только 12% работодателей.

По итогам данного опроса и работодателями, и студентами, было сформировано единое мнение об актуальных профессиональных компетенциях, которые не формируются в вузе: наличие профильно-профессионального опыта. Данный факт подтверждается и другими аналитическими исследования рынка труда и образования, например, исследованиями С.Ю. Рощина, С.В. Рудакова [161]. Отсутствие профильно-профессионального опыта говорит также о проблемах в идентификации молодыми бакалаврами себя как персоналов.

По результатам аналитического мониторинга, проведенного В.Н. Рудаковым, определены «образовательные сигналы» работодателей, то есть оценка конкретных профессиональных навыков, умений и компетенций среди специалистов: практические навыки по профессии, и личностные качества профессионала [161]. Образовательными сигналами вуза выступают навыки и умения, которые считают необходимыми в образовательной среде: уровень подготовки, успеваемость и репутация учебного заведения. Таким образом, наблюдается дисбаланс между рынком труда и подготовкой в образовательном учреждении. При получении образования отсутствует опыт профильной работы, и молодой специалист не имеет возможности идентифицироваться как специалист.

Рассматривая результаты такого исследования, мы понимаем, что необходимо реформирование образовательных стандартов вуза, изучение процесса формирования профессиональной самоидентификации в рамках

образовательного учреждения, анализ эффективных средств и методов, используемых в данном процессе, с целью соответствия профессиональным запросам рынка труда.

Таким образом, современные вузы занимаются формированием разных профессиональных навыков и умений.

Наша задача изучить проблему возможности *формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки как компонента системы профессиональных навыков и умений в современных вузах*.

Одним из первых навыков и умений, формируемых в вузах, является навык и умение владения теоретическими знания о профессии. Для этого в образовательном процессе проводятся практикумы, целью которых является передача студентам профессиональных знаний по предметам и по межпредметам учебного плана [48].

С.В. Кравцевич в монографии «Методология эмпирического исследования конкуренции в сфере труда» (2018), пишет, что на 3 и 4 курсе студенты изучают процедуру научного исследования, в результате чего у них формируются навыки анализа и синтеза, умения проводить научное исследования.

Профессиональная самоидентификация формируются средствами аудиторной работы. В процессе практикумов и научной работы также развивается научно-познавательные интересы бакалавров, что имеет отношение к мотивационно-ценностному компоненту профессиональной самоидентификации. В процессе обучения предметам выбранного профиля, студент впервые осознает, насколько для него ценны и интересны знания в выбранной области.

Профессиональная самоидентификация формируется средствами внеаудиторной работы и самостоятельной работы. Проблему использования метода самостоятельной работы в формировании профессиональной самоидентификации изучали Т.В. Рудина (2012), М.А. Цыварева (2012) и др. На

внеаудиторную самостоятельную работу по учебному плану отводится 50% учебного времени. Е.Н. Трущенко указывает: «самостоятельная работа бакалавров является внутренне-мотивированной деятельностью, у которой есть цель и смысл, которая требует от студента самоорганизации и самоконтроля» [193].

Мы в данной работе, используем мнение П.И. Пидкасистого об использовании средств самостоятельной работы в формировании профессиональной самоидентификации: «это средство обучения, в ходе которого у обучающихся происходит развитие необходимых профессиональных навыков и умений», а также вырабатывается отношение к профессиональной деятельности, формирование умении самоорганизации деятельности [147].

В результате обучения, выполнения учебных заданий и использования методов самостоятельной работы у бакалавров педагогических направлений подготовки формируются навыки и умения планирования и организации, приобретается опыт самостоятельной деятельности в выбранной профессиональной области, благодаря которому будущий педагог определяет свои позиции как профессионала, иными словами, идентифицируется [223]. В ходе самостоятельной работы у бакалавров педагогических направлений подготовки происходит приобретение знаний в выбранной профессиональной области, формирование метапредметных умений и навыков.

В самостоятельную работу бакалавров входят задачи самообразования, что также относится к профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, определенных с его стороны личной активностью в обучении и заинтересованностью [106].

С использованием средств самостоятельной работы в вузе мы также видим развитие личностных качеств у обучающихся: мотивации, смыслов, самоорганизации и самоконтроля. Однако, следует отметить, что студентам не объясняют важности самостоятельной работы, в результате чего они воспринимают ее как обязанность. Впервые, на это обращает внимание Ю.Г.

Титов, косвенно отмечая, что преподаватель не должен терять своих управляющих функций. Самостоятельная работа, по его мнению, характеризуется постановкой учебных задач, оценкой и рефлексией деятельности. Эффективность самостоятельной работы при этом определяется наличием учебно-профессионального интереса [190]. Аналогичного мнения о роли преподавателя в использовании средств самостоятельной работы при формировании профессиональной идентификации придерживаются И.А. Зимняя, Е.Я. Городецкая, Н.В. Сметанина и др.

Рассматривая монографию И.В. Георге, мы находим конкретные компетенции профессиональной самоидентификации, формируемые при использовании методов работы [48], с приемом работы бакалавров, направленные на формирование профессиональных навыков и умений:

- мотивационно-ценностный компонент: формирование устойчивой ценности выбранной профессии, развитие мотивации к профессиональной деятельности, профессиональному образованию (эссе, анализ документов, анализ нормативной документации в профессиональной области, в печати и в электронных ресурсах, исследовательская работа, составление учебно-профессиональных памяток, рекомендаций, советов);

- когнитивный компонент: формирование знаний и понимания профессиональной компетенции (исследовательская работа, подготовка тематических сообщений, поиск ответов на проблемные вопросы, рефератов, подготовка доклада на учебно-научную, учебно-профессиональную конференцию);

- деятельностный компонент: отработка и закрепление умений, операций, практических действий формируемой компетенции (работа с электронными информационными ресурсами и ресурсами Интернет, исследовательская работа, работа с нормативными документами, создание проспектов, проектов, моделей; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности, лабораторный практикум);

- личностный компонент: формирование навыков деятельности, регуляции, организации (подготовка к предметным и учебно-профессиональным конкурсам, интеллектуальным и деловым играм, олимпиадам, подготовка к зачетам и экзаменам, участие в конференциях);

- рефлексивный компонент: формирование навыков анализа, контроля (домашний контрольный тест, домашние контрольные работы с ответами и на взаимопроверку (по два варианта на выбор), аннотирование, реферирование, рецензирование текста; составление глоссария, кроссворда или библиографии по конкретной теме; работа с компьютерными программами).

На основании данных положений, мы можем сказать, что именно такой системный взгляд на средства деятельности в образовательном процессе педагогических направлений подготовки эффективно влияет на формирование всех компонентов профессиональной идентичности бакалавров (когнитивного, ценностно-мотивационного, рефлексивного, познавательного и др.). От бакалавров педагогических направлений подготовки в данном случае требуется собственная активность и включенность в образовательный процесс.

В результате анализа научно-педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной самоидентификации, видим, что в образовательном процессе педагогических направлений подготовки данное формирование происходит в результате обучения, профориентационной работы и прохождения учебно-профессиональной практики.

В процессе данного формирования, преподаватели ориентируются на результаты, определенные положениями Федеральных государственных образовательных стандартов. То есть одним из компонентов профессиональной самоидентификации бакалавров, формируемых в образовательном процессе, является профессиональная компетентность.

В.А. Гункина рассматривает процесс формирования профессиональной самоидентификации поэтапно [52]:

1. Формирование модели профессионала (познание образа профессии);

2. Определение отношения к профессии;

3. Формирование мотивации к обучению данной профессии;

4. Изучение данной профессии.

Отсюда, можно констатировать, что на формирование профессиональной самоидентификации оказывает влияние ценностно-мотивационный компонент. Процесс формирования профессиональной самоидентификации бакалавров вообще предполагает экзистенциальное развитие в рамках профессии: осмысление профессиональных задач, понимание профессиональной деятельности и нахождение себя в ней.

Рассматривая формирование ценностно-мотивационного компонента профессиональной самоидентификации в рамках вуза, стоит отметить, что мотивация бакалавров в получении профессии делится на группы: получение образования, уклонение от армии, выбор образования как способа уклонения от других жизненных проблем (определения в профессии, поиска жилья и др.), получение образования с целью обретения профессии. Таким образом, сформированность профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки будет определена типом мотивационной направленности.

О.В. Ершовой и Э.Р. Муллиной выделены следующие группы формируемых профессиональных навыков и умений у бакалавров [65]:

1) общекультурные компетенции: навыки культурного опыта, благодаря которым студент овладевает инструментарием науки и профессиональной деятельности, учится ориентироваться в социальном и культурном окружении;

2) общепрофессиональные компетенции: навыки, обусловленные профессиональным профилем подготовки бакалавров;

3) профильно-специализированные компетенции, связанные с навыками использования теоретических и методологических знаний по профилю своей подготовки.

В целом, можно говорить о том, что профессионализм бакалавра педагогических направлений подготовки определяется через его

профессиональную пригодность, готовность и успешность в связи с профессиональной самоидентификацией.

Вместе с накоплением практического опыта профессиональная самоидентификация возрастает. У человека появляется и сохраняется интерес к труду, приходит понимание статусных характеристик и т.д. Положительная профессиональная самоидентификация может быть сформирована в результате накопления практического опыта, однако в первоначальном виде она должна быть сформирована еще при прохождении обучения в вузе [123].

Таким образом, отсутствие устойчивой теоретико-методологической базы не позволяет вести работу по развитию профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. В данном случае такую проблему следует рассматривать не как проблему вуза и его студентов, а как проблему самой науки, которая пока однозначно не определилась с понятиями идентичности, самоидентификации и условиями для прохождения данных процессов. Очевидно, что есть необходимость в проведении новых научных исследований, которые были бы направлены на описание тех психолого-педагогических основ, на базе которых можно выстроить систему развития профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

С учетом этих основ уже можно говорить о выборе конкретных технологий преподавания, так как будет ясно, каким образом должен выглядеть профессионал после завершения обучения. И неотъемлемым условием здесь будет предоставление условий для изучения бакалаврами педагогических направлений подготовки выбранной ими профессии, определения своего отношения к выбранной профессии, функций, отведенных конкретному специалисту, а также предоставление условий для оценки собственного уровня развития профессиональных навыков и умений с теми требованиями, которые выдвигаются со стороны общества и работодателей.

В результате прохождения профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки будет возможность соотнести себя и свой уровень подготовки с позиции своего становления в

профессии. Упор здесь может быть сделан на психофизиологические способности, развитие в профессии в рамках практической подготовки с освоением конкретных функций и т.д. Таким образом, акцент в формировании устойчивой теоретико-методологической базы для построения системы развития профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки должен быть сделан на нескольких направлениях.

Во-первых, - выявление и установление техник и технологий, при помощи которых бакалавр будет иметь возможность понять свою профессиональную деятельность.

Во-вторых, - установление профессиональных задач под каждый профиль обучения в вузе в тесном взаимодействии с работодателями, так как именно они ставят перед работниками задачи.

В-третьих, - определение условий и возможностей для понимания бакалаврами своего места, роли, функций и т. д. в выбранной профессии. Начинать новые теоретико-методологические исследования необходимо с базового понятия самоидентификации и идентификации. Данная работа в результате позволит установить уровни самоидентификации и идентификации, которые еще студенты вузов начнут достигать вместе с наставником.

Невозможно себе представить выполнение этой работы без изменения роли педагога в образовательном процессе, применения инструментов мотивации для бакалавров. Развитие профессиональной самоидентификации должно быть дополнено полноценной практической подготовкой. И здесь вузам не обойтись без тесного сотрудничества с организациями-работодателями. Выполнение этого условия позволит бакалаврам определиться со статусными характеристиками выбранной ими профессии. В связи с тем, что свои особенности есть у каждой профессии, каждый, кто намеревается освоить профессию и начать работать, должен иметь определенные личностные качества. У бакалавров должна быть возможность соотнести собственного уровня развития этих качеств с уровнем развития той группы людей, которые относятся к определенной профессии. Не исключается такая ситуация, что

первоначально пройденная самоидентификация у бакалавров изменится в ходе выполнения ими практической деятельности. Но первоначальное развитие профессиональной самоидентификации должно происходить именно в вузах.

1.3. Моделирование процесса формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Использование моделирования обладает важнейшей способностью структурировать теоретическую модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

В исследовании академика В.Г. Афанасьева понятие модель раскрыто как объект или явление, отражённые в схеме, предельно элементарно и просто, только в ключевых взаимосвязях [11].

При зачислении в вуз перед бакалавром стоит задача получить профессию. При этом студент часто не думает о том, как профессиональное развитие и профессия, в целом, можем повлиять на его жизнь.

Горизонты, которые открываются перед студентом, могут стимулировать личностные ценности и общие ориентации, которые расширят и углубят сложившуюся систему оценок личности, и собственно самоидентификацию.

Проведено достаточно исследований о профессиональных качествах бакалавра, настоящего и будущего. Рассмотрены в достаточной мере коммуникативные качества, а также особенности идентичности личности в зависимости от профессии, включая стаж трудовой деятельности.

Анализы обучающей среды становится всё совершеннее, расширяется ассортимент аналитических инструментов, критерии и способы оценки и становятся более чувствительными к полученному результату, коррекция становится более своевременной и более тонкой.

Теоретический опыт растет, что влечет увеличение опыта практического, автоматически регулируется внутреннее состояние, на основании чего достигается адекватная поставленным задачам работоспособность.

Самоидентификация деятельности происходит более сознательно, когда студенты нередко отмечают расхождение управляющих воздействий на итоги работы.

Как известно, несмотря на идентичность обучающей среды, материал в группе усваивается неодинаково. Опираясь на регуляторные концепты, укажем, что слабые студенты показывают невысокую академическую успеваемость из-за того, что не идентифицируют себя и не организуют собственную деятельность согласно задачам обучения как первостепенным. В стенах вуза вчерашние школьники не отказываются от схемы регуляции, подходившей к условиям школьного образования, из-за чего страдает академическая успеваемость.

Полагаем, что самоидентификация, как феномен, её специфика, функциональное предназначение, содержание и действия, которыми она проявляется, должна изучаться в пространстве регуляторного подхода. В студенческие годы огромное значение принадлежит самостоятельному обучению, которое нуждается в адекватном уровне самоидентификации. Особенности самоидентификации связаны с учебной успешностью бакалавров, а также с особенностями идентичности.

Однако важным ракурсом в понимании самоидентификации видим обретение компетенции и идентичности, которые бакалавр формирует, обучаясь профессии. Это значит, что самоидентификация состоит из нескольких ступеней, пройдя которые, студент становится идентичным в профессиональном плане с курирующим его преподавателем.

Немаловажную роль играет профессиональное самосознание, в том числе, связанное с вопросами профессиональной идентичности, её становлением, кризисами и условиями приобретения.

Объектом исследований также становятся бакалавры, имеющие профессиональный опыт.

В работе В.А. Кенига студенты, совмещающие учёбу и работу, были изучены на предмет профессиональной идентичности. Автор показал, что тот факт, когда, отвлекаясь на деятельность, не связанную с направлениями, по

которым студенты получают специальность, создает проблемы для обретения студентом статуса профессионально идентичного.

Развитие в личности бакалавра сектора профессионально идентичных умений, навыков и позиций возникает под воздействием различных факторов, а содержание данной сферы характеризует успешность обретение навыков профессионалом в период обучения в вузе. Данный процесс зависим от факторов как внешних, так и внутренних, а также от специфики осваиваемой профессиональной отрасли.

Исследователь пришёл к выводу, что важно повысить качественные характеристики учёбы, за счёт чего возрастет способность молодых специалистов с высшим образованием конкурировать на рынке труда. Это крайне важно для образовательной сферы и национальных интересов. Логично, что изучая профессиональную идентичность, следует актуализировать в данном понятии различные условия и уникальные факторы.

Говоря об источниках профессиональной идентичности, являющихся внешним по отношению к личности бакалавра, перечислим факторы, которые позволяют получить специальность: целевые ориентиры, содержание образования, технологическая и методическая сторона образовательного процесса, преподавательский состав, признание бакалавра в социуме.

Обобщая внешние факторы, детерминирующие развитие бакалавра как профессионально идентичного, особенно важным видится образовательный контекст, из которого бакалавр читает видение будущего предмета труда, перенимает ключевые для профессионала качества, узнаёт о том, какие требования профессия выдвигает к личности работника. Ученые установили, что именно образовательный контекст позволяет бакалавру стать профессионально идентичным, однако может создавать препятствия обретению данного статуса.

Статус самоидентификации оказывает влияние на успеваемость бакалавров. Будущий бакалавр, пройдя стадии профессиональной самоидентификации, уже готов влиться в ряды профессионалов. Однако,

бакалавр, не осознающий себя в рядах данной профессиональной отрасли, не может быть ни адаптирован, ни эффективно подготовлен в рамках профессии.

Создание подходящих условий для вырабатывания профессиональной самоидентификации в образовательном процессе современного вуза происходит посредством учета и употребления в педагогической деятельности потенциалов субъектов учреждения.

Говоря о прогнозе профессионального будущего, предполагают, что бакалавр после самоидентификации в профессии уже рассматривает свои первые шаги на профессиональной ниве. Особенно важно для профессионала получить образование, пройти фундаментальный познавательный процесс, а затем и практику в профессиональной деятельности как ученику, чтобы постигнуть основные закономерности и компетенции, нарисовать образ человека, полностью посвятившего себя данной профессии.

Еще одним источником, дающим бакалавру опору и ресурсы, чтобы сформировать профессиональную идентичность, являются особенности личности. Говоря о внутренних факторах, высокое значение имеет опыт в учебно-профессиональной деятельности, который позволяет интерпретировать компетенции и знания, видение и специфику работы, свойственные данной профессии. Таким образом, отметим, что профессионально идентичным бакалавр становится, проходя ступени образовательного процесса (внешний фактор).

Внутренние условия самоидентичности в профессиональной сфере предполагают, что построена уникальная картина мира, стоящая обособленно от других видов деятельности:

- бакалавр начинает действовать без посторонней поддержки;

- принимает решение о выходе из проблемных ситуаций независимо, взвешенно, ответственно;

- постепенно аккумулирует багаж опыта.

На основе проведенного, была выдвинута следующая гипотеза исследования: формирование у бакалавров профессиональной

самоидентификации будет осуществляться эффективно, если:

- сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности;

- формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки;

- в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного материала, представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности;

- реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческого подхода.

Рассмотрим каждый компонент выдвинутой гипотезы и на основе имеющихся данных установим их целесообразность.

Если бакалавр обладает адекватной профессиональной самоидентификацией, полученной как результат интеграции личностных качеств и компетенций, он умело использует знания и умения, на основе которых происходит становление профессионально значимых умений и способностей, получая образование в условиях образовательного процесса, а также способен качественно усвоить информацию, изучить теорию и выполнить практику. В структурном разрезе профессиональных навыков и умений, природа феномена проявляется в четырех факторах:

целевом,

мотивационно-ценностном,

содержательно-образовательном

рефлексивно-оценочном.

В педагогике сложилась модель, описывающая в отношении бакалавра процесс становления его профессиональной самоидентификации за годы учебы в вузе. Её компоненты перечислены ниже:

- целевая составляющая предполагает, что бакалавр ставит целевые ориентиры, формулирует задачи и получает результат, который планируется достигнуть;

- методологический аспект рассматривает несколько этапов от подготовки до процессуального и аналитического, а также выполнение образовательных условий;

- содержательно-процессуальный аспект проявляется как ответ на запрос общества, где нормированы компетенции бакалавра при получении диплома;

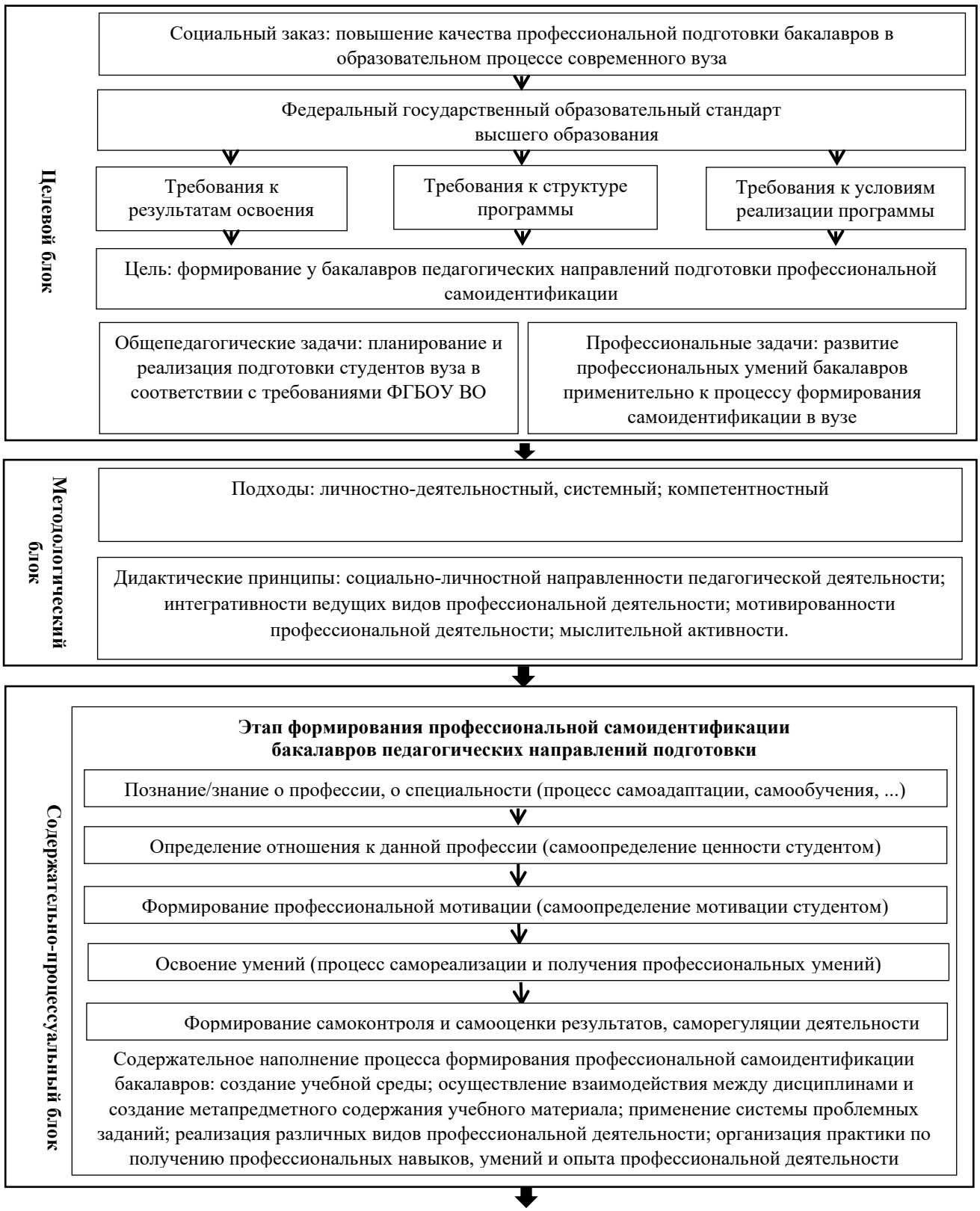
- критериально-оценочный момент перечисляет параметры, степени и уровни, доказывающие тот или иной уровень бакалавра как профессионально самоидентифицировавшегося;

- результативный критерий фиксирует движение бакалавра по лестнице профессиональной самоидентификации в образовательном процессе.

Однако ранжирование не окончательно, составляющие продолжают ветвиться на более мелкие компоненты, характеристику и предназначение которых предложим на рис. 2.

Именно эта модель и явились основой экспериментально-исследовательской части работы.

Целевой блок предполагает систему целей и задач формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. Представленный блок относится к системообразующему.


Целевой блок
Социальный заказ: повышение качества профессиональной подготовки бакалавров в образовательном процессе современного вуза
Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
Требования к результатам освоения
Требования к структуре программы
Требования к условиям реализации программы
Цель: формирование у бакалавров педагогических направлений подготовки профессиональной самоидентификации
Общепедагогические задачи: планирование и реализация подготовки студентов вуза в соответствии с требованиями ФГБОУ ВО
Профессиональные задачи: развитие профессиональных умений бакалавров применительно к процессу формирования самоидентификации в вузе
Методологический блок
Подходы: личностно-деятельностный, системный; компетентностный
Дидактические принципы: социально-личностной направленности педагогической деятельности; интегративности ведущих видов профессиональной деятельности; мотивированности профессиональной деятельности; мыслительной активности.
Содержательно-процессуальный блок
Этап формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки
Познание/знание о профессии, о специальности (процесс самоадаптации, самообучения, ...)
Определение отношения к данной профессии (самоопределение ценности студентом)
Формирование профессиональной мотивации (самоопределение мотивации студентом)
Освоение умений (процесс самореализации и получения профессиональных умений)
Формирование самоконтроля и самооценки результатов, саморегуляции деятельности
Содержательное наполнение процесса формирования профессиональной самоидентификации бакалавров: создание учебной среды; осуществление взаимодействия между дисциплинами и создание метапредметного содержания учебного материала; применение системы проблемных заданий; реализация различных видов профессиональной деятельности; организация практики по получению профессиональных навыков, умений и опыта профессиональной деятельности

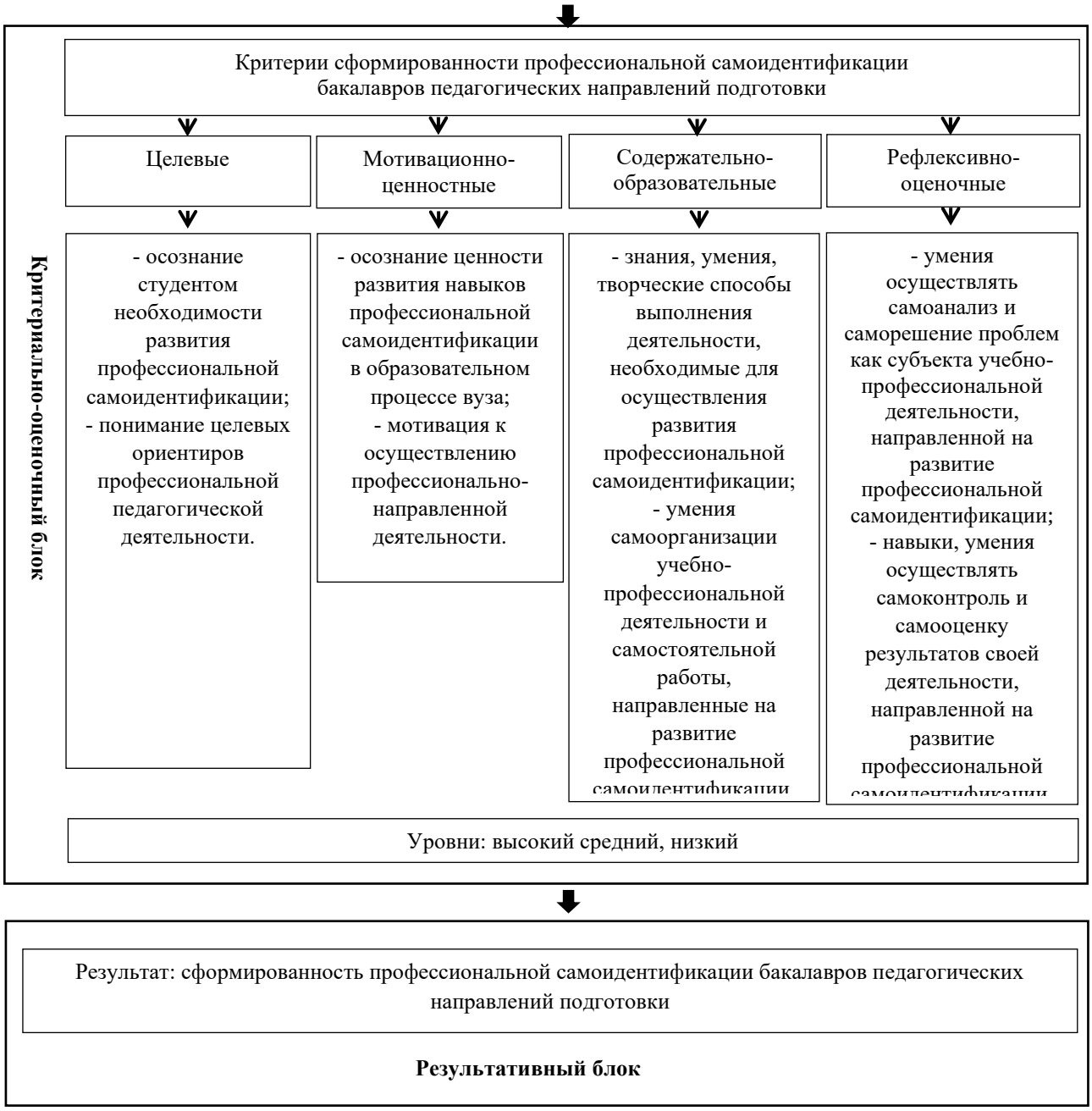


Рис.2. Теоретическая модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Методологический блок содержит конкретно-научные подходы (системный, личностно-деятельностный; компетентностный), а также дидактические принципы (социально-личностной направленности педагогической деятельности; интегративности ведущих видов профессиональной деятельности; мотивированности профессиональной деятельности; мыслительной активности).

Содержательно-процессуальный блок включает в себя дидактический комплекс образовательного процесса в современном вузе, а также поэтапную технологию обучения для формирования профессиональной самоидентификации.

Этапами профессиональной самоидентификации, являются следующие:

1) осознать профессию, нарисовать её образ, моделируя профессионала как эталон;

2) позиционировать себя и собственные компетенции как адекватные профессии: готовность – позитивно, отторжение - негативно;

3) очертить мотивы и указать на осознанное намерение, тягу учиться указанной профессии;

4) приступить к освоению профессионального знания в профессионально-учебной деятельности;

5) этап дальнейшего планирования наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации у бакалавров в образовательном процессе современного вуза;

6) самоконтроль и самооценка результатов своей деятельности и саморегуляция деятельности в образовательном процессе вуза.

Наиболее общими требованиями к формированию самоидентификации, с которыми сталкиваются студенты, имитируя профессиональную деятельность, предложена Ю.Н. Бурмистровым и Т.И. Виричевой [57]:

- деятельность происходит осознанно, так как студенты согласились с целью получить профессию, провели линии, связующие деятельность и цель, подобрали инструменты и обозначили условия постижения образования;

- планомерно, так как студент идентифицирует себя в профессии распланированно, контролируя и анализируя шаги по стадиям;

- цельность практики, интеллекта, восприятия, чтобы информация и компетенции применялись системно;

- творчески из-за непохожести производственных ситуаций, требующих анализировать и выбирать оптимальные решения.

Полагаем, что перечисленные условия являются залогом грамотных и успешно сформировавшихся профессиональных умений самоидентификации, так как бакалавр в процессе развития актуализирует и разовьёт ключевые личностные и профессиональные атрибуты. Этот феномен за рубежом именуют «ключевыми квалификациями».

Не случайно в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, С.Я. Батышева, Н.А. Алексеева категорию ключевых квалификаций представляют как: - умение общаться; - высокий уровень ответственного отношения к собственным действиям; - эффективное изучение поступков и планов; - умение общаться с деловыми партнерами; - независимость в профессиональных действиях; - умение саморазвиваться; - готовность проявить инициативу; - параметры сверхнормативной активности на профессиональном поприще.

Профессиональная самоидентификация является неотъемлемым условием и важным результатом процесса профессионализации их личности. Для специалиста, который субъективно считает себя принадлежащим к определенной профессии и профессиональной группе, характерным является наличие устойчивых профессиональных установок, готовности брать на себя ответственность за профессиональную деятельность, ощущение единства с профессиональной группой, направленность на перманентное профессиональное самосовершенствование, стабилизация профессиональной деятельности в условиях определенной социальной нестабильности,

изменчивости и неопределенности [173].

Сегодня студент становится профессионально самоидентифицировавшимся, если в образовательном процессе используются активные методы, усиливающие когнитивное и творческое начало, дающие базу для работы самостоятельно, без поддержки педагога или наставника.

К настоящему дню педагогика настроена отбросить доминанту преподавателя в любой форме, подчеркивая именно партнерство и интеграционный характер теоретического и практического начала, что позволяет обозначить отдельный, уникальный подход преподавательской деятельности: педагогику свободы. Применение этого метода позволяет рассматривать бакалавров как лиц, участвующих не только интеллектуально, но вовлекающихся эмоционально в изменения, задачи, ситуации в интерактивной обучающей среде аудиторного пространства.

Определённые образовательные условия являются основополагающими для успешного образования профессиональной самоидентификации:

- документы, отражающие экспериментальную программу, были тщательно спроектированы;

- студенты получают разностороннюю и специальную теоретико-технологическую подготовку;

- образовательный процесс предоставляет немало возможностей получить опыт реализации проектов.

Педагогические технологии количественно и качественно диверсифицировались, из-за чего содержание образовательного процесса также изменилось в сторону дифференциации, возросло число специализаций, однако и студент, и работодатель выдвигают более высокие требования к образовательной сфере. Проработать и внедрить эффективную технологию в образовании проблемно из-за того, что автор не только должен креативно пересмотреть педагогические методики, но и тщательно согласовать приемы и инструменты данной технологии с целевыми ориентирами образования,

контингентом студенческой среды, теоретическими основами обучающего и воспитательного процессов, его формальной и методической стороной.

Внедрение в образовательную сферу личностно-ориентированного подхода позволяет выпустить студента как бакалавра, нуждающегося в производственном творчестве, готового самообразовываться и саморазвиваться, тогда как коллектив из таких профессионалов не будет сформирован по функционально-ролевому сценарию, а каждый профессионал будет активно участвовать в работе. Полагаем, что для педагога, реализующего занятия по личностно-ориентированной методике, важно организовать педагогический процесс, где студент субъективно будет обеспечивать собственное обучение и развитие.

Одна из инноваций образования реализуется в блочно-модульной системе, неоднократно доказавшая эффект на практике. Учебный процесс делится на единицу, минимальная из которых представлена циклом или модулем, слагающимся в блок по определённой теме.

Ежедневно в расписании студента присутствуют два предмета, а на протяжении месяца преподаётся один блок дисциплин, после чего следует свободная от занятий неделя, когда происходит защита курсовых работ, сдача экзаменов и зачетов.

Говоря о блочной системе, акцентируем мобильность и возможность гибко изменять образовательный процесс:

- система уникальна из-за высокого потенциала интегрировать теорию и практику по предмету, используя в обучении активные методы - полемики, диспуты, проекты, обсуждения;

- легко организовать занятия на производственном объекте, чтобы студенты приступили к профессиональной самоидентификации как можно раньше, привлечь производственных специалистов как наставников;

- трудности с организацией и направлением на производственную практику минимальные, при этом студенты осознанно рассматривают применение каждой дисциплины в производственных условиях.

Для вуза использование блочной системы выгодно тем, что фонд аудиторий используется максимально эффективно, так как студентам больше времени выделяется на самостоятельную работу.

Также состав преподавателей оптимально использует рабочее время, так как, отчитав часы в рамках блока, способен уделить время научно-исследовательской деятельности, успешно пройти курсы повышения квалификации, обмена опытом.

Отметим, что позитивное мнение о блочной системе сложилось не только у преподавателей, но и бакалавров, которые оценили обучающий процесс как наиболее оптимальный для наработки осознания профессиональной самоидентификации. Повысилась комплексность постижения учебных дисциплин, осмысление материала и погружение в предмет возросло. Причинно-следственные связи, законы, зависимости, о которых идет речь в пределах курса постигаются более полно, сознание нацеливается исключительно на конкретную предметную отрасль, мобилизуя резервы организма. Положительно, что к концу семестра резервный объем свободного времени ощутимо возрастает.

Удручает, что блочной системе не удалось избежать отдельных слабых мест. Педагоги подчеркивают уязвимость данной схемы проведения занятий, так как любой из субъектов образовательного процесса, выбывая из учебы, формирует предпосылки для тотальной неуспеваемости: отсутствие студента или педагога, форс-мажор.

Сжатый, компактный временной предел освоения дисциплины в рамках блока не позволяет реализовать полномерно творческий проект, ухудшает качество курсовых работ. По мнению некоторых ученых, для вузов, испытывающих дефицит обеспечительных ресурсов процесса учебы (не хватает литературы, аудиторий, оснащения, педагогов, не разработана методика), блочный метод является неприемлемым (по Л.Г. Семушиной, Н.Г. Ярошенко) [30]. Нельзя рекомендовать занятия по блочной системе группам, где студенты не обрели полноценного навыка и умения самостоятельной работы.

Вопрос о способах и возможностях эффективно повысить сформированность самоидентификации поднимался рядом исследователей, в том числе, В.А. Андреевым, М.А. Даниловым, Б.П. Есиповым, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистым, М.Н. Скаткиным, А.В. Усовой и др.

Студенты показывают высокую успешность, выполняя работу самостоятельно, при условии:

- учебное задание получило высокий мотивационный импульс;
- целевой ориентир был обозначен четко, однозначно, а задача - кратко и доступно;
- компетенции и знания, необходимые для выполнения, были актуализированы;
- развернут алгоритм работы;
- преподаватель консультировал как группу, так и индивидуально студента;
- отчетность будет происходить по понятным и лаконичным формам;
- подача отчета о работе оговорена адекватным сроком;
- учебное задание индивидуально и дифференцировано.

Образовательная среда будет отвечать указанным условиям, если педагог ориентирован на сотрудничество со студентами, постоянно создает ситуации успеха, авансы воплощает, обоснованно повышает самооценку и внушает веру в собственные резервы каждому студенту.

Крайне важно использовать данный метод, чтобы улучшить процесс самостоятельной работы, в ходе формирования самоидентификации. Это связано с тем, что в итоге самостоятельной проработки студентом вопроса так или иначе возникает результат, к которому студент пришёл на собственном опыте, остро осознал и рассматривал как особо ценный.

Организуя самостоятельную работу, преподаватель предлагает для бакалавров наиболее эффективные её формы:

- использует учебные мастерские как базу для основ производственного обучения;

- привлекает бакалавров самостоятельно выполнить исследования - разработать конструкцию, создать проект или технологию.

Становление студента как исследователя возникает на базе студенческих научных сообществ, где группы прорабатывают 3 ключевых проблемно-исследовательских направления, фокусируя усилия на:

- совершенствовании процесса производства и технологии;

- модернизировании узлов и механизмов, оборудования и инструментов, обеспечивающих производственно-технологический процесс;

- проработке производственной документации.

Поставленные задачи позволяют студентам непосредственно создать проект, запланировать деятельность в производственной сфере, анализируя и защищая полученные в ходе работы итоги. Исследовательские проекты доступные всем, без исключения, представителям студенческого контингента, независимо от уровня академической успеваемости.

Полагаем, что вовлечение бакалавров в проект особо эффективно, если он базируется на учебном материале, актуализирует связи между дисциплинами, побуждает бакалавров расширить и углубить знания и умения. Проект строится на проблеме, значимой в выбранной профессиональной отрасли, решив которую студент осознает реальные условия производственной среды. В процессе работы над проектом, деятельность бакалавров не только интересна в плане самоидентификации, но и как стимул для творчества, коммуникации, организации студенческого коллектива. Использование проектов позволяет укрепить навыки и умения командной работы, выполнение групповых заданий.

Ставя перед студентами задачу осуществить исследовательское проектирование, педагог побуждает к самостоятельному мышлению, упорядочению шагов по решению сложной ситуации, которая требует различных знаний как специальных, так и общих, актуализирует возможность прогноза итогов работы, учит критически оценивать результат и каждую стадию, рассматривать причины и следствия производственной деятельности, а также выявлять зависимости.

В работе Г.Л. Филипповой подчеркнуто, что «студенты, разрабатывая и реализуя проекты, развивают навык и умение мыслить креативно, учатся быстро выдавать новые идеи и действовать нестандартно, проявлять интуитивное начало в работе, воображение и выдумку, гармонизировать каждую интеллектуальную и практическую операцию, устраняют пассивное и инертное экстраполирование, разрушают стереотипное мышление» [258].

Значимость проектов связана с тем, что подготовительные мероприятия к данной деятельности и её реализация синтезируют и сплачивают в единое начало теорию и прикладное знание, дают стимул познавать и мотивируют студента расти как будущего профессионала, позволяют увидеть итог предпринятых действий.

Проводя научные исследования, студент комплексно анализирует технологию, знакомится с проблемами сегодняшней производственной ситуации и учится решать их. Указанная работа побуждает к размышлениям о путях оптимизации технологии, каждого её шага, о внедрении новых систем через рационализаторство, изобретательство, производственное творчество.

Если инновации, выдвинутые студентами эффективны, предприятия нередко внедряют их, что позволяет студенту актуализировать свою значимость в профессии, идентифицировать себя однозначно как будущего профессионала.

Привлекая бакалавров к научной студенческой работе, преподаватель формирует будущего лидера-производственника, который достигнет высокой квалификации и компетентности. Полагаем, что студенческие научные исследования активно развивают мышление по аналитическому и творческому вектору. Данный процесс ускоряется, если в учебном курсе внедрены информационные технологии как обязательный предмет «Информатика», а также различные специальные курсы или факультативы «Информационные технологии в производственном процессе», где студенты постигают знания и компетенции, ФГОС для вузов, обозначенных во втором поколении.

Для преподавателя использование технологий с функциями презентации и мультимедиа, а также обеспечивающей таковые аппаратной базы, позволяет быстро обеспечить не только наглядность, но и обновить материал, за счёт чего усиливается и ускоряется усвояемость учебного материала, а деятельность бакалавров в познании возрастает. Как отмечают сами студенты, мультимедийные средства повышают интерес к осваиваемой специальности.

Знания, навыки и умения профессиональной самоидентификации создаются в зависимости от желания бакалавров педагогических направлений подготовки и от качественного, продуманного, полного обеспечения учебного процесса организационно-методическими инструментами. Таким образом, профессиональные навыки и умения формируются успешно, а студент оперативно и профессионально самоидентифицируется при условии, что студенческий контингент в общей массе является исключительно субъектным по отношению к образованию и активно обучается. Можно следующим образом представить структуру профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки (см. рис.3).

Рис. 3. Структура профессиональной самоидентификации (ПС) бакалавров педагогических направлений подготовки

Данные компоненты создают определенные проблемы в контексте необходимости соблюдения баланса дисциплин и межпредметной связи, благодаря усвоению которых формируются указанные компетенции вообще и профессиональная самоидентификация, в частности, поскольку разработчики образовательных программ неизменно оказываются перед выбором: готовить им бакалавров педагогических направлений подготовки, опирающихся на базовые профессиональные компетенции, или же бакалавров узкого профиля в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, но в пределах более узкой траектории профессиональной самоидентификации.

Отсюда вытекает еще одна проблема формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки – это глубина и качество их формирования. Данная проблема становится особенно актуальной в условиях сокращения часов контактной работы в вузе и расширения возможностей для самостоятельной работы студентов к профессиональной адаптации и самоадаптации, в связи с чем, выбор обычно делается в пользу формирования профессиональной самоидентификации.

Важно подчеркнуть, что успешная профессиональная деятельность бакалавра педагогических направлений подготовки зависит не только от эффективной профессиональной подготовки в рамках образовательного процесса, важным элементом профессиограммы бакалавра стоит признать и профессионально важные качества, которые обеспечивают эффективность выполнения профессиональной деятельности по параметрам качества, производительности труда. Кроме того, к таким качествам относят индивидуальные качества, оказывающие влияние на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Такое осознание студентом рассматривается как профессиональная самоидентификация.

Говоря о критериях, по которым происходит оценка студента как профессионально самоидентифицировавшегося, рассматривают такие аспекты как аффективный, когнитивный и поведенческий. Данные аспекты формируют

представление о построении профессиональных навыков и умений по дисциплинам вуза, оценивают динамичность, темпы, направление по конкретным дисциплинам и дают оценку: от пороговой к продвинутой или высокой.

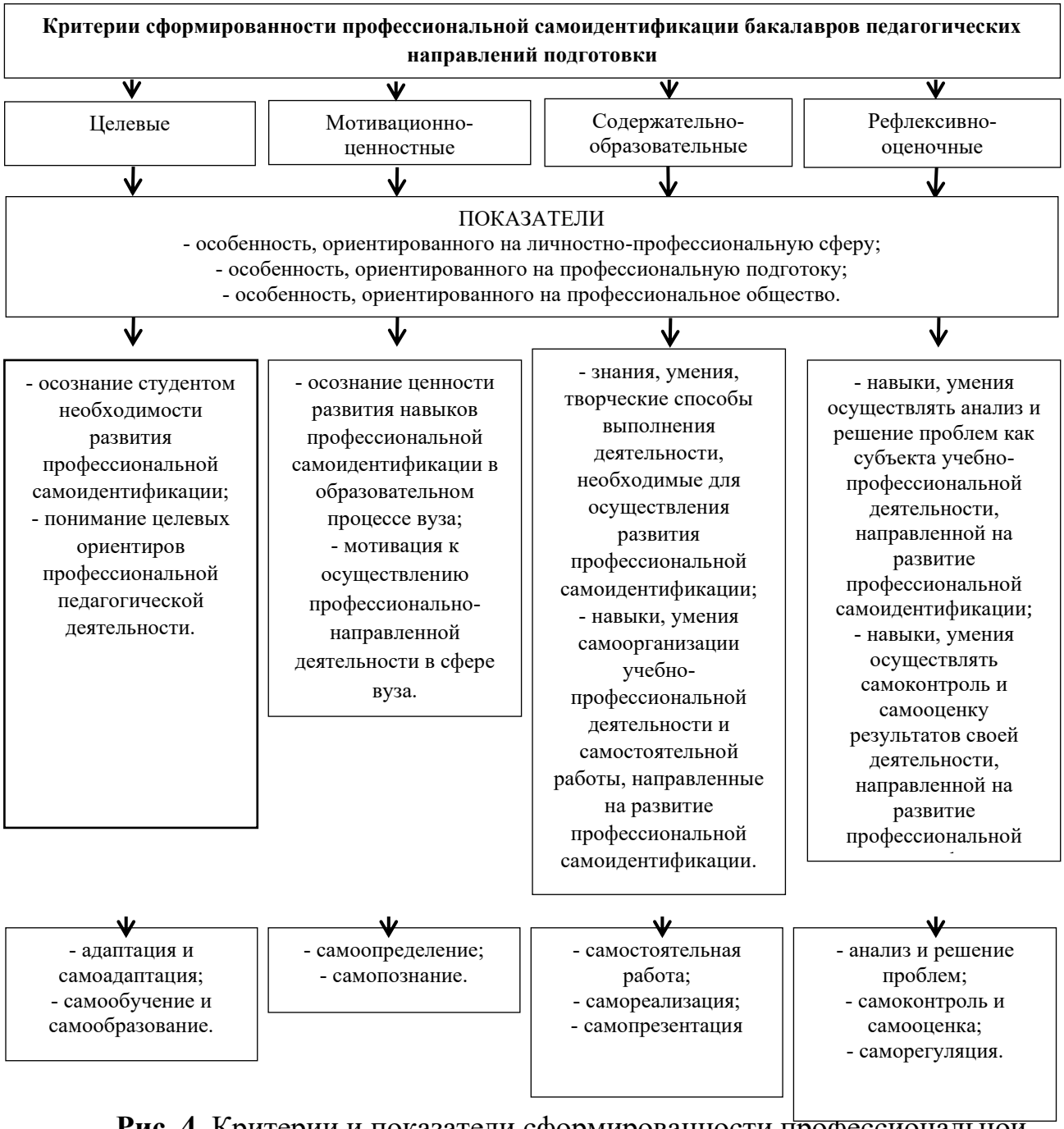


Рис. 4. Критерии и показатели сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Это наглядно представлено в *критериально-оценочном блоке,* отражающем результативность сформированности профессиональной

самоидентификации, критерии и показатели, т.е. блок педагогических измерительных материалов (см. рис. 4).

Целевая составляющая – отражает совокупность информации, которая характеризует познание студента о собственной личности и индуцируется в образ Я. Данный феномен характеризует личность через представления о собственной персоне, которая сформирована у самосознательного субъекта, оперирующего тремя системами, каждая из которых дополняет и пересекает другую: особенность, ориентированную на личностную сферу; особенность, ориентированную на профессиональное общение; особенность, ориентированную на профессиональную деятельность. Обзор указанного компонента был выполнен на основе таких методик как семантический дифференциал, смысложизненные ориентации, структурированное интервью.

Говоря об мотивационно-ценностной составляющей, можно подчеркнуть одно из ключевых проявлений у бакалавров, который уже обладает профессиональным самосознанием. В качестве такого проявления рассматривают осознание ценности, проводя которую личность систематизирует собственные действия и мотивацию к осуществлению профессионально-направленной деятельности как профессионала. Нередко восприятие суммы личностных и профессиональных качеств побуждает у бакалавров гордость, чувство успеха, радость от производственного творчества, что проявляется в эмоционально-оценочной позиции к собственной личности. Компонент был изучен на основании ряда методов: семантического дифференциала, теста межличностного самоотношения и структурированного интервью.

Следует подчеркнуть, что *содержательно-образовательная составляющая,* являющаяся одной из ключевых выполнений у бакалавров, уже присутствует в их профессиональном знании, умении, навыке, творчестве. Таким проявлением рассматривают способность к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работе, проводя которую личность систематизирует собственные действия и оценивает компетенции как

профессионал. Данный компонент был изучен на основании отмеченных выше методов (семантического дифференциала, теста межличностного самоотношения, структурированного интервью).

Интересна и *рефлексивно-оценочная составляющая*, когда мы говорим о ключевых проявлениях у бакалавров, которые уже обладают самоанализом и саморешением проблем как субъекты учебно-профессиональной деятельности. Таким проявлением является самоконтроль и самооценка результатов своей деятельности, в которой отражается степень удовлетворения студентом как собственной личностью, так и азами деятельности как профессионала. Компонент был изучен на основе структурированного интервью.

Процесс учебы приносит эффект, когда для студента не существует иной позиции, кроме активной, сознательно оценена личностная значимость образования, предложена для изучения информации для получения навыков и умений.

Для вуза данная стратегия является достаточно новой, в силу чего необходимо пересмотреть большинство компонентов: предназначение; содержательный ракурс; критериальную шкалу эффекта от обучающихся форм и методов; значимость методических преподаваний; участие и функциональные задачи преподавательского состава.

Для студента важно погружение в среду, в которой возможно имитировать профессиональную деятельность и реализовать следующие задачи: провести самоанализ ситуации, возможной в образовательном процессе; подобрать способы устранения негативных проблем, применяя указание или рекомендации преподавателей или учебного наставника; провести расчёты или выполнить операции, чтобы оптимизировать ситуацию; применить самоконтроль каждого этапа, выполняя задание; подытожить результат собственной деятельности и оформить его документально.

Значимость учебно-профессиональных задач состоит в том, что, столкнувшись с таковыми, студент активно вырабатывал навыки самоанализа,

самопроектирования, самоконструирования, особенно актуальные для своей профессиональной деятельности.

Преподаватель, стремясь к самоидентификации бакалавров на профессиональном поприще, должен выявить подходящие отрезки учебного курса, когда будут решаться учебно-производственные задачи, а также определить высокоинформативные методы тестирования бакалавров на предмет готовности начать профессиональную деятельность, предпочитая контроль практической освоенности навыков, умений и знаний. Задавая лабораторные и практические задания, преподаватель уточняет, насколько точно студенты выполняют указанную в образовательных стандартах последовательность действий, обращает внимание на отсутствие поиска посторонней поддержки, на уверенное решение поставленной проблемы, на объем навыков и умений, позволяющий найти ответ на поставленные задачи, на компетенции в анализе действий и формировании умозаключений, составлении отчёта. Контролируя итоги, к которым студент пришел, решая учебно-профессиональную задачу, преподаватель исключительно в объективном ракурсе формирует представление о готовности студента приступить к профессиональной деятельности и наличию мыслительных компетенций самоанализировать и самосинтезировать, самообобщать и самосравнивать, а также использовать традиционные знания в ситуациях, развивающихся нестандартно. Значимость контроля особенно велика на стадии производственной практики. Указанный аспект является проблемным из-за отсутствия достоверного и высокоэффективного инструмента, позволяющего с методической точки зрения оценить уровень становления профессиональной самоидентификации студента вуза.

В связи с этим, процесс последовательного обучения решению учебно-производственных задач в вузе, видится как череда этапов:

- задача анализируется, как в группе, так и индивидуально с каждым студентом, чтобы сопоставить условия с освоенной теорией;

- условия толкуются, исходя из известных принципиальных основ или закономерных явлений;

- студенты вовлекаются в самопоиск, чтобы коллективно определить и выбрать наиболее адекватный путь выхода из профессиональной ситуации;

- преподаватель помогает студентам проанализировать отдачу от выбранного метода устранения производственных проблем.

Преподаватель, используя метод аналитического изучения профессиональных операций и создающих в профессиональной среде задач, раскрывает студентам конкретный пример, чтобы описать условия, в которых действует профессионал, а затем оценить действия каждого субъекта профессиональной деятельности как правильные или неверные, наметить собственный план деятельности.

Профессиональная ситуация может быть предъявлена как в форме описания, так и в форме видеоролика, сценки, диалога. Перед студентами стоит задача провести аналитический обзор сложившейся ситуации, указать на тех участников, кто действовал правильно, и на тех, кто допускал ошибки, аргументировать мнение о ситуации в итоговую оценку.

Преподаватель, формируя базу учебно-профессиональных ситуаций, должен отталкиваться от направления, по которому учатся студенты. При погружении в смоделированную ситуацию, студент является имитатором действий преподавателя, профессионалом, обретая актуальные для бакалавров профессиональные навыки и умения (см. Табл. 9).

Таблица 9

Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Критерии	**Целевые**	**Мотивационно-ценностные**	**Содержательно-образовательные**	**Рефлексивно-оценочные**
Показатели	- осознание студентом необходимости развития профессиональной	- осознание ценности развития навыков профессиональной	- знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для	- умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта

		самоидентификации; - понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности.	самоидентификации; - мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности.	осуществления развития профессиональной самоидентификации; - умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации.	учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации; - умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации.
Уровни сформированности профессиональной самоидентификации	**Высокий**	Студент не нуждается в поддержке, принимая решение, уверенно ведет разработку, обосновывает принципы и пути, решая профессиональные задачи. Его компетенции появляются креативно.	Студент не зависит от поддержки, уверенно осваивает содержание дисциплины и межпредметной связи, обосновывает принципы и пути, решая учебные задачи.	Студент обладает полным объемом знаний, умений осознаёт и прочно закрепил их упорядочил в системе, смотрит на будущую деятельность профессионально. Его компетенции появляются креативно в учебной деятельности.	Студент успешно контролирует, оценивает, побуждает самого себя совершенствоваться в профессиональной сфере, а также уделяет внимание личностным качествам; осознаёт значимость получаемой профессии.
	Средний	Студент уверенно и без посторонней поддержки ведет разработку, обосновывает принципы и пути, решая профессиональные задачи. Проявляет тягу к самообразовательным мероприятиям.	Студент уверенно при посторонней поддержке ведет содержание дисциплины и межпредметной связи, обосновывает принципы и пути, решая учебные задачи.	Студент обладает достаточным объемом знаний, умений тянется к новой информации, успешно воспроизводит знания, понимает их суть. Проявляет потребность в самообразовании.	Студент недостаточно продуктивно контролирует, оценивает, побуждает самого себя совершенствоваться в профессии, а также уделяет внимание личностным качествам; важности получаемой профессии.
	Низкий	Студент уверенно и без посторонней поддержки решает только типовые профессиональные задачи. Не проявляет тягу к самообразовательным мероприятиям. Использует информацию, полученную от преподавателя или	Студент уверенно при посторонней поддержке решает только типовые учебные задачи. Не проявляет тягу к самообразовательным мероприятиям.	Студент не сформировал полноценного портфеля знаний, умений, хотя осознаёт усвоенную информацию, тянется к новым знаниям, успешно воспроизводит информацию, однако некоторые вопросы остаются	Студенту не удается контролировать, оценивать, побуждать самого себя совершенствоваться в профессиональной сфере, а также уделять внимание личностным качествам; получаемая профессия как

		наставника.		непонятными. Использует полученные знания.	ценность не осознается

Оценка может быть объективной только в случае, если критерии были выбраны педагогам точно. Следует также адекватно определить способ подхода, корректно систематизировать и уточнить параметры, на основании которых выносится суждение об уровне профессиональной самоидентификации бакалавров. В настоящем случае предполагается измерить, но никак не оценить параметры, количественно сопоставляя избранный атрибут с базовым уровнем, используя актуальную для оценивания систему индикаторов.

Вышеизложенное позволяет заявить, что именно образовательный контекст создаёт предпосылки скрупулезного мониторинга и замеров для определения значимости динамики конкретных обучающих условий как предпосылки к структурной полноте и динамичности становления профессиональной самоидентификации бакалавров.

Выводы по главе 1

На основании анализа научно-педагогических источников мы выделили *ключевые понятия исследования*:

- *под профессионально-личностными качествами* будем понимать приобретенные за период профессиональной подготовки бакалавров педагогических направлений специальные знания, навыки, умения, модели поведения, способы мышления и методы деятельности;

- *под профессиональными умениями* понимаем способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в педагогической сфере, которая обеспечивает бакалавру педагогических направлений подготовки оперативность и эффективность в его практической профессиональной деятельности и решении соответствующих задач;

- *под профессиональной самоидентификацией бакалавров педагогических направлений подготовки* будем понимать интегративную личностную компетенцию, определяющую развитие профессиональных умений (адаптации и самоадаптации; самообучения и самообразования; самоопределения; самостоятельной работы; самореализации; анализа и решения проблем; самоконтроля и самооценки; саморегуляции), обеспечивающих результативность профессионального образования в вузе на высоком теоретическом и практическом уровнях, структурно представленную *индивидуально-личностным, образовательным и социально-профессиональным компонентами*;

- *под умениями профессиональной самоидентификации* следует понимать необходимый и достаточный набор профессиональных умений, которые в совокупности обеспечивают бакалавру педагогических направлений подготовки успешность профессиональной самоидентификации;

- *под формированием умений профессиональной самоидентификации* будем понимать процесс реализации дидактических и воспитательных потенциалов образовательного процесса, направленного на профессионально-личностное развитие бакалавра педагогических направлений подготовки и формирование установок на самостоятельность, свободное самовыражение, а также разнообразие профессиональных потребностей, стремление к личностной самореализации, от социализации до персонализации профессиональной самоидентификации.

Модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки состоит из: *целевого* (включающего разработку цели, задач, планируемый результат); *методологического* (включающего подходы и принципы реализации процесса формирования самоидентификации); *содержательно-процессуального* (реализующего в соответствии с социальным заказом общества и нормативными документами компоненты профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки и

педагогические условия результативности данного процесса); *критериально-оценочного* (включающего критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки); *результативного* (отражающего переход к высокому уровню сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки) блоков.

Теоретической основой данной модели являются следующие подходы: системный, личностно-деятельностный, компетентностный, а также принципы: взаимодополнение и комбинирование вида технологий/подходов педагогической деятельности, мотивированности профессиональной деятельности, мыслительной активности, принципа интегративности.

В качестве основных критериев и показателей предлагаемой модели выступают следующие: - *целевые*, система осознания о профессиональном месте себя, индуцируемая в образ-Я в обществе (показатели: ориентации сформированы в необходимом объеме; знания социально-осознанные, прочные и системные; сформировано профессиональное мировоззрение, отношение к себе); - *мотивационно-ценностный* (осознание, мотивация), одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания (показатели: осознание и мотивация, формирование понимания ценности профессиональной деятельности); - *содержательно-образовательные*, способы выполнения учебно-профессиональной деятельности (показатели: способность самостоятельно принимать решения, разрабатывать и обосновывать собственные подходы к решению профессиональных задач; умения сформированы на креативном уровне); - *рефлексивно-оценочный*, как субъекта в учебно-профессиональной деятельности (показатели: способность к самоконтролю и самооценке, стремление к самосовершенствованию профессионально-личностных качеств; возможность профессиональной саморегуляции и управления действиями).

Результатом реализации предлагаемой модели является сформированность профессиональной самоидентификации у бакалавров в

образовательном процессе современного вуза.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил установить важную роль сформированности профессиональной самоидентификации в системе профессионально-личностного развития бакалавра педагогических направлений подготовки, развития его личностных качеств и профессиональных умений. Поскольку умения самоидентификации формируются в образовательном процессе вуза, важно проанализировать, реализация каких педагогических условий повлияет на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Состояние и уровень сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

В порядке эксперимента происходила проверка предложенной модели, в рамках которой формируются умения профессиональной самоидентификации, на примере выборки студентов, получающих образование на современном этапе в российских вузах. Эксперимент интересен тем, что создает возможность проверить обозначенные как приоритеты теоретические постулаты в условиях практики высшей школы, изучив процесс развития у личности обучающихся профессионально-ориентированных качеств.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки будет результативным, если:

- сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности;

- формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки;

- в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного материала, представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности;

- реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на

основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческого подхода.

Эксперимент проходил в условиях, когда студенты получили доступ к соответствующим учебным и методическим материалам, наглядности, основным и дополнительным литературным источникам, сети интернет и техническим средствам обучения.

Сложность процесса проверки эффекта, ожидающегося от реализации разработанной модели, в рамках которой формируются навыки профессиональной самоидентификации бакалавров на примере выборки студентов, получающих образование на современном этапе в российских вузах, обусловило раздробление на этапы опытно-экспериментальной работы. Так, были отдельно проведены констатирующая, формирующая и итоговая (контрольная) стадии.

Группа выборки для опытно-экспериментальной работы составила 300 обучающихся, получающих образование в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта» (г. Калининград), в ФГБОУ ВО «Тульский педагогический государственный университет» (г. Тула), в ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический государственный университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург).

Руководствуясь намеченной целью, объектом и предметом исследования, поставлен ряд **задач**:

- провести анализ теоретико-методологического основания исследования, учебно-методической документации основной образовательной программы по направлению подготовки обучающихся в вузе бакалавров, и определить сущность и содержание в качестве важного компонента профессиональной самоидентификации бакалавра;

- определить и разработать систему педагогических условий эффективного формирования и учет которых обеспечивает эффективность формирования у бакалавров профессиональной самоидентификации;

- выявить особенности профессиональной самоидентификации в системе других профессиональных личностных качеств бакалавра; систематизировать существующие представления о навыках и умениях профессиональной самоидентификации, о профессиональной самоидентификации в системе профессиональной личности специалиста;

- выявить компоненты метапредметного содержания учебного материала, имеющего универсальный характер, и определить их роль в формировании у бакалавров профессиональной самоидентификации;

- разработать методические подходы к реализации педагогических условий эффективности формирования у бакалавров профессиональной самоидентификации и реализовать их в собственной преподавательской практике.

Участниками эксперимента стали 300 студентов контрольной и экспериментальной групп. Студентов привлекали из таких учебных заведений как ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта» (г. Калининград), ФГБОУ ВО «Тульский педагогический государственный университет» (г. Тула), ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический государственный университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург). В контрольную и экспериментальную группу набирались только студенты, которые на базе вузов получали обучение на педагогических направлениях подготовки (см. Табл. 10).

Таблица 10

План-схема опытно-экспериментального исследования

1. Констатирующий этап: — провести планирование и оформить программу, уточнить детали задач, ставящихся в ходе эксперимента; — детализировать критерии и индикаторы уровня сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров; — диагностика уровня сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров.	2018-2019 уч. год	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа	Октябрь 2018 г. Май 2019 г.	Студенты программы высшего образования; в БФУ, ТПГУ и РГПУ

2. Формирующий этап: — апробация разработанной технологии формирования профессиональной самоидентификации бакалавров; — апробация различных форм организации дисциплин и межпредметных связей обучающихся высшего образования (см. Приложение 11); — разработать и опробовать на практике разнообразные задания; — провести апробацию условий педагогической среды; — выполнить текущую диагностику выборки; — обработать собранные результаты статистическими инструментами; — дать оценку предложенной модели по критерию педагогической эффективности; — исправить нуждающиеся в коррекции материалы разработанной учебно-методической базы.	2019-2020 уч. год	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа	Сентябрь 2019 г. Май 2020 г.	Студенты программы высшего образования; в БФУ, ТПГУ и РГПУ
3. Итоговый (контрольный) этап: — выполнить итоговую диагностику выборки; — обработать собранные результаты статистическими инструментами; — дать оценку предложенной модели по критерию педагогической эффективности; — систематизировать и презентовать итоги опытно-экспериментальной деятельности.	2020-2021 уч. год	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа	Сентябрь 2020 г. .Май 2021 г.	Студенты программы высшего образования; в БФУ, ТПГУ и РГПУ

Диагностика использована как первоначальная процедура, чтобы *на стадии констатирующего эксперимента* определить уровень сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров.

С целью определения уровня сформированности профессиональной самоидентификации у бакалавров, в образовательном процессе были оформлены в систему актуальные показатели и критерии, а также определены необходимые диагностические мероприятия и способы: заполнение анкет и

тестов, опросы и беседы с респондентами, изучение поиска ответа на проблемную задачу, мониторинг обучающихся, изучение таковых в рамках конкретных дисциплин и на фоне установления междисциплинарных коммуникаций, изучены презентации и портфолио, резюмирующие итоги участия в обучении, проанализированы типичные и нестандартные педагогические ситуации высшей школы, изучены оценочные и самооценочные мнения бакалавров о ходе учебы.

С анкетами на констатирующей стадии работали 300 будущих бакалавров педагогических направлений подготовки, осваивающих программу высшей школы и получающих профессию. Диагностируя обучающихся, было предложено заполнить анкету, чтобы определить уровень профессиональной самоидентификации (см. Приложения 1-8).

Анкетирование констатировало, что свыше 90% студентов нуждаются в том, чтобы окончательно сформировать умения профессиональной самоидентификации в рамках получения образования на современном этапе в российских вузах. Диагностика установила, что теоретическая и практическая подготовка является дефицитной и недостаточной, из-за чего студентам сложно обрести умения профессиональной самоидентификации. Это обстоятельство усложняет для преподавательского состава решение поставленных высшей школой образовательных задач.

Диагностика была выполнена на констатирующем этапе, чтобы определить сформированность у бакалавров педагогических направлений подготовки профессиональной самоидентификации в образовательном процессе. В ходе диагностического мероприятия нашли применение отдельные критерии и показатели:

1. На основании целевого критерия создается представление об уровне восприятия и осмысления студентом целей сформированности профессиональной самоидентификации в обществе (см. Приложения 1, 2):

а) осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе;

б) осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации, соответствующего потребностям современного общества.

2. Мотивационно-ценностный критерий определяет уровень сформированности у обучающихся ценности и мотивации к реализации процесса формирования профессиональной самоидентификации в вузе (см. Приложения 3, 4):

а) осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза;

б) мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза.

3. Содержательно-образовательный критерий предполагает развитие знаний, умений и навыков самоорганизации, самостоятельной работы у обучающихся по формированию профессиональной самоидентификации (см. Приложения 5, 6):

а) знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации;

б) умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации.

4. На основании рефлексивно-оценочного критерия создается представление об уровне эффективной деятельности студентом, направленной на достижение целей сформированности профессиональной самоидентификации (см. Приложения 7, 8):

а) умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации;

б) умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации.

Определение целевого критерия позволяет оценивать степень осознания и понимания бакалавром необходимости собственного развития профессиональной самоидентификации в современном обществе.

Студенты заполнили анкету, в которой уточнялось отношение каждого участника выборки к формирующейся профессиональной самоидентификации (см. Приложение 1, 2; табл. 11; рис. 4).

Таблица 11

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям целевого критерия на констатирующем этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ %	ЭГ %
1. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе	низкий	29,33	30
	средний	56	56
	высокий	14,67	14
2. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации, соответствующего потребностям современного общества	низкий	38	27,33
	средний	25,33	39,33
	высокий	34,67	33,33

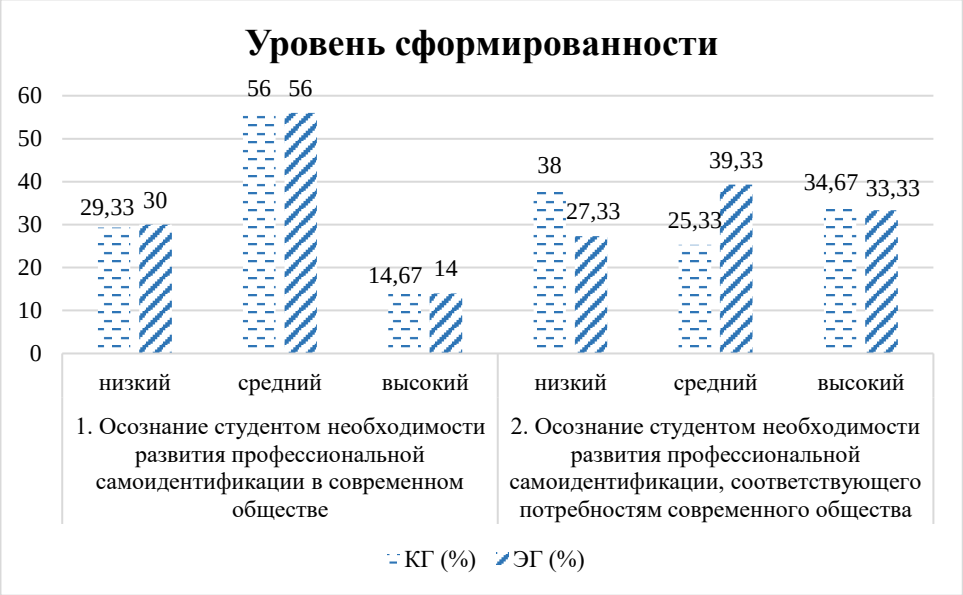


Рис.4. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям целевого критерия на констатирующем этапе

Для определения мотивационно-ценностного критерия (показатель - осознание ценности развития профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза; мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза) применялась методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ), которая была модифицирована согласно задачам нашего исследования. Методика мотивации учебно-профессиональной деятельности - методика А.А. Реана, также подверглась модификационным изменениям с учетом особенностей настоящего эксперимента и применения как инструмента идентификации студентом мотивации достижения (см. Приложение 3, 4; Табл. 12 и Рис. 5).

Изучение приоритетных ценностей проводилось с учетом акцента на терминальные и инструментальные. Среди первых студенты, в основной массе, перечислили значимость активного и насыщенного образа жизни, полноты эмоционального и деятельного аспекта, дружбы и общения с проверенными и близкими по духу людьми, потребность познавать новое, стремиться к совершенству и настойчиво работать над собственной личностью. Не менее важным респонденты подчеркнули признание в обществе: семьи, студенческой группы, трудового коллектива, масштабов города или отрасли, что создаёт ощущение уверенности и гармонизирует внутренний мир.

Перечисляя позиции, сформировавшиеся среди инструментальных ценностей, опрошенные указали на ряд критериев:

- преждевременная идентичность;
- диффузная идентичность;
- мораторий;
- достигнутая идентичность;
- псевдоидентичность и коммуникативные мотивы;
- мотивы избегания;
- мотивы престижа;
- профессиональные мотивы;

- мотивы творческой самореализации;

- учебно-познавательные мотивы; социальные мотивы.

Таблица 12

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям мотивационно-ценностного критерия на констатирующем этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ %	ЭГ %
3. Осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза	низкий	14,67	16
	средний	68	69,33
	высокий	17,33	14,67
4. Мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза	низкий	34	38
	средний	52,67	50
	высокий	13,33	12

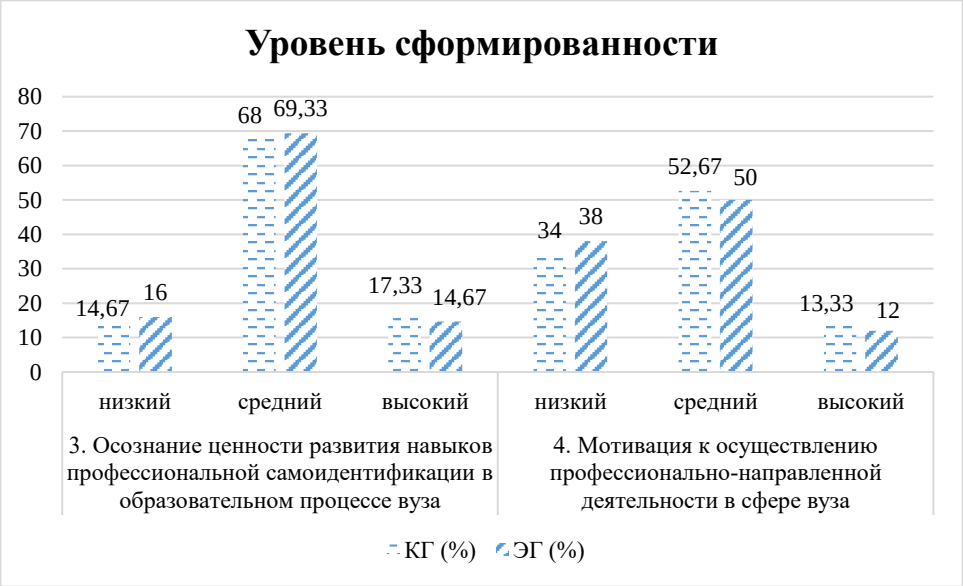


Рис. 5. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям мотивационно-ценностного критерия на констатирующем этапе

Для определения содержательно-образовательного критерия (показатель – знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые

для осуществления развития профессиональной самоидентификации; навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации) применялся психолого-педагогический тест на определение уровня владения знаниями, умениями, творческими способами в развитии профессиональной идентичности, которая была модифицирована согласно задачам нашего исследования. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) также подвергся модификационным изменениям из-за особенностей настоящего эксперимента и применения как инструмента идентификации студентом самоорганизации достижения в вузовской сфере (см. Приложение 5, 6; Табл. 13 и Рис. 6).

Таблица 13

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям содержательно-образовательного критерия на констатирующем этапе

Показатели	**Уровень сформированности**	**КГ**	**ЭГ**
		%	%
5. Знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации	низкий	46,67	47,33
	средний	31,33	30,67
	высокий	22	22
6. Умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	48,67	45,33
	средний	31,33	32
	высокий	20	22,67

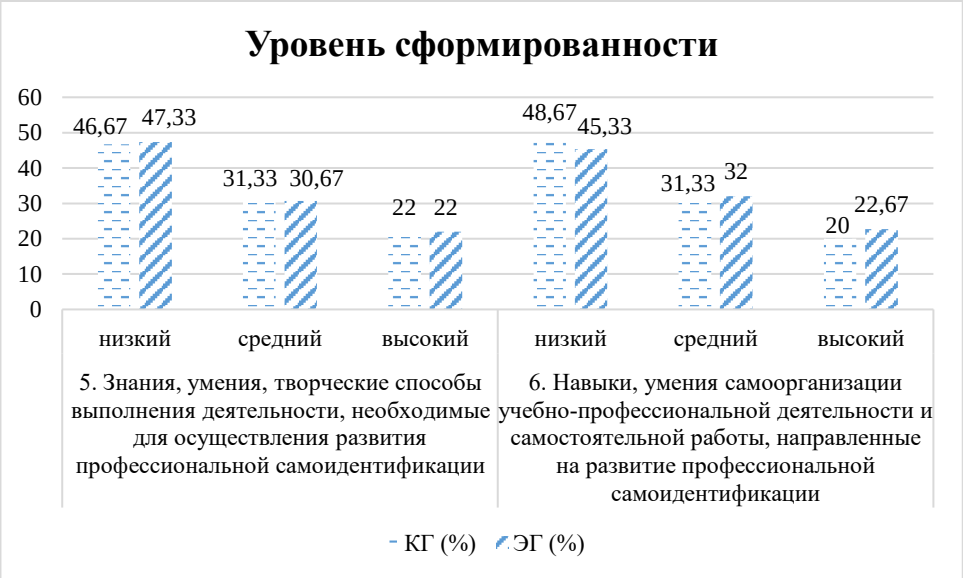


Рис. 6. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям содержательно-образовательного критерия на констатирующем этапе

Для определения рефлексивно-оценочного критерия (показатель – навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации; навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации) применялся опросник учебно-профессионального самоотношения. Методика была модифицирована согласно задачам нашего исследования для определения студентом ступени, которой достигло развитие самоанализа и саморешения проблем в позитивности профессионального самоотношения. Тест-опросник «Определение уровня самооценки», разработанный С.В. Ковалёвым и посвященный необходимости и ценности профессионального образования вуза, также подвергся модификационным изменениям под особенности настоящего эксперимента и применения как инструмента оценочной и самооценочной деятельности студента в отношении личной профессиональной перспективы (см. Приложение 7, 8; Табл. 14 и Рис.7).

В ходе анализа материалов, посещения дисциплин и изучения межпредметных связей, предложенных обучающимся, ударение делалось на то, чтобы вовлеченная в эксперимент часть выборки развила умения: самоуверенность в профессии; самопривязанность к профессии; профессиональное самоуважение; саморуководство в профессии; самооценка личностного роста в профессии; самоэффективность в профессии; внутренняя конфликтность профессионального самоотношения; самообвинение в профессии; самоуничижение в профессии и самооценка.

Категория инструментальных ценностей для бакалавров стала источником наиболее значимых: ценность саморазвития, знаний; трудоустройство и карьера; моральный императив; нет обоснования; высшее образование как ценность; благо общества.

Таблица 14

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям рефлексивно-оценочного критерия на констатирующем этапе

Показатели	**Уровень сформированности**	**КГ**	**ЭГ**
		%	%
7. Навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	34,67	33,33
	средний	56,67	58
	высокий	8,67	8,67
8. Навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	25,33	44
	средний	44,67	63
	высокий	30	43

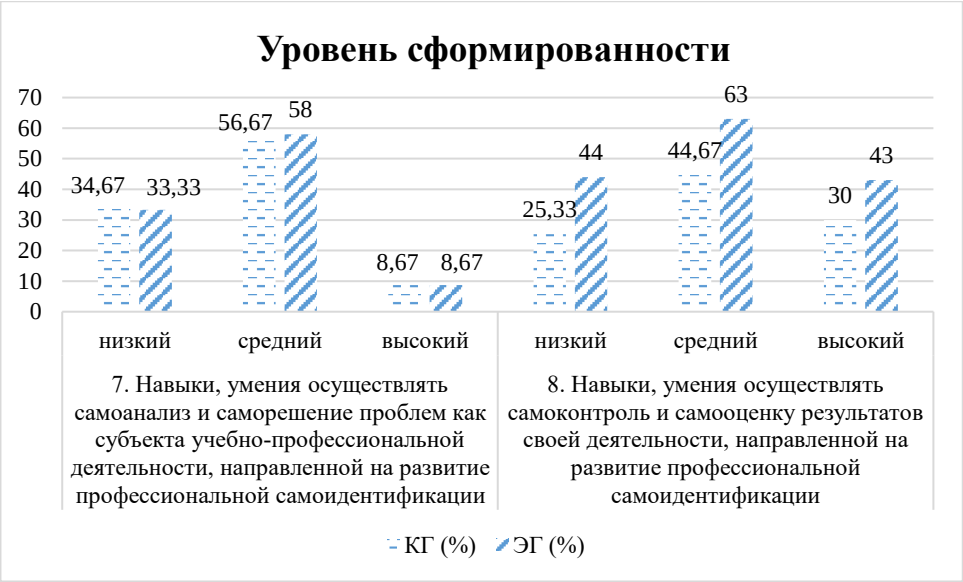


Рис. 7. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям рефлексивно-оценочного критерия на констатирующем этапе

Проводя эксперимент на констатирующей стадии, возникло представление об определённых сложностях, сопровождающих деятельность бакалавров, занятых формированием профессиональной самоидентификации:

1. Студенты не обладают адекватными теоретическими знаниями в указанной сфере;
2. Участники эксперимента не наработали навыков и умений, чтобы профессионально самоидентифицироваться, из-за чего сталкиваются с проблемами, применяя отдельные методические приемы или реализуя навыки и умения на практике;
3. Практический уровень подготовки обучающихся неудовлетворителен;
4. Недостаточная компетентность экспериментатора, чтобы откорректировать действия и помочь студентам в практике профессиональной самоидентификации при развитии необходимых навыков и умений.

Диагностическая процедура показала, что большая часть выборки не представляет предназначения навыков и умений, позволяющих

профессионально самоидентифицироваться, не располагает информацией о специфике содержания навыков и умений в свете современного образовательного процесса, а также не информирована об инструментально-методических решениях, которые позволят студентам адекватно реализоваться в сфере профессиональной самоидентификации.

Полученные данные в ходе процедуры были обработаны статистически и описаны ниже.

Ознакомившись с материалами таблиц 9-13 и рисунков 4-7, формируется представление о данных, полученных в итоге эксперимента, характеризующих ситуацию, которая имела место на констатирующем этапе, когда был определён уровень профессиональной самоидентификации у бакалавров выборки и оценена сформированность данного показателя.

В целях потребности подтверждения умозаключения экспериментатора, доказав как однозначную, достоверность в отношении сходного и противоположного при изучении возможности бакалавров профессиональной самоидентификации, мы обратились к статистическому критерию Фишера как актуальному инструменту для сравнения относительных соотношений индикаторов, в отношении которых идёт исследование, чтобы определить проявляющиеся сходства или отличия.

Применяя критерий Фишера, необходимо систематизировать табличные данные, показанные в таблицах 10-13, предположив, что выборка делится на три уровня по критерию развитости профессиональной самоидентификации. В группу с несформированными навыками и умениями включены лица с низким уровнем развитости навыка и умения, тогда как в группу со сформированным показателем включены студенты, навык и умение которых выражен на среднем или высоком уровне. Итоги обобщение представлены в таблице 15.

Сошлемся на исследователя Е.В. Гублер, акцентирующего, что, применяя критерий Фишера, необходимо соблюдать ряд ограничений. Настоящий эксперимент был проведен с учетом обозначенных ограничивающих моментов:

1) значения количественного характера обозначены величиной свыше 0;

2) в выборке присутствует свыше 2 участников.

Первый показатель, отражающий развитость у обучающихся навыка и умения профессионально самоидентифицироваться, расчёт которого пройдет с учетом критерия Фишера, станет «Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе».

Суть нулевой гипотезы будет выражена такой формулировкой: констатирующий этап является периодом, когда выборка обучающихся независимо от принадлежности к группе, предназначенной для контроля или эксперимента, не отличается по навыкам и умениям развитости представления о том, насколько необходимо студенту умение профессионально самоидентифицироваться. Обозначим данный момент как «Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе».

Проведем расчёт критерия Фишера, чтобы получить эмпирическое значение □эмп., подстановкой в формулу (1):

$$\varphi_{эмп} = \left| (2 \times \arcsin(\sqrt{p}) - 2 \times \arcsin(\sqrt{q})) \times \sqrt{\frac{M \times N}{M + N}} \right|, \quad (1)$$

В связи с чем в настоящей работе:

$$\varphi_{эмп} = \left| (\varphi_{доля\%КГ} - \varphi_{доля\%ЭГ}) \times \sqrt{\frac{M \times N}{M + N}} \right|$$

где:

p – процент студентов, входящих в контрольную группу и показавших развитость показателя;

q – процент студентов, входящих в экспериментальную группу и показавших развитость показателя;

N – число участников эксперимента, включенных в контрольную группу;

M – число участников эксперимента, включенных в экспериментальную группу.

Изучая показатель «Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе», по данным

констатирующего этапа эксперимента в ходе расчетов получены значения p = 0,7067 (70,67%) и q = 0,70 (70%).

Применим формулу (1) для дальнейших расчетов и определим для критерия Фишера величину эмпирического значения:

$$\varphi_{эмп} = \left| (\varphi_{70,67\%} - \varphi_{70\%}) \times \sqrt{\frac{150 \times 150}{150 + 150}} \right|$$

$$= \left| (2 \times 1{,}995 - 2 \times 1{,}982) \times \sqrt{\frac{150 \times 150}{150 + 150}} \right| = 0{,}22$$

В случае, если значимость достигает уровня 0,05, для критерия Фишера $\varphi_{эмп}$ размер критического значения составит 1,64.

Исходя из неравенства $\varphi_{эмп(0,608)} < \varphi_{0,05_{(1,64)}}$ и порядка, по которому идентифицируется достоверность сходств и отличий в отношении полученных в ходе эксперимента данных, нулевая гипотеза может быть обоснованно принята. Из этого следует, что, проводя эксперимент на стадии констатации, удалось выявить совпадение, характеризующееся высоким уровнем достоверности, в отношении развитости бакалавров профессионально самоидентифицироваться в пространстве компетенций, ограниченных показателем «Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе».

Прочие показатели были просчитаны аналогичным образом, чтобы найти значение критерия Фишера для каждого конкретного случая. Результаты расчетов показаны в таблице 15.

По определенным значениям эмпирических значений критерия Фишера было выявлено, что ни в одном из показателей величина не снизилась ниже критической. Следовательно, совпадение логично оценить как достоверное, подтвердив рассчитанные уровни развитости бакалавров профессионально самоидентифицироваться с учетом показателей, которые в эксперименте показаны контрольной и экспериментальной группой на стадии констатирующего этапа.

Таблица 15

Сформированность профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки по всем показателям на констатирующем этапе

Показатели	КГ	ЭГ	Критерий Фишера
	%	%	
Целевой критерий			
1. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации	70,67	70	0,22
2. Понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности	74,67	72,67	0,78
Мотивационно-ценностный критерий			
3. Осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации	85,33	84	0,62
4. Мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности	66	62	1,45
Содержательно-образовательный критерий			
5. Знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для развития профессиональной самоидентификации	53,33	52,67	0,24
6. Навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации	51,33	54,67	1,14
Рефлексивно-оценочный критерий			
7. Навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	65,33	66,67	0,50
8. Навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	74,67	70,67	1,55

Проводя *эксперимент на формирующем этапе*, как приоритетный компонент, была обозначена задача разработать и воплотить в жизнь в порядке опытно-экспериментальной деятельности программу **«Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических**

направлений подготовки», которая включена в учебный план вузовской программы подготовки бакалавров.

Значение формирующего эксперимента состояло в том, чтобы бакалавры овладели базой знаний, на основе которых начнут социализироваться как будущие педагоги:

- получены знания о том, насколько специфична реализация всех видов деятельности, которые составляют категорию основных для бакалавров, чтобы эффективно развивать сферу профессиональных компетенций – так называемая группа профессионально личностных качеств;

- составлено представление о том, каков индивидуальный потенциал и особенности конкретного обучающегося;

- донесена информация о том, как происходит усвоение материала из ключевых образовательных областей, на основании которых студенты развиваются профессионально и получают компетенции на стадии обучения в вузе;

- освещены виды профессиональной деятельности, имеющие максимальное значение для дальнейшей работы: диагностика, проектирование, оценка, реализуя которые в вузе студент развивает навык, умение профессионально самоидентифицироваться.

Стадия формирующего эксперимента стала этапом, на протяжении которого **выборка бакалавров сформировала ряд навыков и умений:**

- провести разработку и использовать знание в ходе учебы, оценив рациональность использования, чтобы развить навыки профессиональной самоидентификации;

- компетентность использовать механизм самоадаптации, чтобы наиболее продуктивно развивать навык, умение и профессионально самоидентифицироваться;

- самостоятельно разрабатывать и использовать методические и технологические решения, чтобы развивать компетенцию профессионально

самоидентифицироваться, а также проводить аналитический обзор итогов применения методик и технологий;

- создать проект учебы как деятельности, акцентированной на будущую профессию и позволяющей студенту самоидентифицировать себя с профессиональным сообществом;

- использовать инновационные технологии, развивая возможности профессионально самоидентифицироваться.

На стадии формирующего эксперимента упор был выполнен создание для бакалавров благоприятных условий, чтобы освоить *знания, умения и приемы*, используя которые произойдет формирование профессиональной самоидентификации. Наиболее продуктивными являются знания, умения и приемы, позволяющие проанализировать, сочетать, взаимно дополнить, обобщить, развернуть проблему, использовать работу в профессиональной деятельности.

Проводя стадию формирующего эксперимента, акцент был сделан на экспериментаторах и полной мере освоения приемов и методик диагностики, чтобы достоверно оценить бакалавров в зависимости от развитости высших функций психики, изучив интеллектуальные способности, запоминание, восприятие, концентрацию внимания, развитость воображения, мотивационную и эмоциональную сферу, складывающиеся взаимоотношения. Также ударение делалось на оценке и присвоении конкретного оценочного уровня качествам, которые являются ключевыми в спектре профессионально личностных и позволяют развить профессиональную самоидентификацию бакалавров: *целевой, мотивационно-ценностный, содержательно-образовательный и рефлексивно-оценочный*.

С целью формирования профессиональной самоидентификации, бакалавры должны быть нацелены на овладение необходимыми знаниями, умениями и приемами, направленными на подготовку их к задачам образовательного процесса вуза. Это можно рассматривать как **компоненты метапредметного содержания учебного материала** (они отражаются в

содержании и программе исследования по теме), представленного в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности.

Задачами образовательного процесса вуза стали:

- подготовить обучающихся к формированию положительного отношения к учебе;

- подготовить обучающихся к выполнению профессиональных функций;

- подготовить обучающихся к элементарным общепринятым правилам и нормам поведения в профессиональной деятельности;

- подготовить обучающихся для осуществления деятельности тех видов, которые имеют максимальное значение для обучения в вузе;

- рассмотреть ключевые направления формирования самоидентификации;

- освоить технологии, используя которые студенты успешно формируют готовность получать образование в годы учебы в вузе;

- донести способы творческой самореализации в профессиональной сфере;

- осознание у обучающихся необходимого отношения к развитию профессиональной самоидентификации;

- развить у обучающихся умения осваивать разные виды деятельности, направленные на развитие профессиональной самоидентификации в образовательном процессе по познавательному развитию, лекционным и практическим дисциплинам и межпредметным связям, основам вузовской культуры, по физическому развитию;

- научить бакалавров грамотно пользоваться методами, чтобы решать задачи учебного, познавательного и развивающего плана, которые ставятся в вузе;

- обеспечить бакалаврам пространство для развития социально-коммуникативных компетенций, на основе которых успешно пройдёт учёба, профессиональная ориентация и дальнейшая работа по выбранной профессии;

- донести до студентов знания о том, как происходят различные этапы профессионального развития;

- информировать обучающихся о том, какими инновационными инструментами обладает современный вуз.

Содержание исследования «Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки» предусматривает изучение следующих разделов:

1) формирование профессиональных знаний, навыков и умений у бакалавров как важнейшего аспекта высшего образования. Теоретические аспекты (классификации, структура, этапы, условия, способы и методы формирования);

2) специфика профессиональной самоидентификации у бакалавров по реализации целей и задач высшего образования на основе взаимодополнения и комбинирования вида технологий/подходов, учитывая, что сфера применения будет расширена, включая внеучебную и коммуникативную деятельность высшей школы;

3) педагогические и психологические аспекты формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров. Влияние профессиональной самоидентификации на их учебные и профессиональные деятельности;

4) основные принципы организации образовательного процесса в вузе, направленного на развитие профессиональной самоидентификации у обучающихся (принцип социально-личностной направленности педагогической деятельности; интегративности ведущих видов профессиональной деятельности; мотивированности профессиональной деятельности; мыслительной активности);

5) профессиональные навыки и умения обучающих, обеспечивающие их профессиональную самоидентификацию;

6) разнообразные формы организации дисциплин и межпредметных связей с целью развития профессиональной самоидентификации (Приложение 11);

7) применение методов преподавания, методических приемов в аудитории с целью развития профессиональной самоидентификации у бакалавров;

8) вузовская жизнь в ходе реализации процесса формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров;

9) учебный, развивающий, познавательный потенциал общества начинаются с формирования профессиональной самоидентификации в вузе;

10) реализация процесса формирования профессиональной самоидентификации;

11) активизация понимания обучающихся посредством применения приемов формирования профессиональной самоидентификации (приемы групповой и самостоятельной работы, семинары, обсуждения, конференции, научные исследования, внеучебная деятельность);

12) условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования профессиональной самоидентификации обучающихся: погружение в образовательную среду вуза; активное взаимодействие с преподавателем и однокурсниками.

Программа исследования «Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки» предполагает применение инновационных форм проведения дисциплин и межпредметных связей: теоретические, практические и лабораторные занятия, творческие мастерские, профессионально ориентированные практики, дискуссии, семинары, научная деятельность, коллективно-творческие проекты и другие.

Особое место в предлагаемой программе занимают формы проведения самоидентичности у бакалавров в межпредметной связи. Среди заданий самоидентификации можно выделить следующие:

– самопросмотр, самоанализ учебных задач и самоконтроль, самооценка своих результатов, направленных на развитие профессиональной самоидентификации, дальнейшая рефлексивно-корректировочная деятельность;

– конспект содержания занятий, направленных на развитие профессиональной самоидентификации;

– понимание целей профессиональной самоидентификации в вузе;

– самоподготовка портфолио, содержащего учебно-методические материалы и направленного на развитие профессиональной самоидентификации;

– самоподготовка методических рекомендаций для себя, направленных на развитие профессиональной самоидентификации.

Резюмируем, что профессиональная самоидентификация означает компетентность бакалавра в случае успешного формирования перенестись в будущее и представить жизненные и профессиональные перспективы.

Нами при проведении эксперимента имела место проверка специальных разработок, состоящих из нескольких этапов технологии, с которыми сопоставлялась особая система дисциплин и межпредметных связей.

В рамках обозначенной **технологии/этапа** предполагалось выполнение следующих этапов:

1) познание/знание о профессии, о специальности;

2) определение у бакалавров отношения к данной профессии;

3) формирование у бакалавров профессиональной мотивации;

4) этап дальнейшего планирования наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки (включиться в теоретическую и практическую подготовку);

5) самоконтроль и самооценка бакалавром результатов своей деятельности, саморегуляция деятельности в педагогическом образовании.

Изучив полученные в ходе исследования результаты, определено, что формы проведения обучения у бакалавров в вузе и сформировавшаяся профессиональная идентичность находятся в связи, которая просматривается в шкале методики «Определение уровня самооценки» бакалавров. Это обусловило применение в программе дисциплин и межпредметных связей,

чтобы усилить у бакалавров динамику развития навыков и умений профессионального самоопределения.

Проводя эксперимент, имела место апробация разнообразных по форме способов организовать в дисциплинах и межпредметные связи, эффективность которых была связано с тем, что бакалавр имеет статус ключевого субъекта, вовлеченного в образовательный процесс. На практике утверждение должно быть выражено в следующих *мероприятиях*:

- вовлекать обучающихся в тренинги, темой которых является профессионально-ориентированные навыки и умения, чтобы профессионально ориентировать бакалавров, а также позволить преподавателю накопить опыт формирования поведения работы над профессиональной самоидентификацией бакалавров;

- привлекать обучающихся к семинарам-практикумам, на которых в рамках образовательной среды вуза студенты познакомятся с профессиональной деятельностью, чтобы овладеть эффективными способами решения задач их развитие профессиональной самоидентификации;

- увлечь обучающихся командными и творческими проектами, в которых совместно будут действовать вовлеченные в образовательный процесс субъектные стороны вуза при решении задач формирования профессиональной самоидентификации у обучающихся;

- увлечь самостоятельной работой в учебе, самообразованием у обучающихся к формированию профессиональной самоидентификации.

Результаты и оценка процесса формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки:

1) для обучающихся: сформировать знания о профессии; раскрыть содержание этапов процесса самоадаптации, самообучения, самообразования, самоопределения, самостоятельной работы, самореализации, самоанализа и саморешения проблем, самоконтроля и самооценки, саморегуляции; выявить

особенности профессиональной идентичности; рассмотреть межличностные барьеры на развитие профессиональной самоидентификации;

2) для развития обучающихся: продолжить развитие профессиональной идентичности частично-поисковой познавательной деятельности; продолжить формирование навыков и умений воспринимать и осмысливать полученные знания; развивать профессиональную самоидентификацию как основные профессиональные навыки и умения подготовки в вузе;

3) для преподавателя: сформировать ориентации бакалавров на высокий уровень их профессиональной подготовки, на культуру труда и межличностных отношений; воспитать самостоятельные коммуникативные навыки и умения сотрудничества в процессе групповой работы; поддержать стремление к личностной самореализации.

В ходе решения задач развития профессиональной самоидентификации у обучающихся в соответствии с разработанной программой студенты реализовывали взаимодействие не только с педагогами и друзьями через задания и вопросы, или с содержанием подготовки и др., но и себя с учетом психического состояния (в особенности: отрицательных отношений, эмоций, агрессивности, беспокойства, переживания и др., которые мы называем стресс). Однако такие состояния, как часть личностной жизни бакалавров, могут влиять на развитие их психики, а также на формирование их профессиональной самоидентификации. Для повышения эффективности процесса формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, нам нужно минимизировать влияние данных отрицательно-психических состояний.

Программа была наполнена разнообразными техниками и методиками, в основу которых легла *когнитивная* и *арт-терапия*. Спектр упражнений был представлен не исключительно содержательными заданиями, где обозначена цель и задачи программы, но и психогимнастическими, позволяющими в группе усилить критерий сплоченности и повысить работоспособность участников. Применение нашли *ролевые игры*, чтобы смоделировать среду

действительных ситуаций, с которыми студент столкнется в работе или жизни, проводились диспуты, а также студенты привлекались к участию в деловых играх, чтобы научиться проектировать стратегию, которой студент последует в жизни и на профессиональном поприще. Отдельные усилия были направлены на согласование и упорядочение поля сознания, улучшение решаемости вопросов прогностического плана.

Цель программы: развитие профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Механизм и технология программы: для развития и повышения эффективности процесса формирования профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки были разработаны как поэтапные. В основе таковых лежит идея о том, что привлеченная к эксперименту выборка студентов будет выполнять ряд *задач*:

- бакалавры охарактеризуют ситуацию неопределенности с точки зрения возникшего отношения и оптимальных для реализации поведенческих стратегий;

- будут преодолены рамки ментальных моделей, из-за чего личность сможет использовать в полном объёме интеллект и компетенции, чтобы найти ответ на творческие задачи;

- сформируется профессиональная идентичность, так как студент осознает уникальные черты собственного стиля как профессионала, способен видеть себя в рамках профессии, возможности профессионального роста;

- сформируются навыки и умения управлять процессом внедрения инноваций;

- устранятся определенные препятствия, которые в когнитивном и личностном плане мешают обратиться к креативности в профессиональной сфере;

- будет осознано профессиональное Я как особый образ, дополняющий и интегрирующий с образом - Я, а также будет принята собственная личность в рамках профессии;

- получена возможность управлять действиями в профессиональной сфере и динамикой профессионального роста.

Запланировано, что связи будут отрабатываться со следующей частотой и продолжительностью: *в программу входят 13 занятий продолжительностью 90 мин. каждое. Занятия проходят 1 раз в неделю. Сроки проведения: 3 месяца* (см. Приложение 9).

Как видим, собранная информация и обзор теоретических источников, итоги эксперимента стали базой для построения программы профилактики рабочего стресса, цель которой: развитие организационной идентичности и вовлеченности бакалавров организаций за счет снижения уровня учебного стресса.

Частота и продолжительность дисциплин и межпредметных связей: *программа включает в себя 13 занятий продолжительностью 45-90 мин. Каждое. Занятия проходят 1 раз в неделю. Сроки проведения: 3 месяца* (см. Приложение 10).

Данная форма выбрана в связи с тем, что за неделю перерыва студенты смогут осознать полученные знания, разобраться с внутренними проблемами, отработать полученные навыки и умения на практике. Программа рекомендована для внедрения в бюджетные и коммерческие вузы с поэтапным механизмом и технологией внедрения.

Цель заключалась в развитии навыков и умений самостоятельной и групповой работы, развитие профессиональной самоидентификации у бакалавров. Достижение данной цели предусматривало решение следующих задач:

- мониторинг осознанности проблемы, поведенческих реакций у обучающихся, изучающих этапы развития программы;

- ознакомление обучающихся с профессиональными навыками и умениями, занятых в учебе и в профессии;

- ознакомление обучающихся со средой вуза, и подготовка адаптации и самоадаптации к будущей профессии.

Таким образом, реализация задачи формирования у бакалавров профессиональной самоидентификации предусматривала вовлечение обучающихся в совместную деятельность, направленную на решение задач целевого, мотивационно-ценностного, содержательно-образовательного и рефлексивно-оценочного уровней. В процессе решения данных задач, педагог осуществлял эффективное формирование профессиональной идентичности у бакалавров, и они вступали в контакт с преподавателями, создавая обучающую среду, в которой эффективно развиваются в профессиональной самоидентификации.

Кроме того, надо обращать внимание на личностные характеристики бакалавров педагогических направлений подготовки и организацию деятельности с ними в форме образовательного процесса вуза.

Наиболее предрасположенными к продолжению профессиональной деятельности в сфере педагогических направлений оказались личности с *позитивной педагогической идентичностью*, для которых характерны ориентированность на педагогическое будущее, положительное отношение к профессии педагога и к активности в освоении педагогического опыта в процессе подготовки:

1. Бакалавры педагогических направлений подготовки с позитивной педагогической идентичностью имеют *высокую профессиональную самооценку* и отличаются идентификационной активностью в образовательной среде. Высокие шансы на реализацию себя в качестве будущих педагогов имеют, так называемые, «*определяющиеся*» студенты, которые имеют меньшую целенаправленную активность в приобретении педагогических навыков и умений, что сказывается на более низкой самооценке своих профессиональных возможностей, однако остаются ориентированными на педагогическую профессию (внутренние факторы).

Особенностью становления профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки в сравнении с другими в

рамках вузовской среды, можно назвать открытие перед ними возможностей по:

- обучению будущих педагогов с применением личностно-ориентированного и практико-ориентированного подхода, что предполагает формирование востребованных профессионально-значимых личностных качеств у будущих педагогов;

- погружению бакалавров как будущих педагогов в профессиональную среду в целях освоения ими ключевых функций педагогической деятельности (воспитательной, обучающей, исследовательской и др.);

- прохождению практики у педагогов-мастеров для ознакомления с лучшими образцами методического и педагогического мастерства и последующего их усвоения;

- участию в профессионально-направленных конференциях, форумах и конкурсах, которое способствует закреплению интересов будущих педагогов к педагогической деятельности;

- возможности, как будущего педагога, оказания помощи студентам других направлений в формировании их будущей профессиональной деятельности, поэтому необходимо понимать важность эффективного формирования у себе профессиональной самоидентификации.

2. В числе важных элементов вузовской среды, обусловливающих успешную профессиональную самоидентификацию бакалавра педагогических направлений подготовки, называется *атмосфера взаимоотношений студента и преподавателей* (внешние факторы). В вузах, в качестве стратегии и тактики воспитания будущих педагогов, должно целенаправленно использоваться педагогическое сопровождение профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, которое позволяет создать наилучшие условия по ценностному профессиональному выбору студентом профессионального выбора педагогической профессии.

Таким образом, характерной чертой профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки,

является более тесное взаимодействие с преподавателями. Указанное обстоятельство является крайне необходимым фактором становления будущего педагога, поскольку любой педагог, избравший для себя такой профессиональный путь, должен осознавать свою роль в трансляции знаний будущим поколениям, что, в свою очередь, требует усваивания опыта старших педагогов. Как следствие, взаимодействие между бакалавром и преподавателем при обучении педагогическим направлениям подготовки имеет более тесный характер, чем при обучении по любым другим специальностям.

3. Мы полагаем, что *субъект-субъектные отношения*, установленные между преподавателем и бакалавром педагогических направлений подготовки, является основой для более успешного освоения будущими педагогами умений, навыков и знаний с учетом *осознания необходимости собственного развития и осознания ценности* в сравнении с бакалаврами, обучающимися по другим специальностям.

В исследовании реализуются процессы, организуемые учащимся самостоятельно и направленные на самомотивацию в целеполагании в соответствии с собственными профессиональными устремлениями, самоорганизацию и самореализацию, а также самоконтроль выполняемых действий на пути достижения поставленных целей. Данный подход представляется справедливым, поскольку у бакалавров педагогических направлений подготовки, в силу более тесного взаимодействия с педагогами вуза, в процессе формирования профессиональной самоидентификации всегда есть старший по возрасту участник образовательного процесса, который способен продемонстрировать будущему педагогу образцы и приемы *самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы* в избранной профессии.

Таким образом, можно прийти к выводу, что профессиональное саморазвитие бакалавров педагогических направлений подготовки в сравнении с другими направлениями подготовки, складывается из трёх основных компонентов: *внутренних способностей* личности будущего педагога, *внешних*

условий – вузовской среды и *субъект-субъектного отношения* - более тесного, чем при обучении по другим специальностям, взаимодействия с преподавателями в части усвоения их педагогического опыта. Совокупность данных условий формирует у бакалавров педагогических направлений подготовки понимание своих профессиональных целей, а также предоставляет ему необходимую среду для усвоения педагогического опыта преподавателей, что, в конечном счете, содействует формированию у бакалавров педагогических направлений подготовки необходимых качеств и знаний, которые он сам впоследствии будет транслировать будущим поколениям учащихся, уже в качестве преподавателя. Выстраиваемые в процессе формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки субъект-субъектные отношения с преподавателем, способствуют не только образованию внешней среды, необходимой для передачи педагогического опыта, но также и более успешному усвоению ими осознаний, умений и навыков самоорганизации в сравнении с бакалаврами, обучающимися по другим специальностям.

Проведя эксперимент, удалось определить и перечислить в особом комплексе совокупность педагогических условий. Эти мероприятия показали определенный уровень эффективности, подтвержденный в дальнейшем, когда имело место осуществление эксперимента на итоговой стадии, что показано в параграфе 2 второй главы.

2.2. Экспериментальная проверка эффективности внедрения модели формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Переходя к *итоговому (контрольному) этапу эксперимента*, ставилась цель проверить модель по уровню эффективности, так как в её структуре присутствовала не только разработка исследователя в виде программы «Формирование у бакалавров профессиональной самоидентификации в

образовательном процессе современного вуза». Необходимо было уточнить *результативность определенного комплекса педагогических условий*, охарактеризовать организацию преподавательской и учебной деятельности, благодаря которым модель должна принести прогнозированный эффект.

1. Первое условие, которое проверялось на рациональность применения, было сформулировано как создание собственной учебной среды, собственных планов и психической готовности. Студенты вуза привлекались к разработке учебно-методических материалов, чтобы самоидентифицироваться в рамках профессии. От бакалавров требовалось разработать средства, в системе которых будет учтена возможность улучшения роста профессионального самоопределения как навыка и умения, интегрируя несколько видов деятельности.

Компоненты данной системы средств можно классифицировать на:

- интеллектуальные - студент аккумулирует теорию, необходимую для работы;

- методические - характеризует практический аспект учёбы в высшей школе;

- технологические - разнообразные методы обучения, обладающие активным характером при постижении профессиональных навыков и умений.

Создавая учебную среду, обучающиеся планировали, чтобы на данной основе развить собственные знания и компетенции в особом развивающем плане. На основе планов дополнительно обозначалось учебное пространство, благодаря которому профессиональная самоидентификация разовьется как значимые навыки и умение. Разрабатывая план, студенты пользовались разнообразными инструментами (методическими, информационными и техническими), чтобы улучшить возможность самоопределяться в рамках профессии. Ключевым аспектом стало применение особых методов и форм, которые формируют для каждого студента индивидуальную систему, отвечающую персональной специфике учёбы и развития. Была создана *первая*

отправная точка для студента, начинающего профессионально самоидентифицироваться.

В процессе выполнения указанного условия обеспечивался эффективный контакт бакалавров с рядом субъектов, вовлеченных в образовательный процесс: преподавательским коллективом, психологами, преподавателями производственного обучения, представителями работодателя. Также задействовались опорные материалы: фотодокументы, видеозаписи, макеты, имитаторы, тестовые стенды. Создавая профессионально-ориентированную среду в условиях вуза, необходимо было привлечь бакалавров к проектной деятельности, чтобы интегрировать профессиональные знания и умения. В качестве основы рассматривались задачи познавательного и проблемного характера, решая которые студенты вынуждены были профессионально самоопределиться. Деятельность бакалавров происходила в такой среде, которая побуждала обучающихся действовать самостоятельно и независимо, конструктивно взаимодействовать с педагогами и сокурсниками, производственными наставниками, подбирать различные варианты, вести диалог, сотрудничать, самостоятельно вести поиск дополнительной информации и получать новые компетенции, чтобы профессионально самоидентифицироваться.

2. Во-вторых, говоря о дальнейшем педагогическом условии, проверка которого осуществлялась в ходе эксперимента, отметим аспект обязательности взаимодействия дисциплин и межпредметных связей с заданиями в соответствии со сферой вуза.

Подчеркнем, что, вовлекая бакалавров в среду, где происходит взаимодействие дисциплин с межпредметными связями, выстраивается особый стиль, в котором обучающиеся должны решать актуальные профессиональные задачи, автоматически развивая навык и умение профессионально самоопределиться. Намечая стилевые особенности учебной деятельности, бакалавры анализировали ситуацию по множеству аспектов, после чего чётко конкретизировали цель. Целевой ориентир достигался в том случае, если

бакалавры скрупулезно искали информационные источники, проводили подбор актуальных сведений и знаний, обобщали информацию и эффективно проводили презентацию полученных данных. В этом случае студент самоопределялся как личность и профессионал.

Таким образом, рассуждение о том, правильно или нет подобрана информация, дополняло базу методики подготовки бакалавра. Как обязательная стадия при проработке указанного кейса должна быть обозначена стадия рефлексии, чтобы осознать полученные результаты, которые подвергаются саморегуляции и тщательно корректируются.

Особое место во взаимодействии дисциплин с межпредметными связями отводилось участию бакалавров в научных исследованиях, практиках, региональных и международных конференциях, круглых столах, внеучебной деятельности и других форматах, отражающих приобретение студентом профессиональной самоидентификации.

Участие бакалавров в решении и реализации профессионально-указанных заданий и направлений деятельности являлось базой, на которой удастся расширить потенциал компетенций профессионально определяться, а также ознакомиться и освоить практические особенности образовательной среды высшей школы, исходя из разнообразных ситуаций в профессиональной деятельности. Также студенты могли самостоятельно обнаружить ответы на стоящие перед профессиональной сферой проблемы, если успешно будут интегрированы в сферу профессиональной деятельности.

Благодаря возможности взаимодействия по учебному заданию, студенты смогли использовать профессиональный опыт, чтобы определиться с идентификацией в рамках профессии, а также развить у себя профессиональные качества. Подобным позитивным образом совершенствовалась личность не только бакалавров, но и преподавательского состава.

3. Намечая ход эксперимента, организуя и проводя данный опыт в рамках настоящей работы, проверке было подвергнуто третье условие, которое состоит в необходимости применять систему заданий и проблем (программа),

влияющих на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров. Этот аспект также исследовался по критерию эффективности, чтобы изучить среду современных бакалавров, профессиональная самоидентификация которых развивается в сегодняшней высшей школе.

Обозначенные задания обусловили ряд положений:

- давали базу знаний, имеющих вес в профессиональной деятельности, чтобы студент использовал таковые как опору, развивая профессиональную самоидентификацию;

- позволяли обучающимся полнее освоить ключевые приемы в сфере самоидентификации как профессионала;

- готовили бакалавров к выполнению профессиональных функций, ориентированных на развитие у них профессиональной самоидентификации;

- характеризовали в общем виде реализацию процесса контакта в профессионально-ориентированной сфере через разнообразие социальных деятельностных аспектов (лекционной, практической, научного исследования, вне учебной и др.);

- показывали примеры эффективного поиска ответа на способы решения стандартных задач, стоящих в профессиональной сфере, чтобы в рамках таковых студент профессионально самоидентифицировался, обучаясь и получая образование в вузе;

- содействовали студенту, намеренному овладеть необходимым опытом повышения у бакалавров профессионально-личностного качества в сфере развития их профессиональной самоидентификации;

- формировали у бакалавров ценностное самоотношение к профессиональной деятельности.

В рамках предложенной системы заданий и проблем удалось ускорить развитие профессионального самоопределения как навыка и умения, также стимулировать мышление по профессиональным вопросам, исходя из особенностей профессиональной деятельности и типичных проблемных ситуаций в конкретной профессиональной отрасли.

Перед студентами были продемонстрированы для ознакомления ключевые проблемы, являющиеся стандартными для лиц, которые пытаются самоидентифицироваться в профессии.

Среди подобных проблем, которые влияют на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров, необходимо перечислить следующие:

- учесть специфику, которая имеет место при взаимодействии с конкретным студентом, имеющим особенности возраста, национальности, этнокультурного фактора, состояния здоровья и др.;

- условия, наличие которых повышает эффективность формирования у бакалавров профессиональной самоидентификации в образовательном процессе современного вуза;

- формирование у бакалавров профессиональной самоидентификации должно осуществляться через их сотрудничество с преподавательским составом, одногруппниками, производственными наставниками;

- индивидуализировать и отграничить бакалавров, формирующих базовые навыки и умения профессионально самоидентифицироваться;

- воздействие методов, являющихся инновационными в современной педагогике высшей школы, а также инструментов и методик для развития у бакалавров профессиональной самоидентификации;

- создание активно-развивающей среды, обеспечивающей развитие у бакалавров профессиональной самоидентификации;

- применение когнитивных, мотивационно-аффективных, поведенческих технологий в процессе формирования бакалавров профессиональной самоидентификации в образовательном процессе современного вуза;

- инновационные формы организации дисциплин и межпредметных связей, направленные на развитие бакалавров профессиональной самоидентификации;

- трудности психологического и педагогического плана, включая альтернативы решения, с целью преодоления барьеров, осложняющих

становление в личности бакалавров профессиональной самоидентификации как востребованного навыка и умения;

- базовые функции педагогов и задачи бакалавров, обеспечивающие развитие бакалавров профессиональной самоидентификации;

- интеграция различных сфер разнообразной деятельности бакалавров в процессе развития профессиональной самоидентификации;

- диагностика развития бакалавров профессиональной самоидентификации.

Выполняя задание, бакалавров мотивировали к применению разнообразных методических инструментов. В качестве таковых были предложены СМИ для поиска ответа на профессиональные проблемы, актуальные для бакалавров, развивающих у них умение профессионально самоидентифицироваться.

Разработав карту, согласно которой будут решаться проблемы при построении данных навыков и умений, был обозначен ряд этапов:

- активное самововлечение бакалавров в проблемную ситуацию направленности формирования бакалавров профессиональной самоидентификации;

- формулирование конкретной задачи для развития профессиональной самоидентификации у себя;

- реализация возможностей решения проблемной ситуации при формировани у себя профессиональной самоидентификации;

- творчество в решении профессиональной проблемы;

- итог, к которому бакалавр приходит, изменяя параметры личности по профессионально-ориентированным качествам;

- действия по глубокой рефлексии, позволяющие корректировать и саморегулировать результат до совершенства.

Система заданий и проблем воплощались эффективно, так как деятельность бакалавров на дисциплинах и межпредметных связях была подкреплена адекватными формами. В частности, использовались лекции,

практики, семинары и обсуждения, велись дискуссии, происходила работа над творческими проектами, проводились занятия для решения командой или для поиска ответа на проблемную ситуацию, создавалась возможность участвовать в международных и региональных конференциях на уровне региона или страны, обсуждать проблемы онлайн строго на профессионально-ориентированные темы. Обозначенные формы деятельности позволяли студентам пополнить профессионально значимые компетенции, чтобы эффективно самоопределяться, укрепляли на уровне личности адекватную оценку формирующихся профессиональных качеств, а также достигнутого уровня профессиональных компетенций.

Образовательный процесс был составлен таким образом, что студенты выполняли разнообразные задания с целью развития умения, относящегося к группам диагностики, аналитики, работы с информацией, саморегуляции, оценки и коррекции, так как данные умения находятся в тесной связи с возможностью проявить навык и умение профессионально самоидентифицироваться.

В процессе эксперимента среда высшей школы была насыщена разнообразными видами деятельности, однозначно ориентированными на практику. Это решение укрепило в сознании бакалавров представление о собственном потенциале и профессиональной среде, в которой предстоит работать, создало возможность эффективно освоить профессиональные навыки и умения, чтобы идентифицироваться в рамках профессии, учтя полный спектр особенности конкретного студента.

Проводя образовательный процесс, педагоги выдвигали студентам требование самопланировать, самопроектировать и самореализовывать собственную деятельность по решению развития профессиональной самоидентификации, а также самооценивать, самокорректировать и саморерулировать свою деятельность, сочетать ее с намеченными целями, поставленными в ходе обучения задачами и условиями, отраженными в учебном плане.

В образовательном процессе, созданном в условиях эксперимента, бакалавров направляли в ходе деятельности таким образом, чтобы обучающиеся могли сформулировать взгляды на профессиональные вопросы, высказать сложившуюся позицию, проанализировать, разобрать и откорректировать профессиональную проблему, развернувшуюся в профессиональной ситуации. Студенты осваивали навык и умение использования профессиональных компетенций, дискутируя об итогах учебной деятельности в высшей школе, а также давая оценку обучению других бакалавров. Профессионально-учебная деятельность происходила индивидуально, в парах и коллективно.

В условиях вуза были дополнительно организованы студенческие группы, чтобы по разносторонним аспектам изучить, проанализировать и решить разнообразные профессиональные проблемы, которые ожидаются в перспективе для молодых бакалавров. Студенты определяли специфику социального развития, возможности контактировать в профессиональной среде с руководством, коллегами, найти выход из конфликтной ситуации, адаптироваться к новому рабочему месту.

4. В процессе выполнения деятельности, эксперимент был обращен на то, чтобы осуществилось четвертое условие, когда среда высшей школы позволит взаимодополнять и комбинировать все виды деятельности, в которую вовлечены студенты, а наиболее значимый акцент был сделан на интеграции профессионально-ориентированных действий.

Проведение деятельности организовывалось в вузовском пространстве, где типичные виды деятельности бакалавров позиционировались, как: создание проектов, проведение научных исследований, выполнение педагогических, методических, просветительских функций. Среда вуза стала пространством, в котором до бакалавров был донесен смысл и значимость опытной деятельности в профессиональной сфере, а также теоретических аспектов, характеризующих профессию по реальному положению дел.

Подчеркнем, что была отмечена однозначная проблемность профессиональной деятельности для бакалавров. Моделируя профессиональную деятельность, создавались условия для знакомства обучающихся с множеством ракурсов профессии, когда анализировались проблемные ситуации, а также решались значимые в профессиональной области трудности, предлагая общий вид решения, или формировалась профессиональная идентичность при изучении проблемного примера, в частном случае.

Наиболее эффективными зарекомендовали себя следующие модели действий:

- развитие профессиональной самоидентификации бакалавров в процессе профессионально-практической деятельности;

- развитие профессиональной самоидентификации бакалавров вуза в ходе их профессионально-целевой, мотивационно-ценностной, содержательно-образовательной и профессиональной рефлексивно-оценочной подготовки;

- развитие профессиональной самоидентификации бакалавров в процессе сознания о профессиональной морали;

- развитие профессиональной самоидентификации бакалавров, интегрируя гуманитарные области, где студент развивается и познаёт новое, формирует художественно-эстетические познания, а также совершенствуется физически.

Как основа, в которой заключено содержание для обеспечения проблемности, крайне необходимой для формирующегося у бакалавров профессиональной самоидентификации в образовательном процессе современного вуза, выступали практические опыта, демонстрирующие типичные проблемные ситуации.

Поскольку бакалавры реализовали несколько видов ведущей деятельности, их объединение позволило решить ряд задач:

- сформировать точку зрения о собственной персоне, сокурсниках, преподавателях и производственных наставниках;

- улучшить навыки и умения, благодаря которым деятельность становится эффективной, чтобы грамотно сформировать профессионально-ориентированные компетенции;

- усилить умение вести коммуникацию, чтобы вступать в плодотворный контакт по профессиональным вопросам;

- стремление использовать в работе учебно-методические материалы, самостоятельно давать оценку данным документам, исходя из уровня, достигнутого студентом;

- участвовать в коммуникации на профессиональные темы, дискутируя с преподавателями, производственными наставниками, готовясь войти в ряды будущих профессионалов;

- улучшить потенциал использования цифровых устройств и программных продуктов;

- научиться грамотно диагностировать компетенции, прежде чем приступать к выполнению профессиональных действий;

- сформировать профессионально-ориентированную среду самостоятельно, используя определенные приемы;

- научиться давать оценку, выполнять анализ, составлять проект деятельности, чтобы грамотно использовать опыт, накопленный при освоении, воплощении, систематизации процессов и стадий развития профессионализма;

- самостоятельно мотивироваться к распространению позитивного опыта, полученного в итоге обобщения и систематизации у бакалавра, развившего навык и умение профессиональной самоидентификации;

- грамотно проектировать профессиональную среду, чтобы улучшить становление профессиональных качеств;

- осознанно проектировать методики и формы для контроля, отслеживая профессиональную деятельность по уровню качества, а также использовать методики контроля и измерения уровня, которого достигла профессиональная идентичность бакалавра;

- развить умения, которые позволят на инновационной основе развивать профессиональную самоидентификацию.

5. Поле эксперимента позволило проверить условия о том, что необходимо настойчиво вовлекать бакалавров в практическую деятельность, где будут получены профессиональные умения и опыт (пятое условие). Организуя стажировочные площадки, удалось обсудить со студентами вопросы о проблемах, которые имеют наибольшую актуальность в сфере профессиональной деятельности. В частности, площадка для стажировок стала пространством, где обсуждалось становление компетенций в определённой профессии и уровня деятельности молодого специалиста как профессионала.

Характеризуя бакалавров любой отрасли деятельности, обязательно необходимо упомянуть о профессиональном интеллекте. Этот термин ещё называют профессиональной рефлексией. Понятие указывает на возможность точно воспринимать проблемные ситуации, возникающие в рамках профессии, а также налаживать контакт, в котором нуждаются коллеги и окружающие. Указанная способность является актуальной и жизненно важной для того, чтобы бакалавры продуктивно взаимодействовали на межличностном уровне, а каждый профессионал с успехом адаптировался на рабочем месте, в новой социально-профессиональной среде. Организуя работу стажировочных площадок, была успешно решена задача о том, чтобы на каждого студента или группу возложить обязанность охарактеризовать профессиональную проблему в конкретном аспекте - *вторая точка профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки*.

Предлагались деятельности с транслированием опыта применения вариантов *развития профессионального интеллекта (профессиональной рефлексии) и социально-профессиональной адаптации:*

- опыт использования профессионального средства для формирования умений поведенческо-профессиональной самоидентификации;

- метод гибкого использования теории процесса подготовки в вузе к практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной

деятельности для формирования умений когнитивно-профессиональной самоидентификации;

- «Я - педагог» в своей профессиональной деятельности как способ формирования мотивационно-ценностной профессиональной самоидентификации.

В ходе эксперимента проводился анализ данных в области развития профессиональной самоидентификации бакалавров. Качество выполнения предлагаемых исследований дал однозначное свидетельство о том, что предложенные модели, обосновывающие формирование профессионального самоопределения, показали высокую эффективность у бакалавров, которые были вовлечены в образовательный процесс как участники экспериментальной группы выборки.

Эксперимент в итоговой (контрольной) фазе свидетельствует о том, что модель показала эффективность, которая просматривается по всему спектру изученных критериев и показателей. В ходе эксперимента, когда определялись различные уровни у бакалавров педагогических направлений подготовки, была продемонстрирована развитость навыка и умения профессионально самоидентифицироваться на современном этапе высшей школы, что показано по данным итогового (контрольного) этапа в таблицах 16-20 и как группа диаграмм 5-8.

Результаты итогового (контрольного) эксперимента показывают, что искомая группа навыков и умений показывает значительное расхождение между участвовавшей в эксперименте группой и группой контроля. Эта закономерность просматривается независимо от показателей, полученных при диагностике участников экспериментальной группы, стабильно превышающей аналогичные данные по участникам контрольной группы.

Информация раскрыта в табличных данных, а также показана на диаграммах. Итоговый контроль проводился при помощи диагностических инструментов, не отличающихся от инструментов, которые позволили

диагностировать ситуацию на констатирующей фазе. Инструменты диагностики перечислены в приложениях 1-8, таблицах 16-20 и рисунках 8-13.

Таблица 16

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям целевого критерия на итоговом (контрольном) этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ %	ЭГ %
1. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе	низкий	28,67	20
	средний	57,33	61,33
	высокий	14	18,67
2. Понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности	низкий	21,33	15,33
	средний	51,33	49,33
	высокий	27,33	36,67

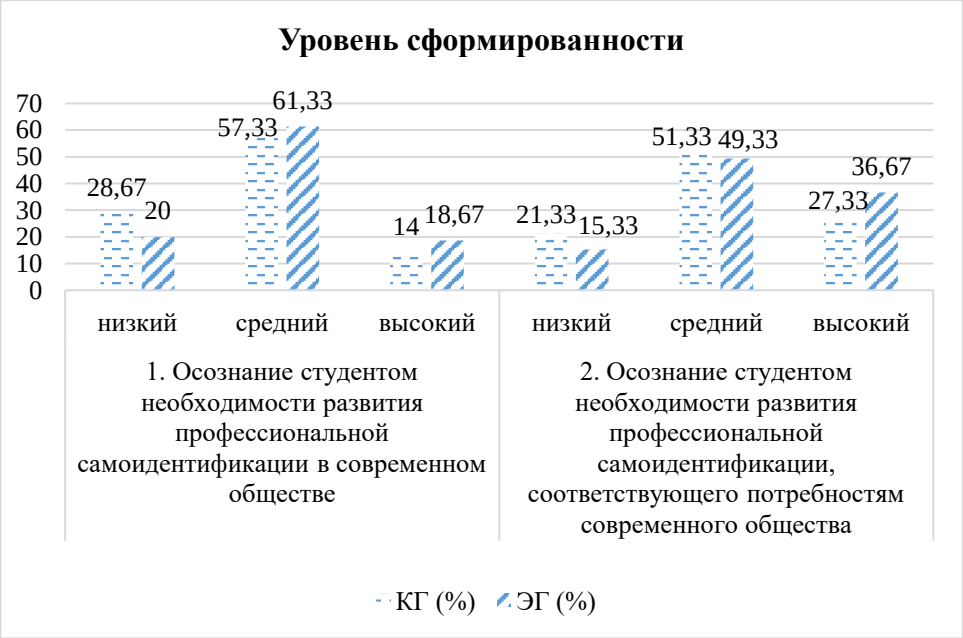


Рис. 8. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям целевого критерия на итоговом (контрольном) этапе

Таблица 17

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям мотивационно-ценностного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ	ЭГ
		%	%
3. Осознание ценности развития профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза	низкий	14	5,33
	средний	75,33	72,67
	высокий	10,67	22
4. Мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза	низкий	32	48,67
	средний	57,33	61,33
	высокий	10,67	14

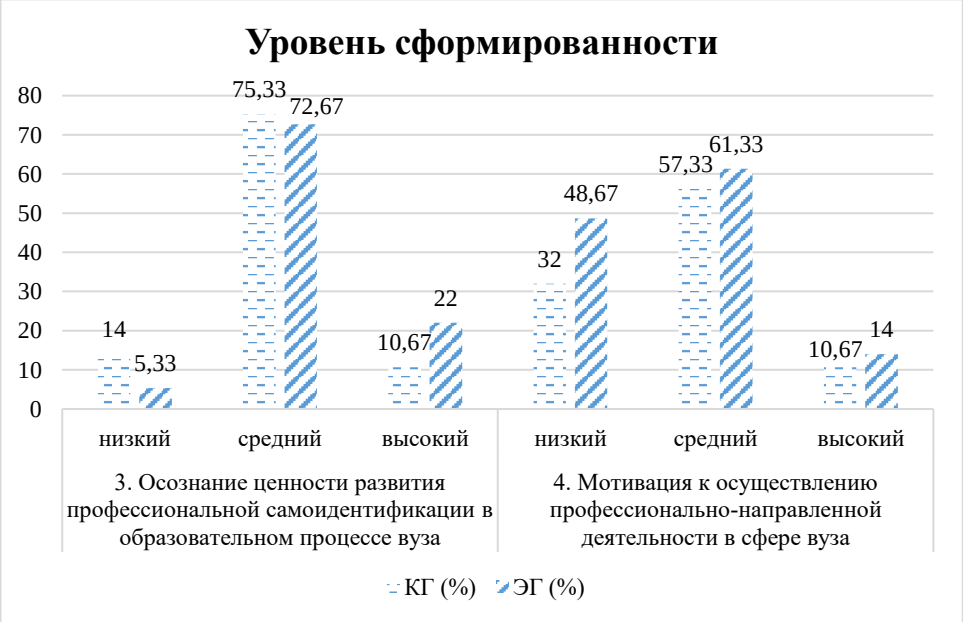


Рис. 9. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям мотивационно-ценностного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Таблица 18

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям содержательно-образовательного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ	ЭГ
		%	%
5. Знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации	низкий	50,67	29,33
	средний	35,33	40,67
	высокий	20,67	30
6. Навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	45,33	19,33
	средний	34,67	53,33
	высокий	20	27,33

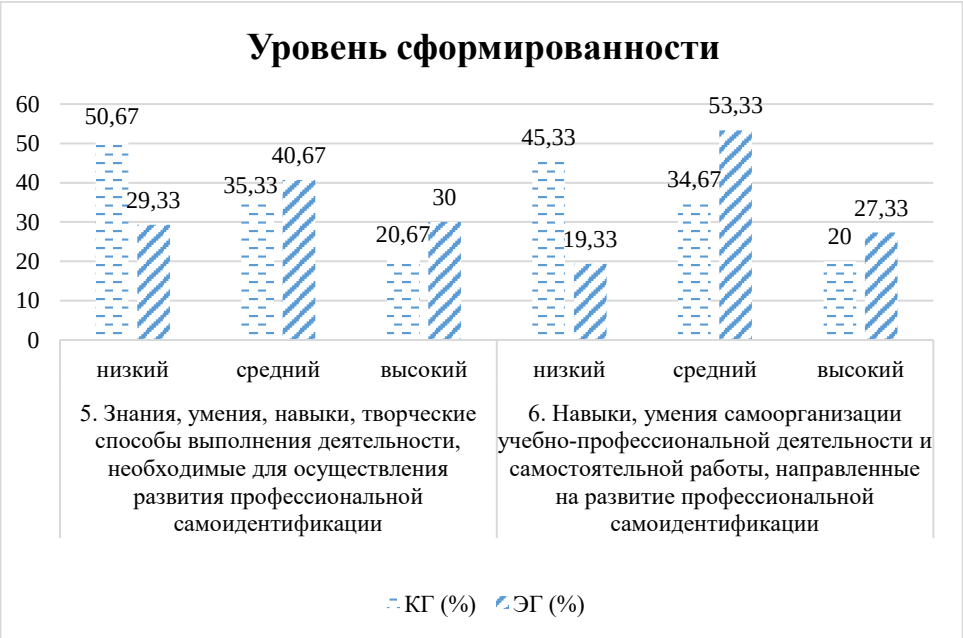


Рис. 10. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям содержательно-образовательного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Таблица 19

Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям рефлексивно-оценочного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Показатели	Уровень сформированности	КГ %	ЭГ %
7. Навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	30,67	20,67
	средний	60,67	67,33
	высокий	8,67	12
8. Навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	низкий	21,33	10,67
	средний	48	50
	высокий	30,67	39,33

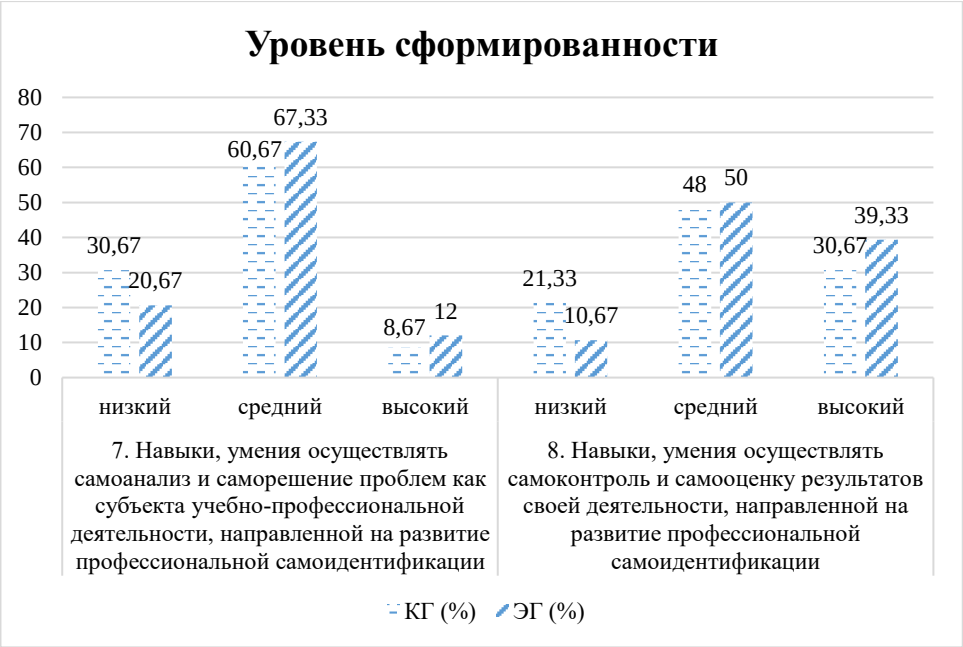


Рис. 11. Уровень сформированности профессиональной самоидентификации по показателям рефлексивно-оценочного критерия на итоговом (контрольном) этапе

Таблица 20

Сформированность профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки по всем показателям на итоговом (контрольном) этапе

Показатели	КГ	ЭГ	Критерий Фишера
	%	%	
Целевой критерий			
1. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе	71,33	80	**3,51**
2. Понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности	78,67	86	**3,38**
Мотивационно-ценностный критерий			
3. Осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза	86	94,66	**5,16**
4. Мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза	68	75,33	**2,80**
Содержательно-образовательный критерий			
5. Знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для развития профессиональной самоидентификации	56	70,67	**5,26**
6. Навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации	54,67	80,67	**9,80**
Рефлексивно-оценочный критерий			
7. Навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	69,33	79,33	**3,98**
8. Навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	78,67	89,33	**5,11**

Проводя эксперимент, сопоставлялись данные, собранные по участникам экспериментальной группы, чтобы сравнить результаты констатирующей фазы и итоговой стадии. Эти сведения раскрыты в таблице 21 и диаграммах 9-10.

Величина критерия Фишера по эмпирическому значению была рассчитана для каждого показателя и превысила критический уровень (>□ $\varphi_{0,05(1,64)}$). Следовательно, различия развитости навыков и умений определены достоверно в отношении бакалавров, которые принимали участие в эксперименте. Итоговый этап экспериментально-опытной работы показал, что участники экспериментальной группы опередили в количестве и качестве участников контрольной группы по уровню изучаемых показателей, так как профессиональная самоидентификация была сформирована гораздо выше (см. Табл. 21).

Таблица 21

Сформированность профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки по всем показателям экспериментальной группы (ЭГ) на констатирующем и итоговом (контрольном) этапе эксперимента

Показатели	**КГ**	**ЭГ**	**Критерий Фишера**
	%	%	
Целевой критерий			
1. Осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации в современном обществе	70	80	**4,01**
2. Понимание целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности	72,67	86	**5,80**
Мотивационно-ценностный критерий			
3. Осознание ценности развития навыков профессиональной самоидентификации в образовательном процессе вуза	84	94,66	**6,13**
4. Мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза	62	75,33	**4,99**
Содержательно-образовательный критерий			
5. Знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации	52,67	70,67	**6,44**
6. Навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие	54,67	80,67	**9,80**

профессиональной самоидентификации			
Рефлексивно-оценочный критерий			
7. Навыки, умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	66,67	79,33	**4,99**
8. Навыки, умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации	70,67	89,33	**8,31**

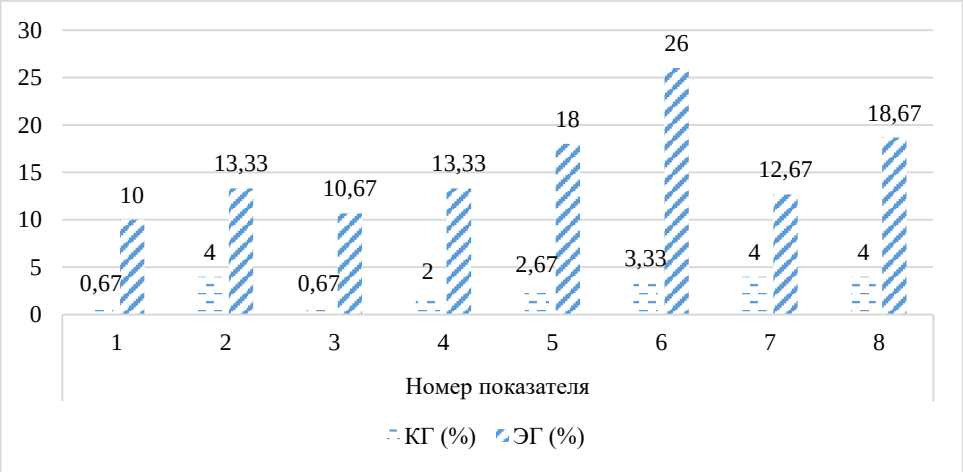


Рис. 12. Процент студентов, имеющих сформированную по всем показателям профессиональную самоидентификацию, двух групп (КГ и ЭГ) на итоговом (контрольном) этапе эксперимента

В завершение эксперимента необходимо резюмировать, что группа, участвовавшая в эксперименте, на момент подведения итогов показала адекватно сформированные навыки и умения по всему спектру критериальной шкалы, которой был оценен навык и умение по профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки.

Подчеркнем, что констатирующая фаза не показала существенных отличий между участниками группы выборки, которая была выбрана для контроля, и частью выборки, которая участвовала в эксперименте. В итоге экспериментальная группа показала прирост показателей, опередив контрольную группу по всем критериям, в особенности, экспериментальная

группа педагогических направлений подготовки ясно показала прирост показателей больше, чем экспериментальная группа.

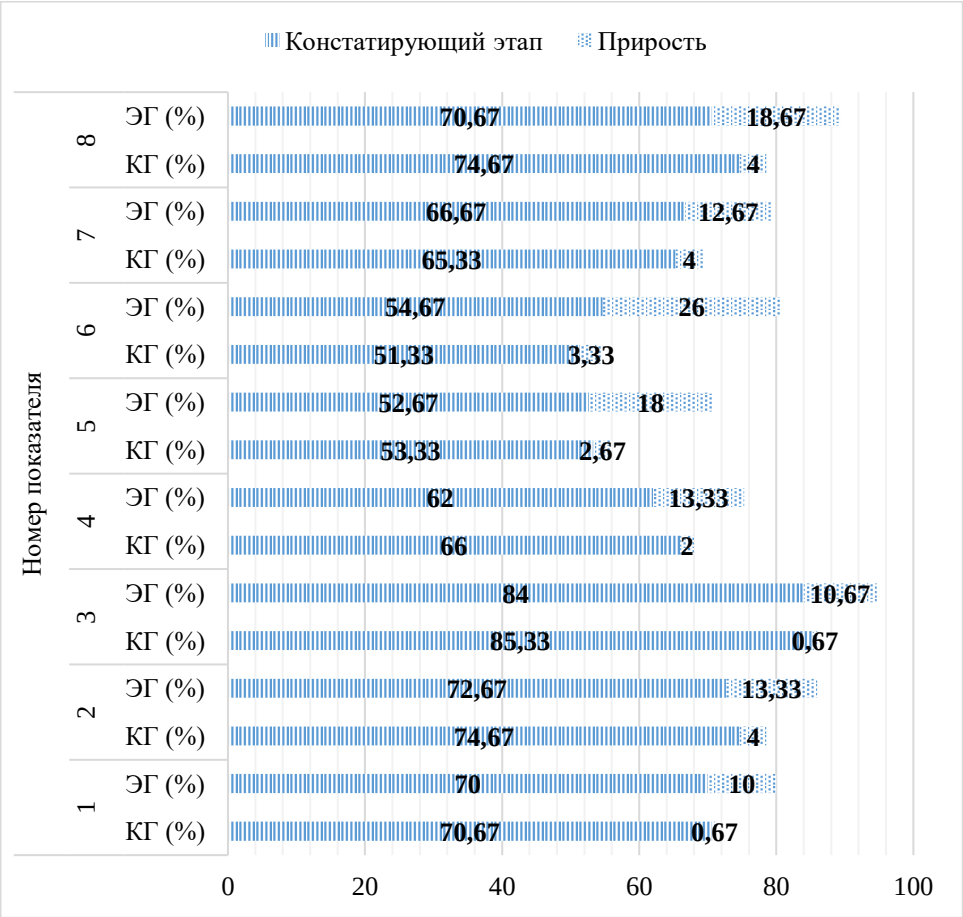


Рис. 13. Прирост процента студентов, имеющих сформированную по всем показателям профессиональную самоидентификацию двух групп (КГ и ЭГ) на констатирующем и итоговом (контрольном) этапе эксперимента

Таким образом, необходимо связать имеющую место положительную динамику с использованием модели, где в экспериментальном порядке предлагает формировать профессиональную самоидентификацию будущим бакалаврам педагогических направлений подготовки.

Как видим, эксперимент подтверждает гипотезу, сформулированную в начале исследования о том, что разработанная методика является эффективной, и позволяет с высоким уровнем отдачи формировать профессиональную самоидентификацию в образовательном процессе вуза. И мы частично

подтвердили общую гипотезу о том, что существуют различия в сформированности профессиональной самоидентификации у бакалавров педагогических направлений подготовки.

Выводы по главе 2

Технология формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки базируется в содержательно-процессуальном блоке, включающем в себя следующие этапы модели:

а) познание/знание о профессии, о специальности;

б) определение у бакалавров отношения к данной профессии;

в) формирование у бакалавров профессиональной мотивации;

г) формирование умений самоидентификации;

д) планирование наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки (включится в теоретической и практической подготовке) до конца учебного процесса;

е) формирование самоконтроля и самооценки результатов своей бакалавров и саморегуляции деятельности в учебном процессе.

Педагогическими условиями, обеспечивающими формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, являются:

1) создание учебной среды для готовности студентов вуза принять участие в создании учебно-методических материалов, важнейшим из которых являлось средство, направленное на решение развития их профессиональной самоидентификации (первая точка в процессе формирования профессиональной самоидентификации бакалавров - создание и развитие профессионально-персональной специфики в профессионально-учебной деятельности);

2) обеспечение контакта по учебному заданию в пространстве высшей школы социальных партнеров: с друзьями, педагогами, психологами и другими участниками в соответствии с дисциплинами и межпредтными связями;

3) использование системы заданий и проблем, направленных на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки;

4) взаимное дополнение и комбинирование всех видов деятельности бакалавров (в особенности, предполагаемо-профессиональная деятельность) и вовлечение бакалавров в практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (вторая точка в процессе формирования профессиональной самоидентификации бакалавров - «Я - педагог» в своей профессиональной деятельности). В частности, площадка для стажировок стала пространством, где обсуждалось становление компетенций в определённой профессии и уровень деятельности молодого специалиста как профессионала.

5) поле эксперимента позволило проверить условия о том, что необходимо настойчиво вовлекать бакалавров в практическую деятельность, где будут получены профессиональные умения и опыт в профессиональной сфере.

В данной главе детально представлены процесс и результаты экспериментальной работы, в ходе которой прошла проверка предложенной модели формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. В ходе эксперимента было запланировано измерить результаты, к которым пришли студенты, формирующие профессиональную идентичность как умение в среде, где высшая школа всемерно содействовала формированию обозначенного свойства личности.

Проверяя разработанную модель по критерию эффективности, в процедуре эксперимента были запланированы этапы: констатирующий, формирующий и итоговый (контрольный).

В процессе констатирующего этапа диагностика охватила изучаемые в начале исследования критерии и показатели, а также выяснялось отношение бакалавров к себе, профессиональной деятельности и возможностям профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. Обработав результаты анкетирования, мы выявили недостатки, существующие на современном этапе в вузах и ряд сложностей, особенно затрудняющих для бакалавров ход совокупности действий, сопровождающих формирование профессиональной самоидентификации.

Эксперимент как опытная деятельность формирующего характера наметил апробацию темы «Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки», включенную на уровне высшей школы в программу в виде учебной программы с детализацией на уровне раздела по психолого-педагогическим вопросам.

Пространство эксперимента выделило время для апробации оптимальных по уровню привнесенной эффективности от применения форм дисциплин и межпредметных связей, среди которых можно выделить следующие: лекционные, практические, научные исследования, внеучебная деятельность и другие.

В результате эксперимента получены результаты, инвариантно свидетельствующие в пользу эффективности разработанной модели, а также изменений условий педагогической среды, в которых будет формироваться профессиональная самоидентификация бакалавров педагогических направлений подготовки.

Резюмируем, что итоги эксперимента являются основанием для вывода о том, что бакалавры педагогических направлений подготовки, получающие образование в стенах сегодняшнего вуза и являющиеся участниками выборки, не показали отличий при диагностике такого свойства личности как развитость профессионально самоидентифицироваться между группой, в дальнейшей вовлеченной в эксперимент, и группой, использованной как контрольная, тогда как к моменту поведения итогов расхождения являлись ощутимыми. Так, в

экспериментальной группе любой из выбранных критериев и показателей превышал как уровень на стадии констатирующего эксперимента, так как и итогового тестирования участников выборки, включенных в контрольную группу.

Логично умозаключить, что сформированность профессиональной самоидентификации имеет позитивную динамику в экспериментальной группе из-за того, что экспериментальная группа получила дополнительный импульс для развития навыков и умений самоидентификации за счет создания педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено рассмотрению проблемы формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. В результате теоретического анализа и проведения эмпирической работы мы пришли к следующим **выводам**:

1. Профессиональная самоидентификация бакалавров педагогических направлений подготовки представляет собой интегративную личностную компетенцию, определяющую развитие профессиональных умений (адаптации и самоадаптации; самообучения и самообразования; самоопределения; самостоятельной работы; самореализации; анализа и решения проблем; самоконтроля и самооценки; саморегуляции), обеспечивающих результативность профессионального образования в вузе на высоком теоретическом и практическом уровнях, структурно представленную *индивидуально-личностным, образовательным и социально-профессиональным компонентами*.

2. Модель формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки состоит из: *целевого* (включающего разработку цели, задач, планируемый результат); *методологического* (включающего подходы и принципы реализации процесса формирования самоидентификации); *содержательно-процессуального* (реализующего в соответствии с социальным заказом общества и нормативными документами компоненты профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки и педагогические условия результативности данного процесса); *критериально-оценочного* (включающего критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки); *результативного* (отражающего переход к высокому уровню сформированности профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки) блоков.

3. Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки реализуется в содержательно-процессуальном блоке следующими этапами: познание/знание о профессии, о специальности; определение у бакалавров отношения и умения к данной профессии; формирование у бакалавров мотивации и желания на обучение данной профессии; выполнение изучения данной профессии; стремление до конца процесса формирования профессиональной самоидентификации развивать планирование наиболее актуальных направлений в профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки; самоконтроль и самооценка результатов своей деятельности бакалаврами педагогических направлений подготовки и саморегуляция деятельности педагогического образования.

4. Критериями формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки являются: *целевые, мотивационно-ценностные, содержательно-образовательные и рефлексивно-оценочные*, позволяющие выявить динамику эффективности формирования профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки в образовательной деятельности на трех уровнях: высоком, среднем и низком.

5. Эффективность формирования профессиональной самоидентификации бакалавров обеспечивается реализацией педагогических условий:

- сформированность профессиональной самоидентификации является важным компонентом готовности бакалавров педагогических направлений подготовки к осуществлению профессиональной деятельности;

- формирование умений самоидентификации осуществляется с опорой на профессионально-личностные качества бакалавров педагогических направлений подготовки;

- в процессе профессиональной подготовки реализуются межпредметные связи, целенаправленно изучается метапредметное содержание учебного

материала, представленное в понятиях культурологической, мировоззренческой направленности;

- реализовано моделирование процесса формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки на основе психолого-педагогической поддержки студентов, развития их самосознания, самостоятельности и творческой инициативы.

6. Результаты эксперимента доказали результативность эксперимента по формированию профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, предлагаемой модели и педагогических условий, реализуемых в ходе повышения уровня профессиональной самоидентификации. Подчеркнем, что констатирующая фаза не показала существенных отличий между участниками группы выборки, которая была взята для контроля. В итоге экспериментальная группа показала прирост показателей, опередив контрольную группу по всем 8 критериям: осознание студентом необходимости развития профессиональной самоидентификации; осознание ценности развития навыков и умений профессиональной самоидентификации; мотивация к осуществлению профессионально-направленной деятельности; знания, умения, творческие способы выполнения деятельности, необходимые для осуществления развития профессиональной самоидентификации; навыки, умения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, направленные на развитие профессиональной самоидентификации; умения осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации; умения осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации.

Определены педагогические условия, определяющие результативность функционирования модели: сформированность собственной учебной среды, собственных планов и психической готовности бакалавров педагогических

направлений подготовки; обязательное взаимодействия бакалавров в дисциплинах и межпредметных связях; применение системы заданий и проблем (учебная программа), которые влияют на формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки; взаимодополнение и комбинирование всех видов деятельности, в которые вовлечены бакалавры, а наиболее значимый акцент был сделан на интеграции профессиональных действий педагогических направлений подготовки; вовлечение бакалавров в практическую деятельность, где будут получены профессиональные умения и опыт, а также опыт профессиональной деятельности.

Таким образом, положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена внедрением модели формирования профессиональной самоидентификации и педагогических условий данного процесса.

Представленное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки. За границами научного анализа остаются некоторые проблемы. Тем не менее, нам видятся *перспективы дальнейшей работы,* во-первых, в разработке, согласовании и реализации педагогического сопровождения развития профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки по принципу преемственности высших уровней образования (магистратура - аспирантура - докторантура), а также в организации педагогического сопровождения развития профессиональных умений бакалавров педагогических направлений подготовки в контексте осуществления профессиональной деятельности. Во-вторых, помимо теоретико-методических основ педагогического сопровождения развития профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки, рассмотренных в данном исследовании, с нашей позиции, было бы интересным изучить проблему развития профессиональной самоидентификации бакалавров других направлений подготовки, деятельность которых также не имеет устойчивого

статуса и в значительной степени обусловлена профессионально-личностными качествами и профессиональными навыками и умениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere.

2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей Ин-та повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1984.-208с.

3. Абушенко В.Л. Идентичность // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. — Мн.: Книжный Дом, 2003. - С. 344-349. - 1312 с.

4. Ангеловский А.А. Структура личности профессионала: функциональные компоненты // Известия Самарского научного центра РАН. - 2011. - №2-2. – С. 98-101.

5. Андреева А.Р., Борзилова Н.С. Особенности защитно-совладающего поведения студентов с разным уровнем саморегуляции // Теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы вуза (сборник материалов Международной научно-практической конференции). – 2017. – С. 176-184.

6. Аниськин В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – №3(3). – С. 558 – 563.

7. Анурш В.Ф. Профессиональная стратификация и закон перемены труда / СОЦИС. №7, 2006 – 25 с.

8. Архипова И.А. Психологические особенности формирования у студентов умения учиться самостоятельно: автореф. дис. … канд. психол. наук / И. А. Архипова. – Л., 1984. – 21 с.

9. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологических исследований. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 258 с.

10. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Издво МГУ, 2002. – 298 с.

11. Афанасьева О.С. Структурные элементы компетенций в исследованиях российских ученых. – Режим доступа: http://gisap.eu/ru/node/1329.

12. Баженова И.В., Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков [Текст] : учебное пособие / И. В. Баженова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Сибирский федеральный университет, [Институт математики и фундаментальной информатики]. - Красноярск : СФУ, 2018. - 122 с.

13. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tltsu.ru.8080/razum.tltsu.ru/publectures/lecture,0.6.html (дата обращения: 26.05.2021).

14. Байбородова Л.В., Белкина В.Н., Гущина Т.Н., Бурухин С.Ф. формирование рефлексивной педагогической позиции у студентов // Педагогика. - 2021. - Т. 85. - № 1. - С. 84-93.

15. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

16. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 45–47.

17. Бакута Р.В. Педагогический анализ подходов к сущности и содержанию профессиональных навыков и умений // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2018. – № 4-5. – С. 105–111.

18. Баликаева, М.Б. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода: дис. … канд.пед.наук / Баликаева, Марина Бембаевна – Омск, 2007. – 207 с. – С.39.

19. Баракаева С.Х. Формирование у студентов рефлексивных навыков и умений // Наука и образование сегодня. – 2019. - №7(42). – С. 65-69.

20. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. - 904 с.

21. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург: Урал-Е, 1993. – 320 с.

22. Бейсенбаева, Б.С. Современные подходы к формированию компетенций студентов для обучения будущего специалиста / Б.С. Бейсенбаева, К.А. Сырлыбаева, Г.С. Бишаева, Н.Н. Медетбекова // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 517–519. – URL: https://moluch.ru/archive/147/40019/ (дата обращения: 26.05.2021).

23. Бжахов М.И., Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков : учебное пособие : для студентов, обучающихся по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура / М.И. Бжахов, В.Х. Хуранов, А.М. Султанова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова". - Нальчик : КБГУ, 2020. - 79 с.

24. Богомолова О.В. Педагогическая технология развития умений организации проектной деятельности у бакалавров профессионального обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 4 (48). – С. 204–208.

25. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 181 с.

26. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: Пер. с англ. М.: HIPPO, 2008 - 352 с.

27. Бугрименко, А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивацией студентов: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2007.

28. Быстрицкая Е.В., Бурханова И.Ю. Самоидентификация и самореализация и студента в антропно организованной учебной деятельности // Вестник Института образования человека – 2015. – №2.

29. Быстрицкая Е.В., Бурханова И.Ю. Самоидентификация и самореализация и студента в антропно организованной учебной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2015. – №2.

30. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности с высшим образованием: дис. … д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 353 с.

31. Васильева Н.О. Оценка образовательных результатов студентов на основе модели компетенций [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. – 2017. – № 6. – URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27188 (дата обращения: 26.05.2021).

32. Вдовина Н.А. Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков (2 курс) [Электронный ресурс] : программа и методические рекомендации / Н. А. Вдовина, Е. А. Лежнева, Т. В. Савинова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева". - Саранск : ФГБОУ ВО "Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева", 2017.

33. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. — М.: Логос, 2009. – 328 с.

34. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Просвещение, 1991. – 98 с.

35. Вершинин С.И. Модернизация профессионального образования: проблемы и перспективы. - М.: Научно-исслед. институт развития образования, 2004. – 40 с.

36. Волошина И.А., Новиков П.Н. Понятие навыка в системе профессионального образования// Актуальные вопросы современной экономики. 2020. № 1.

37. Волошина И.А., Новиков П.Н. Понятие навыка в сфере труда // Актуальные вопросы современной экономики. 2020. № 2. С. 163-174.

38. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия как метапредметный компонент содержания основного общего образования/ С.Г.Воровщиков, Д.В. Татьянченко // Справочник зам. дир.школы .-2012.-№5.-С.67

39. Воронина К.А., Чижкова М.Б. Индивидуальный стиль саморегуляции и восприятие интернета студентами медицинского вуза / Студенческий вестник. 2017. № 20-1 (20). С. 23-25.

40. Воронова Т.А., Гретченко А.И., Кулапов М.Н., Зуев В.М. Калинина И.А. Разломы российского образования// Открытое образование. 2019 № 23(4).

41. Воронцова И.В. Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 435–439.

42. Вудрафф Ч. Центры развития и оценки №7, 9 / Пер. с англ. М.: HIPPO, 2005 - 384 с.

43. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://l-a-b-a.com/lecture/show/125 (дата обращения: 25.05.2021).

44. Галущинская Ю.О. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения социально-педагогическому проектированию : монография / Ю. О. Галущинская, Ю. Н. Рюмина ; Министерство и науки РФ, Шадринский государственный педагогический университет. - Шадринск : ШГПУ, 2019. - 109, [9] с.

45. Ганиева Н.М. Систематизация знаний и навыков в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] : учебное текстовое электронное издание локального распространения / Н. М. Ганиева ; Минобрнауки России, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Омский государственный технический университет". - Омск : ОмГТУ, 2018.

46. Гаранина Ж.Г. Курс лекций по психологии труда: учебное пособие / Ж. Г. Гаранина. – Саранск: ООО «13 РУС», 2011. – 100 с.

47. Гарафутдинова Г.Р. Модель формирования профессиональной компетентности выпускника вуза // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5 – С. 57–59.

48. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы : монография / И. В. Георге. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 143 с.

49. Городецкая Е.Я. Педагогические основы организации и управления самостоятельной работой студентов / Е. Я. Городецкая // Вологдинские чтения. – 2006. – № 60. – С.17.

50. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии / отв. ред. Р. М. Шамионов. Саратов, 2005. Вып. 2. С. 4-22.

51. Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П. Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. -№ 1 (74). – С. 32-38.

52. Гунчина В.А. Феномен профессиональной самоидентификации / В. А. Гунчина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 15.2 (149.2). — С. 59-64.

53. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills (Дата обращения: 25.05.2021).

54. Девель Л.А. Сохранение и изучение мирового культурного наследия как благодатная тема для виртуальной практики международной коммуникации, развития языковых навыков и навыков активной семантизации, поликультурной компетенции / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 9-2. С. 30-35.

55. Дерек Бок. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 224 с.

56. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности [Текст] / И.Б. Дерманова // Вестник Санкт-Петербургского университета. - 1996. - сер. 6. -N 6. - С. 59-68.

57. Дерябина Е.А. Методика оценки индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 319-326.

58. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. /У. Джеймс. – СПб : Питер, 2001.– 150 с.

59. Джеймс Фергюсон. Практическое пособие по развитию компетенций. – М.: Карьера Пресс, 2012. – 640 с.

60. Дубровина И. В., Андреева А. Д., Гуткина Н. И. и др. Практическая психология образования: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений /Подред. И. В. Дубровиной. — 4-еизд. — СПб.: Питер, 2007. — 592 с.

61. Дудченко М.И. Роль кураторства в формировании профессиональной самоидентификации студентов // В сборнике: Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции представителей академической науки и специалистов-практиков в области

воспитательной деятельности в высшей школе. Под редакцией Ю.А. Тюриной. 2020. С. 195-197.

62. Душков Б.А. Индустриально-педагогическая психология. — М., 1981.

63. Егоров Д.Е., Замчевская Е.С. Методы саморегуляции студентов специального отделения технического вуза на занятиях физической культурой / наукоемкие технологии и инновации сборник докладов международной научно-практической конференции. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.. 2016. С. 103-109.

64. Ергазина А.А. К вопросу о самоидентификации в процессе интеркультурной деятельности студента // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 32-34.

65. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Компетентностный подход как условие повышения качества подготовки студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2015. – № 1. – С. 134-137.

66. Жилина Л.Я. Кураторство как форма передачи профессионального опыта / Л.Я.Жилина // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – Таганрогский государственный педагогический институт. - Таганрог 2012. – С.19-24.

67. Жуков Г.Н Основы общей и профессиональной педагогики: учебное пособие / Под общ ред. Проф. Г.П. Скамницкой. - М.: Гардарики, 2005. - 382 с.

68. Журавлев П.В., Карташов С.А., Маусов Н.К., Одегов Ю.Т. Персонал. Словарь понятий и определений. М: «Экзамен», 1999 - 125-126 с.

69. Зайцев В.С., Ногина А.А. Самоидентификация будущих педагогов профессионального обучения: генезис, структура, условия // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 111-127.

70. Зайцева В.Ф., Зайцева А.А. Исследование профессиональной идентичности профессорско-преподавательского состава кафедры физической культуры // В сборнике: Балтийский морской форум. Материалы VII Международного Балтийского морского форума. В 6-ти томах. - 2019. - С. 574-579.

71. Звонковская Т.Ю. Формирование профессиональной идентичности студентов вуза как психолого-педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – №2.

72. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования / Э.Ф. Зеер. - Москва: Наука, 2012. - 176 с.

73. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособи / Э. Ф. Зеер и др. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 216 с.

74. Зеленко Н.В. Профессиональная самоидентификация как категория педагогики /Н.В. Зеленко, А.А. Науменко // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. -2019. -№3. -С.5-13

75. Земш М.Б., Методическое обеспечение реализации требований ФГОС СПО в условиях современного профессионального образования [Электронный ресурс] : дополнительная профессиональная программа повышения квалификации / Земш М. Б. - Москва : РусАльянс Сова, 2018.

76. Зенина С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009

77. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 13.04.2021).

78. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384с.

79. Иванникова, Л. В. Развитие познавательной активности у студентов в процессе внеаудиторной деятельности: определение, сущность, структура, организация внеаудиторной деятельности [Текст] : монография / Л. В. Иванникова ; Филиал государственного бюджетного образовательного учреждение высшего образования "Ставропольский государственный педагогический институт" в г. Буденновске. - Буденновск : РИА-КМВ, 2017. - 123 с.

80. Иванов Д. Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: soft skills или hard skills? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.colloquium.ru/article/ hard_soft/hard_soft.php (дата обращения: 26.05.2021).

81. Иванова Л.Н. Динамика развития профессионально важных качеств бакалавров профессионального обучения в учебно-профессиональной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 97–106.

82. Иванова С.В. Профессиональное образование и занятость молодёжи -глобальная проблема XXI в. // Педагогика. - 2013. - № 8. - С. 43-51.

83. Игнатьева И.В. Формирование у студентов навыков исследовательской деятельности // Царскосельские чтения. - 2011. - №XV. – С.110-116.

84. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. - М.: Питер, 2014. - 432 с.

85. Инновационное развитие образования в меняющемся мире: опыт, проблемы, решения [Текст] : сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет" ; [под ред. В. К. Шаповалова, И. Ф. Игропуло]. - Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2017. - 176 с.

86. Инновационные подходы по формированию профессиональных навыков студентов, предпринимательских компетенций и предприимчивости в молодежной сфере : материалы Республиканской научно-практической конференции с международным участием, Минск, 13-14 декабря 2018 года / Учреждение образования "Белорусский государственный экономический университет", Институт социально-гуманитарного образования [и др.]. - Минск : РИВШ, 2019. - 379 с.

87. Интеллектуальный потенциал вузов - на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР [Текст] : материалы XIX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 26-28 апреля 2017 г. : в 5 т. / Министерство образования и науки Российской Федерации, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС) ; под общей редакцией О. Ю. Ворожбит. - Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2017. - 30 см. Т. 2. - 2017. - 280 с.

88. Ишкильдина С.А., Формирование профессиональных компетенций : учебно-методическое пособие / С. А. Ишкильдина ; Частное образовательное учреждение высшего образования "Тольяттинская академия управления". - Тольятти : Тольяттинская академия управления, 2020. - 117 с.

89. Канардов И. Soft skills и Hard skills - в чем разница? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica.

90. Катханов К.Н. Педагогические основы производительного труда. М.: Высшая школа, 1997. 359 с.

91. Качество педагогической деятельности в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональный стандарт "Педагог" [Текст] : материалы XVI Международных педагогических чтений, Россия, Волгоград, 15 апреля 2016 года / Комитет образования и науки администрации Волгоградской области [и др.]. - Волгоград : Ред.-изд. центр ГАУ ДПО ВГАПО, 2017. - 219 с.

92. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов- на-Дону, 2010. 304 с.

93. Кожевникова М.Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР на этапе довузовской подготовки в российской высшей школе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2009. – С. 10.

94. Коноплянский Д.А., (1972-). Программно-методическое обеспечение формирования конкурентоспособности выпускника вуза [Текст] : методические рекомендации / Д. А. Коноплянский ; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Томский государственный архитектурно-строительный университет", Филиал ФГБОУ ВО "Томский государственный архитектурно-строительный университет" в г. Ленинске-Кузнецком. - Москва : Спутник+, 2017. - 183 с.

95. Кораблина Е.П., Литвинюк А.В. Профессиональная самоидентификация как фактор социально-психологической адаптации студентов // В сборнике: Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки. сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2016. С. 99-103.

96. Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Знание, 2012.112 с.

97. Корнеев А.Э. Проблемы самоидентификации студентов в условиях информационного общества // В сборнике: Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. 2017. С. 163-166.

98. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2010. – №1. – С. 46–57.

99. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом. – М.: «Академия», 2005. – 288 с.

100. Кумыкова (Гучапшева) Э.Т. К основаниям актуализации коммуникативных навыков // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. - №7. – С. 45-51.

101. Курц М.В. Педагогические факторы и барьеры развития способностей самоактуализации студентов в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2010. – 23 с.

102. Кутепова Л.М., Теоретические и методические основы создания и использования адаптивных систем диагностики качества обучения будущих специалистов средствами информационных технологий [Текст] : монография / Л. М. Кутепова ; ответственный редактор И. Т. Насретдинов, д-р экон. наук, проф. ; Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации "Российский университет кооперации", Казанский кооперативный институт (филиал). - Москва : Ru-science.com, 2017. - 104 с.

103. Кучугурова Н.Д., Кучугуров И.В. Формы и методы формирования профессиональных умений будущих специалистов // Преподаватель XXI век. - 2010. - №3. – С. 65-69.

104. Лаппо М.А. Самоидентификация: семантика, прагматика, языковые ресурсы: монография. М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013. 178 с.

105. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Изд-во Знание, 1980.

106. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис. … канд. пед. наук / Н. Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 177 с.

107. Львов Л.В. Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // Образование и наука. – 2004. – №5 (29). – С. 96–108.

108. Магура М.И., Курбатова М.Б. Оценка работы персонала Практическое пособие для руководителей разного уровня и специалистов кадровых служб. М: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001 - 9 с.

109. Майоров Ф. П. История учения об условных рефлексах. Изд-во Акад. наук СССР, 2-е изд., испр. и доп. - Москва; Ленинград. - 1954. - 368 с. - (Опыт работы павловской школы по изучению высшего отдела головного мозга / Акад. наук СССР. Ин-т физиологии им. И. П. Павлова)

110. Макаревская Ю.Э. Влияние продолжительного неуспеха на личностную идентичность: На материале студенческого возраста: автореф. дис…канд. психол. наук 19.00.07. – Краснодар, 2006.

111. Максименко А.А. Идентичность как механизм ценностно-рационального управления [Текст] / А.А. Максименко // Вестник ВЭГУ – 2012. – №1. – С.45-51

112. Малюженко Е.В., Фещенко К.В. Освоение собственных коммуникативных навыков // Экономика и бизнес: теория и практика. - 2017. - №3. – С.1010-109.

113. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник.- 2014 - №5. – С. 149-152.

114. Малютина Т.В., Магазева Е.А., Лонская Л.В. Динамика становления профессиональной идентичности на этапах обучения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3.

115. Малявкина Л.И., Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, в том числе педагогическая практика: методические указания по организации и проведению практики для обучающихся направления подготовки 38.04.05 Бизнес-информатика (уровень магистратуры) : учебно-методическое пособие / Л.И. Малявкина, А.Г. Савина; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет экономики и торговли". - Орел : ОрелГУЭТ, 2018. - 91 с.

116. Мамаева С. Предпринимательство как особый вид деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studfiles.ru/preview/3063776/ (дата обращения: 26.05.2021).

117. Мандель Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе: учебное пособие для обучающихся в магистратуре (гуманитарные дисциплины) / Б. Р. Мандель. — М-Берлин: Директ-Медиа, 2016. - С. 49-50

118. Манерова О. А. Профессиональный рост и карьера в дравоохранении : приоритеты и проблемы / О. А. Манерова //Медицинские технологии. Оценка и выбор. — 2011. — № 2. — С. 77–83.

119. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

120. Методика профессионального обучения : учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / отв. ред. В. И. Блинов. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 000 с. — Серия : Образовательный процесс.

121. Микулинская М.Я. Формирование обобщенных пунктуационных навыков // Управление познавательной деятельностью учащихся. М., 1972.

122. Мурзаева А.К., Ориентация инновационной деятельности кафедр на формирование профессиональных компетенций студентов технических вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Мурзаева Айнагуль Кадыровна; [Место защиты: Тадж. нац. ун-т]. - Душанбе, 2018. - 195 с.

123. Национальная педагогическая энциклопедия: открытый образовательный ресурс [Электронный ресурс]. – URL: https://didacts.ru/termin/navyki.html (дата обращения: 26.05.2021).

124. Национальный проект "Образование": актуальные аспекты, инновационные решения : материалы межрегиональной научно-практической конференции, 24, 25 марта 2020 года / Управление образования Администрации города Иваново, Муниципальное бюджетное учреждение "Методический центр

в системе образования". - Иваново : Методический центр в системе образования, 2020. - 401 с.

125. Неверкович С.Д., Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В. Сознание, мышление и деятельность в антропных технологиях образования // Спортивный психолог. - 2012. - № 3. - С. 13-21.

126. Неймарк М.А., Организация учебной и производственной практик в системе высшего профессионального образования : учебно-методическое пособие для студентов Юридического института (заочная форма обучения) / М. А. Неймарк, Н. И. Калашник ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Алтайский государственный университет. - Барнаул : АлтГУ, 2020.

127. Немировский В.Г. факторы формирования социально-профессиональной направленности школьной молодёжи : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ленинград, 1980. 17 с.

128. Немов Р. С. Общая психология. Том 3. Психология личности / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2014. - 752 с.

129. Новиков А.М. Обучение: развитие опыта личности [Электронный ресурс] / А. М. Новиков // Сайт академика РАО А. М. Новикова. – URL: www.anovikov.ru

130. Новиков А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений: Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.

131. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Электронный ресурс]: сайт академика РАО Новикова А.М. URL: http://anovikov.ru/dict/ped_sl.htm (дата обращения: 10.01.2022).

132. Новые методы математического моделирования динамики и управления формированием компетенций в процессе обучения в вузе / А.А. Большаков, И. В. Вешнева, Л.А. Мельников, Л. Г. Перова. - Москва : Горячая линия - Телеком, 2018. - 250 с.

133. Носкова О.Г. Психология труда: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е.А.Климова – М.: «Академия», 2004. – 384с.

134. Обеспечение качества профессионального образования как основной фактор подготовки конкурентоспособности специалиста : материалы региональной научно-практической Интернет-конференции, 15 декабря 2017 г., г. Ливны / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева", Ливенский филиал. - Орел : ОГУ им. И. С. Тургенева, 2018. - 273 с.

135. Образование в современном мире: стратегические инициативы [Текст]: сборник научных трудов всероссийской научнометодической конференции с международным участием (Самара, 14 апреля 2017 г.). - Самара : Издательство Самарского университета, 2017. - 645 с.

136. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998-2008 годы Текст. / под ред.: Г.А. Чередниченко, Д'.Л. Константиновского, Е.Д. Вознесенской, Ф.А. Хохлушкиной.- М.: Институ социологии РАН, 2011. — 277 с.

137. Образцов П.И., Кутузов А.В. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста / П.И. Образцов, А.В. Кутузов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула, 2018. – Вып. 4. – С. 140–143.

138. Общая психология и психология личности / Под редакцией А.А. Реана. - М.: АСТ, АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2011. - 640 с.

139. Овчинников М.В Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Уральский государственный университет им. А.М. Горького. Екатеринбург, 2008

140. Опфер Е.А. Профессиональная самоидентификация студентов педагогического вуза (сравнительный анализ опроса студентов вгспу 2008 и

2018 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 50-54.

141. Орлова Э.А. Идентичность человека как философская и научная проблема / Э. А. Орлова // Вопросы социальной теории. − 2010. − Т. 4. − С. 87−110.

142. Осадчая С.М., Социальный менеджмент : учебное пособие / С. М. Осадчая, Е. Ю. Кравченко ; Автономная некоммерческая организация высшего образования "Белгородский университет кооперации, экономики и права". - Белгород : Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2018. - 242 с.

143. Панфилова А.П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации // ЧиО. - 2011. - №4. – С. 35-41.

144. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Для студ.высш. и сред.пед.заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котов, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2003

145. Перевозова О.В., Управление конкурентоспособностью менеджеров на рынке труда: особенности реализации управленческого потенциала [Текст]: монография / О. В. Перевозова. - Челябинск : [б. и.], 2018. - 111 с.

146. Петровский А.В. Возрастная психология/М.: Просвещение, 1973. – 268 с.

147. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 108 с.

148. Пионер. От инновационных решений - к качеству образования : [сборник] / под редакцией И.В. Гришиной, Г.И. Осипенко. - Москва : Перо, сор. 2020. - 92 с.

149. Подколзина Л.Г., Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков : учебная практика : учебно-

методическое пособие : направление 44.03.02 "Психолого-педагогическое образование" / Л.Г. Подколзина; Министерство культуры Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Факультет социально-культурных технологий, Кафедра психологии и педагогики. - Санкт-Петербург : СПбГИК, 2019. - 79 с.

150. Подольская Т.О., Профессиональный выбор и профессиональное становление студентов экономического направления : диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.04 / Подольская Татьяна Олеговна; [Место защиты: Нижегор. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского]. - Нижний Новгород, 2018. - 186 с.

151. Пономарева О.С. Развитие профессиональных компетенций студентов вуза в рамках концепции устойчивого развития // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 2 (5). – С. 19-25.

152. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html (дата обращения: 26.05.2021).

153. Преемственность методических систем обучения [Текст] : коллективная монография : [в 3 ч.] / [под научной редакцией Тряпицыной А.П.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. - Санкт-Петербург : Свое издательство, 2018.

154. Профессиональные компетенции в высшей школе [Текст] : коллективная монография / [Нагорнова Анна Юрьевна, Миляева Лариса Григорьевна, Бавыкина Елена Николавна и др. ; отв. ред.: А. Ю. Ногорнова, Т. Б. Михеева]. - Ульяновск : Зебра, 2018. - 413 с.

155. Психология личности [Текст] : учебно-методический комплекс / [авторы-составители Ирина Николаевна Базаркина и др.] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Государственная классическая

академия им. Маймонида, Факультет социальной медицины. - Москва : Человек, 2018. - 175 с.

156. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие /авт.-сост.: М. М. Арутюнян, О. В. Бондаренко, И. Ф. Игропуло, Е. А. Фомина. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. – 192 с.

157. Психология труда / Под ред. проф. А.В. Карпова. – М., 2003. - 96 с.

158. Ременцов А.Н., Кожевникова М.Н., Ременцова Н.А.Сравнительный анализ основных параметров системы высшего образования в России и Вьетнаме // Мир русского слова. – 2015. – № 1. – С. 87–91.

159. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре са-мосознания личности. Ч.2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. –2011.–No3(17).

160. Роговкин С.В., Интернет-поддержка процесса обучения в системе очного повышения квалификации специалистов в корпорации : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Роговкин Сергей Владимирович; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2018.

161. Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2016. № 8. С. 74–95; Их же. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 152–179

162. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2015. — 720 с.

163. Рудина Т.В. Организация самостоятельной работы студентов бакалавриата вузов на основе познавательно-деятельностной матрицы: дис. … канд.пед.наук / Т. В. Рудина. – Самара, 2012. – 213 с., С. 155.

164. Руднева Е.Н. Условия формирования профессиональной идентичности студентов в учебно-воспитательном процессе вуза / Руднева Е.Н. // Вестник Самарского государственного технического вуза. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. №3. С. 158-163

165. Руднева Е.Н. Эффективность использования педагогических возможностей воспитательного процесса вуза в формировании профессиональной идентичности у студентов Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 200-106.

166. Руднева Е.Н., Костянов В.В. Возможности воспитательного процесса ВУЗа для формирования профессиональной идентичности студентов // Вестник Самарского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 110-115

167. Румынина В.В., Правовое обеспечение профессиональной деятельности [Текст] : учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы СПО по всем техническим специальностям, учебная дисциплина "Правовое обеспечение профессиональной деятельности" / В. В. Румынина. - 13-е изд., стер. - Москва : Академия, 2017. - 222 с.

168. Рыбников О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности; Академия - Москва, 2010. - 320 с.

169. Рындак В.Г., Елагина Л.В. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 281–286.

170. Салиев О.К., Формирование конкурентоспособности будущих специалистов в условиях личностно-ориентированного обучения в вузе : на примере дисциплин информационного цикла : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Салиев Одилжон Курбонхолович; [Место защиты: Таджикский национальный университет]. - Душанбе, 2020. - 149 с.

171. Самойлик Н.А. Обучение в вузе как условие переживания кризиса идентичности / Н. А. Самойлик. — Текст: непосредственный // Психология в

России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — Санкт-Петербург: Реноме, 2011. — С. 121-123.

172. Семченко Е.Е., Оценка интеллектуального труда в системе подготовки кадров. Проблемы классической теории и методологии [Текст] : монография / Е.Е. Семченко, Р. А. Ашурбеков, И. К. Круглинский. - Москва : Проспект, 2017. - 158 с.

173. Семь основных профессиональных навыков, которые нужно искать при подборе персонала.// HR-Portal. [Электронный ресурс]. – URL: https://hr-portal.ru/story/7-osnovnyh-professionalnyh-navykov-kotorye-nuzhno-iskat-pri-podbore-personala

174. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2008. - 208 с.

175. Симонова Т.А. Компетентностный подход как фактор модернизации общего образования [Электронный ресурс] / Т. А. Симонова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-kak-faktor-modernizatsii-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 26.05.2021).

176. Синкина Е.А. Проектирование компетентностно-ориентированного содержания профессиональных дисциплин для подготовки бакалавров технических вузов [Электронный ресурс] / Е. А. Синкина // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», 2017. – № 6. – URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15911 (дата обращения: 26.05.2021).

177. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Общая педагогика. – М.: Владос, 2002. – 288 с.

178. Сметанина Н.В. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Сметанина.– Москва, 2006. –20 с.

179. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории,системы, технологии. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

180. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М.: Академия, 2014. - 400 с.

181. Современный вуз: формирование дополнительных компетенций педагогов [Текст] / [Р. М. Шамионов, А. В. Тимушкин, В. И. Игошин и др.] ; под редакцией С. Б. Венига ; Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. - Саратов : Саратовский гос. ун-т, 2018. - 235 с.

182. Солодова Г.Г., Концептуальные подходы к организации педагогической деятельности в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] : электронное учебное пособие : [16+] / Г. Г. Солодова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Кемеровский государственный университет", Институт образования, Межвузовская кафедра общей и вузовской педагогики. - Кемерово : КемГУ, 2017.

183. Сосницкая О. SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.dw.com/ru/soft-skills%D0%BC%D1%8F%D0%B3%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1 %8B%D0%BA%D0%B8-%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%BE% D0%B3%D0%BE%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5 %D1%80%D0%B0/a-4837922

184. Стеценко И.А. Теоретические основы формирования рефлексивной компетентности студентов в системе высшего профессионального образования : электронное издание / И. А. Стеценко ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ростовский

государственный экономический университет (РИНХ)". - Ростов-на-Дону : РГЭУ (РИНХ), 2019.

185. Суховершина Ю.Т. Тренинг делового (профессионального) общения. - 2-е изд. -М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2009. - 128 с.

186. Татаурщикова Д. Soft skills. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://4brain.ru/blog/soft-skills/ (дата обращения: 26.05.2021).

187. Татур Ю.Г. Проектирование образовательного процесса в вузе: учеб. пособие [Текст] / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97 с.

188. Татьянченко Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом/ Д.В. Татьянченко, С.Г.Воровщиков// Завуч.-2000.-№7.-С.38.

189. Теняева О.В. Проблемы профессиональной идентичности студенческой молодежи. V Рязанские социологические чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Рязань: Изд-во «РИД», 2015. – С. 121-127

190. Титова Ю.Г. О технологии организации самостоятельной работы студентов / Ю. Г. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1(91). – С. 123

191. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азь, 1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=244 (дата обращения: 26.05.2021).

192. Трущенко Е. Н. Основные направления организации самостоятельной работы / Е. Н. Трушенко // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №10. – С.27-28.

193. Турмасова А.А., Юдеева Т.В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2016. – Т. 2. – С. 456–460.

194. Усеинова Л.Ю., Чернецкая К.Н. Определение понятия «профессиональные умения» и содержание данного понятия для закройщиков // 2016. – № 2 (5). – С. 14–19.

195. Усынина Н.И. Высшая школа как важный агент в социализации молодежи // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 3. С. 95-98

196. Учебная практика. Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков [Текст] : методические указания : для направления подготовки 37.03.01 Психология / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)" (ФГБОУ ВО "РГУ им. А. Н. Косыгина") ; составитель Калинина Н. В. - Москва : РГУ им. А. Н. Косыгина, 2018. - 31 с.

197. Ушакова К.Н. Самоидентификация студентов в современных условиях // В сборнике: Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы. Сборник статей XI Всероссийской молодёжной научно-практической конференции. Чита, 2019. С. 211-213.

198. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897; в ред. приказов от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.

199. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. – № 5976 (303) [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 26.05.2021).

200. Федотова Л.М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2011

201. Фонарев А.В. Развитие личности в процессе профессионализации. - М.: Педагогика, 2002. - 60 с.

202. Формирование профессиональной идентичности педагога / сост. Т.Д. Гартвик. – Гомель: ГУО Гомельский областной институт развития образования, 2018. – 53 с.

203. Формирование профессиональных навыков в процессе обучения в СКАГС : Тез. докл. и сообщ. / Сев.-Кавк. акад. гос. службы; [Отв. ред. доц. Никулина З. В.]. - Ростов н/Д. : Изд-во СКАГС, 2003. - 136 с.

204. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно-справочное пособие. – М.: Издательство «Перо», 2016.

205. Халилова А.Ф., Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов вузов на занятиях физической культурой : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Халилова Альфия Фаридовна; [Место защиты: Казан. нац. исслед. технол. ун-т]. - Казань, 2019. - 178 с.

206. Харитонова Г.Н., Производственная практика обучающихся: новые виды и направления / Г. Н. Харитонова // Орловский государственный институт культуры как фундаментальный центр сохранения и развития отечественной культуры: материалы Международной научно-практической конференции, г. Орёл, 2 марта 2017 г.. - Орел : Орловский гос. ин-т культуры, 2017. - С. 155-157.

207. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.

208. Хицкая В.Ю. Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе: монография. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2008. – 128 с.

209. Холодная М.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М.А. Холодная, А.А. Алексапольский // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. –№ 4. – С.59–68.

210. Хуторской А.В. Общеобразовательные компетенции и методология дидактики [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Хроники бытия: сайт

Андрея В. Хуторского. – URL: http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm (дата обращения: 26.05.2021).

211. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере: учебное пособие. – М.: Академия, 2012. – 176с.

212. Чуланова О.Л., Ивонина А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова // Науковедение. – 2017. – Т. 9. – №1 (январь-февраль). – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf (дата обращения: 26.05.2021).

213. Чупашева Е.В. Развитие коммуникативно-познавательных навыков // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2014. - №27. – С.54-59.

214. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. С. 76-77.

215. Шадриков В.Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности. – М.: Профессионал, 1982. – 185 с.

216. Шамсутдинова Т.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование. – №6. – 2013. – С. 36–44.

217. Шерехова О.М., Профессиональные навыки для успешной карьеры = SkillsforWorkplaceSuccess : учебное электронное пособие по английскому языку для обучающихся гуманитарных направлений подготовки : в 2 частях / О. М. Шерехова, Л. Н. Юсупова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет. - Петрозаводск : ПетрГУ, 2020.

218. Шехонин А.А. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева, А. Ш. Багаутдинова, М. Б. Будько, М. Ю. Будько, А. О. Вознесенская, Л. А.

Забодалова, Л. А. Надточий, О. Ю. Орлова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: НИУ ИТМО, 2019. – 108 с.

219. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития // Корпоративный менеджмент. – 2016. [Электронный ресурс]. – URL:https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 26.05.2021).

220. Широких С.В. К вопросу о понятии и содержании профессионально значимых умений будущих бакалавров юриспруденции // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2018. – С. 431–436.

221. Шишкина Т.В. Мониторинг качества сформированности общеучебных умений и навыков/ Т.В. Шишкина, Е.А.Алисова // Справочник зам. дир.школы .-2012.-№3.-С.32.

222. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58-62.

223. Шкутина Л.А., Сарсекеева Ж.Е. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в рейтинговой системе обучения (на примере учебной дисциплины «Педагогика»): Учебное пособие. Караганда: Изд-во «САНАТ-Полиграфия», 2005, 124 с.

224. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ, 2005. С. 353.

225. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: автореф. дис. … докт. психол. наук / М.Р. Щукин. – Новосибирск, 1994.

226. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. [Текст] / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: Просвещение, 1999. – 209 с.

227. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп.- Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2004. – 150 с.

228. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения: Учеб. Пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во рос. гос. проф. пед. ун-та , 2002. – 138 с.

229. Эргономика профессиональной деятельности : учебное пособие / Н.Л. Вишневская, Л.В. Плахова, М.Ю. Лискова, А.Л. Долинов ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский национальный исследовательский политехнический университет". - Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2019. - 114 с.

230. Явкочдиева Д.Э. Педагогико-психологическая сущность преобразования знаний в умения и навыки в профессиональной ориентации // Проблемы педагогики. – 2021. – № 6 (57). – С. 103–109.

231. Ярмакеев И.Э. Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста // Вестник ТГГПУ. – 2010. - №20. – С. 87-93.

На английском языке

232. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // Professional Development in Education. 2018. Vol. 44, № 4. P. 476–491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638

233. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Explo-ring the shaping of teacher identities through student teachers’ narratives // Teachers and Teaching. 2012. Vol. 18, № 2. P. 197–216. DOI: 10.1080/13540602.2012.632268

234. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education // Cambridge jo-urnal of education. 2009. Vol. 39, № 2. P. 175–189. DOI: 10.1080/03057640902 902252

235. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // Teaching and teacher education. 2004. Vol. 20, № 2. P. 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001

236. Beijaard D., Meijer N.P.C., Verloop N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128.

237. Bennett D. (2013) The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. International Journal of Music Education, 31(1), 53–67.

238. Bolin F.S. (1988). Helping student teachers think about teaching. Journal of Teacher Education, 39(2), 48-54.

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

240. Canrinus E.T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., & Hofman A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. European Journal of Psychology of Education, 27, 115–132.

241. Cattley G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. International Education Journal, 8(2), 337-347.

242. Czerniawski G. (2011) Emerging teachers–emerging identities: Trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England. European Journal of Teacher Education, 34(4), 431–447.

243. Dang T.K.A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. Teaching and Teacher Education, 30, 47-59.

244. Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities // British educational research jour-nal. 2006. Vol. 32, № 4. P. 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316

245. Duffy R.D., - Blustein D.L. “The relationship betwenn spirituality, religiousness, and career adaptibility”. Jounal of Vocation Behavior, 2005.

246. Elliott J. (1989). Teacher evaluation and teaching as a moral science. In M. L. Holly & C.

247. Ewing B. (2004) Teacher communication, student identity and classroom participation. In E. McWilliam, S. Danby, & J. Knight (Eds.), Performing educational research: Theories, methods and practices (pp. 137–150). Flaxton: Post Pressed.

248. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // Richard Edwards and Katherine Nicoll // British Educational Research Journal. Vol. 32, No. 1 (Feb., 2006), pp. 115 –131. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable.

249. Hamman D., Gosselin K., Romano J., Bunuan R. (2010) Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. Teaching and Teacher Education, 26, 1349–1361.

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

251. HCMC University of Education. (2014). Regulation of Teacher Training by credits system.

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

253. Huynh V.S. (2012). The reality of pedagogical students’ skills. Pedagogical Science Journal. 39, 22-28.

254. Izadinia M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. British Educational Research Journal, 39(4), 694-713.

255. Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity // British Educational Research Journal. 2013. Vol. 39, № 4. P. 694–713. DOI: 10.1080/01411926.2012.679614

256. Jansen Renée S., Janssen Jeroen. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses /Journal Computers & Education. Volume 146, March 2020

257. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection // Teachers and Teaching. 2009. № 15. P. 257–272. DOI: 10.1080/13540600902875332

258. Kumru A., Thompson R.A. (2003) Ego Identity Status and Self – Monitoring Behaviour in adolescents. Journal of Adolescent Research, 1 (x), Pp. 1-16, DOI: 10.1177/0743558403255066

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

260. Larrivee B. (2005). Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice (2nd ed.). New York, NY: Pearson.

261. Lupinski K., Jenkins P., Beard A., Jones L. (2012). Reflective practice in teacher education programs at a HBCU. Educational Foundations, 26, 81-92.

262. Maxwell J. (2005). Qualitative research design: an interactive approach (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

263. McLoughlin (Eds.). Perspective on teacher professional development (pp. 239 258). Philadelphia: Falmer Press.

264. Ministry of Education and Training (2003). Regulations of Practicum for all universities and colleges with teacher training, from kindergarten to tertiary.

265. Salli A., Osam Ü.V. Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves // Quality & Quantity. 2018. Vol. 52, № 1. P. 483–500. DOI: 10.1007/s11135–017–0629-x

266. Stenberg K., Karlsson L., Pitkaniemi H., Maaranen K. (2014) Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. European Journal of Teacher Education, 37(2), 204–219.10.1080/02619768.2014.882309

267. Tran L.H.N., Huynh N.T. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. Australian Journal of Teacher Education, 42(8).

268. Trent J. (2010) Teacher education as identity construction: insights from action research, Journal of Education for Teaching, 36(2), 53-168.

269. Vinh University. (2020). Regulation of Teaching Practicum.

270. Vo K.A.T., Pang V., Lee K.W. (2018). Teaching practicum of an English teacher education program in Vietnam: From expectations to reality. Journal of Nusantara Studies (JONUS), 3(2), 32-40.

На вьетнамском языке

271. Bùi Loan Thùy, Phạm Đình Nghiệm (2010), "Giáo trình - Kỹ năng mềm", NXB Thành phố Hồ Chí Minh.

272. Chu Văn Đức (2005), "Giáo trình kỹ năng giao tiếp", NXB Hà Nội.

273. Hoàng Thế Nhật (2015), "Kỹ năng sống của sinh viên khoa sư phạm, trường Đại học An Giang". Journal of Science An Giang University, Vol. 5 (1), tr. 23 – 28.

274. Huỳnh Văn Sơn (2012), Kĩ năng mềm cho sinh viên đại học sư phạm, NXB Giáo dục.

275. Huỳnh Văn Sơn (2012), Thực trạng một số kĩ năng mềm của sinh viên Đại học sư phạm, Tạp chí khoa học Đại học sư phạm TP Hồ Chí Minh.

276. Lê Thị Hiếu Thảo (2018), "Đổi mới tư duy nhận thức về kỹ năng mềm trong sinh viên thời đại công nghiệp 4.0", ngày truy cập 15/8/2019 nguồn http://bvu.edu.vn/web/gtsd/-/-oi-moi-tu-duy-nhan-thuc-ve-ky-nang-mem-trong-sinh-vien- thoi-

ai-cong-nghiep-4-0-renewalizing-the-awareness-of-soft-skills-of-university- student-in-ind

277. Nguyễn Thanh Bình (2007), "Giáo trình giáo dục kỹ năng sống", NXB Đại học Sư phạm.

278. Nguyễn Thị Huệ (2008), Định hướng giá trị nghề dạy học của sinh viên Trường Đại học Hải Phòng, Luận văn thạc sĩ Tâm ly học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

279. Nguyễn Văn Hộ. Thích ứng sư phạm. NXB Giáo dục, H. 2000.

280. Phạm Xuân Vũ (2015), "Hợp tác – một kỹ năng cần thiết cho sinh viên trong quá trình học tập và nghiên cứu ở trường đại học", Tạp chí Khoa học trường Đại học Trà Vinh (17), tr. 44-47.

281. Phùng Nguyễn Quỳnh Nga, Trịnh Khắc Thuỳ Hương, Nguyễn Thị Thanh Hiền (2018). "Nâng cao chất lượng công tác TTSP cho HSSV trường CĐSP Nghệ An", Tạp chí Giáo dục (434), tr. 22-26.

282. Quang Phồn, Đức Thắng (2013), Nỗi lo về đầu vào và đầu ra của ngành sư phạm, Chương trình thời sự tối 19 giờ, ngày 10-03-2013, htpp://vtv.vn/videoclip/131/Thoi-su/category44/Thoi-su-19h-10032013/video5136.vtv

283. Tuệ Nguyễn, Mỹ Quyên, Đăng Nguyên (2012), "Học sinh giỏi ưa mê nganh sư phạm", Báo thanh niên online ngày 08-10-2012, htpp://www.thanhnien.com.vn/pages/20121008/hoc-sinh-gioi-chua-me-nganh-su-pham-.aspx

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета на определение осознания студентом необходимости собственного развития профессиональной идентичности в современном обществе

1. Легко ли Вам самоопределить профессионально-личностную роль при решении профессиональных проблем, задач и деятельности:

1) самостоятельно -1б.

2) активно в групповом общении -2б.

3) предпочитаете зависеть от других -0б.

2. Как Вы считаете, профессиональная идентификация у Вас с какими субъектами Вуза является наиболее актуальным:

1) с другими студентами

2) с преподавателем

3) с сотрудником Вуза

4) с лидерами (за каждый положительный ответ – 1б.)

3. Какие области обеспечивают эффект процесса формирования у Вас профессионального определения в Вузе:

1) знания

2) умения

3) отношения к себе

4) методические опыты (за каждый положительный ответ – 1б.)

4. Какой вид деятельности Вами использовались для эффективного установления навыков профессиональной самоидентификации с Вами:

1) практическая - 2б.

2) групповая - 2б.

3) лекционная -1б.

4) социально-трудовая -1б.

5. Какая атмосфера является плодотворным для эффективного установления профессионального образа для Вас:

1) демократический - 2б.

2) покровительственно-уважительный - 2б.

3) авторитарный - 1б.

Высокий уровень – 15-20б. Средний уровень – 7-14б. Низкий уровень – ниже 6б.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета на определение осознания студентом необходимости развития профессиональной идентичности, соответствующего потребностям современного общества

1. Легко ли Вам находить общее решение с заданиями дисциплин и межпредметных связей в образовательном процессе Вуза?

а) иногда - 1б.

б) да, легко - 2б.

в) нелегко, испытываю трудности - 0 б.

2. С какими субъектами образовательного процесса Вы - студенты, способны эффективно взаимодействовать (расставьте цифры согласно Вашему мнению):

1) с друзьями

2) с преподавателями

3) с старостой

4) с лидерами (по 1б.)

3. Какие знания вы используете для профессионального взаимодействия в формировании профессиональной идентификации в образовательном процессе Вуза?

1) психолого-педагогические (или методические) знания

2) социологические знания

3) правовые знания

4) практико-ориентированные знания (по 2б.)

4. Какой стиль вы используете при установлении в получении профессиональных знаний, умений и опытов в современном Вузе:

1) демократический - 1б.

2) покровительственно-уважительный - 2б.

3) авторитарный - 0б.

5. Какой тип общения вы используете при формировании навыков профессиональной самоидентификации с преподавателями и другими:

1) демократический -1б.

2) покровительственно-уважительный - 2б.

3) авторитарный - 0б.

6. Какие условия Вами использовались для успешного формирования навыков профессиональной самоидентификации?

1) вовлечение обучающихся в трудовую деятельность - 2б.

2) вовлечение обучающихся в учебную деятельность - 1б.

3) вовлечение обучающихся во вне учебную деятельность -1б.

4) вовлечение обучающихся в культурно-просветительскую деятельность - 1б.

7. Отметьте значимые для вас сферы в развитии профессионально-личностных качеств:

1) вуз - 2б.

2) семья - 2б.

3) общение с другими - 2б.

4) рабочее место - 2б. (за каждый кружок-2б.)

8. Какие формы организации деятельности являются целесообразными для вас при определении профессионального образа-Я:

1) педагогическое общение

2) творческое коллективное дело

3) проектная деятельность (за каждый ответ 1б. или 2б.)

9. Какие методические приемы способствуют благоприятному формированию навыков профессиональной самоидентификации:

1) прием общения - 1б.

2) прием объяснения - 1б.

3) прием имитации - 1б.

10. Какие направления содержания воспитания способствуют успешного формирования профессионального качества?

1) духовно-нравственное направление

2) талантливое направление

3) эмоциональное направление

4) мыслительное направление

5) трудовое направление

Высокий уровень – 39-51б. Средний уровень – 11-38б. Низкий уровень – ниже 10б.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика на определение осознание ценности развития навыков профессиональной идентичности для профессионального образа в образовательном процессе вуза

Инструкция: Пожалуйста, прочитайте и подчеркните среди слов ассоциативного ряда те слова, которые, на Ваш взгляд, имеют отношение к Вам, к Вашей жизни и к сформированности профессиональной идентичности.

Азарт
Активность
Безволие
Безделушки
Безработица
Внимательность
Дилетантство
Дисциплина
Зануда
Запросы
Знания
Карьера
Квалификация
Компетентность
Кризис
Лень
Ловкость
Мастерство
Медлительность
Навык
Надежность
Наивность
Начинающий
Независимость
Неопытность
Неразборчивость
Нереализованность
Неспособность
Образованность
Обучающийся
Общение
Определившийся
Опыт
Ответственность
Ошибки
Переоценка
Пессимизм
Подготовка
Поддержка
Похвала
Преданность делу
Претензии
Признание
Проба
Промахи
Профессионализм
Работа
Радость
Разноплановость
Растерянность
Самолюбие
Самостоятельность
Скука
Собранность
Совершенствование
Сравнение
Старания
Творчество
Тревога
Труд
Уважение
Уверенность
Удача
Удовлетворенность
Ум
Умение
Упорство
Усердие
Успешность
Ученичество
Хобби
Цель
Четкость
Экзамен
Энтузиазм
Эффективность

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика на определение мотивации к осуществлению профессионально-направленной деятельности в сфере вуза

Инструкция: Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале

Вопросы	1	2	3	4	5
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Психолого-педагогический тест на определение уровня владения знаниями, умениями, творческими способами в развитии профессиональной идентичности

1. Какие виды деятельности являются ведущими у Вас?
а) учёба;
б) исследование;
в) общение;
г) труд.
2. Укажите, какое мышление для вас является предпочтительным:
а) наглядно-действенное
б) наглядно-образное
в) словесно-логическое
г) теоретическое
д) практическое
е) творческое
ж) пралогическое
3. Какие психические функции являются наиболее приоритетными для развития профессиональной идентичности?
а) память
б) внимание
в) воображение
г) восприятие
д) мышление
4. Какие способности необходимо развивать у Вас в процессе вовлечения в профессиональную деятельность?
а) способность к имитации
б) способность к антиципации
в) способность к анализу
г) способность к оценке
д) способность к творчеству
5. Какой вид мышления является приоритетным для Вас в учебной деятельности?
а) наглядно-образное
б) логическое
6. Из каких источников вы получили знания, умения для развития профессиональной идентичности?
а) в процессе освоения теории
б) в процессе практики
в) в процессе труда
г) в процессе наблюдения

7. Какие виды деятельности в образовательном процессе вуза вы знаете?

а) учебная

б) вне учебная

в) исследовательская

г) практико-трудовая

8. Какие виды умения успешно интегрируются с областью развития у вас профессиональной идентичности в вузовском образовании?

а) многозадачность и управление временем

б) умение творчества

в) умение работать с информацией

г) умение поиска

д) самообучение

9. Развитие профессиональной идентичности у Вас успешно реализовывается через следующие виды деятельности:

а) коммуникационная

б) практико-трудовая

в) исследовательская

г) вне учебная

д) самобучение

е) производственная практика

10. Какой стиль общения с Вами является наиболее эффективным в процессе развития профессиональной идентичности?

а) демократический

б) авторитарный

в) доброжелательно-покровительственный

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Опросник на определение навыка самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации

(1 - полное несогласие, 7 - полное согласие с данным утверждением, 4 - середина шкалы, остальные цифры - промежуточные значения)

Вопросы	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать							
2. Я планирую мои дела ежедневно							
3. Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела							
4. Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить							
5. Мне бывает трудно завершить начатое							
6. Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам»							
7. Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться							
8. Я заранее выстраиваю план предстоящего дня							
9. Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было							
10. Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить							
11. Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам							
12. Я считаю себя человеком, живущим по принципу «здесь-и-сейчас»							
13. Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего							
14. Я считаю себя целенаправленным человеком							
15. Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время							
16. Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной							

17. Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах							
18. У меня есть к чему стремиться							
19. Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени							
20. Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов							
21. У меня бывают трудности с упорядочением моих дел							
22. Мне нравится писать отчеты по итогам работы							
23. Я ни к чему не стремлюсь							
24. Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы							
25. У меня есть главная цель в жизни							

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Опросник на определение навыка осуществлять самоанализ и саморешение проблем как субъекта учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации

1 - Совершено неверно

2 - Пожалуй неверно

3 - Пожалуй верно

4 - Совершено верно

Вопросы	1	2	3	4
1. Специальность сделала меня уверенным человеком с чувством собственного профессионального достоинства.				
2. Особенности моего характера плохо совместимы с профессией, в которой я выберу.				
3. Когда у меня в учебе происходят неприятности, я теряю уверенность в себе.				
4. Мой характер, как правило, не подводит меня в будущей профессиональной жизни.				
5. При выборе профессии и места учебы я сильно переоценил собственные возможности.				
6. Чтобы хорошо соответствовать требованиям и условиям моей специальности и профессии, мне нужно стать другой личностью.				
7. Сравнивая себя с другими студентами по учебе, я испытывают чувство гордости за себя.				
8. Я часто бываю зол на самого себя за то, что создаю себе проблемы в учебе.				
9. Человек с моими личностными качествами в выбранной специальности и профессии способен достичь многого.				
10. Несмотря на солидный стаж в специальности, в некоторых ситуациях чувствую себя как новый студент.				
11. Вуз мне помог открыть по-настоящему сильные стороны своего характера.				
12. Я ощущаю внутренний разлад между тем, что от меня требует будущая работа и своими способностями.				
13. Думаю, что другие по учебно-профессиональной деятельности, скорее всего, оценивают меня как				

добросовестного и ответственного студента.				
14. Мой характер выдерживает испытание даже в самых сложных учебно-профессиональных ситуациях в сфере Вуза и в будущей работе.				
15. Если я не изменюсь как личность, мне лучше сменить специальностью или вообще подыскать другую профессию.				
16. В глубине души я считаю себя одним из лучших студентов организации, в которой учусь.				
17. В учебе я не могу позволить себе быть самим собой.				
18. Если я чего-то достиг в своей профессии, то, прежде всего, благодаря своим личным качествам.				
19. Я чувствую себя лишним и бесполезным в своей групповой команде.				
20. Во мне больше положительных деловых качеств, чем профессиональных недостатков.				
21. Если бы я предвидел те трудности, с которыми связана моя работа, то приложил бы гораздо больше стараний при получении образования.				
22. В целом я могу себя оценить как высококлассного специалиста, способного решать самые трудные профессиональные задачи.				
23. Меня преследует чувство, что я выбрал для себя неподходящую профессию.				
24. Я обладаю достаточным внутренним потенциалом, чтобы справиться с любыми трудностями в профессиональной деятельности.				
25. Если бы другие узнал меня лучше, то перестали бы мне доверять даже ту учебную деятельность, которую я выполняю сейчас.				
26. Проблемы в учебе всегда заставляют меня чувствовать недовольство самим собой.				
27. Я думаю, что большинство друзей с радостью приняли бы меня в качестве своего руководителя.				
28. Я уже окончательно сформировался как специалист и не хочу в себе ничего менять.				
29. Обычно меня расстраивает то, как я реагирую на трудности в Вузе.				
30. Я думаю, при принятии сложных решений на работе я полагаюсь исключительно на собственный учебно-профессиональный опыт.				
31. Я могу сказать, что приспособлен к условиям своей профессии лучше, чем большинство других студентов.				

32. Профессия и сфера Вуза изменили меня как личность в худшую сторону.				
33. Чтобы добиться высоких результатов в профессии, я должен был родиться другим человеком.				
34. Те качества, которые ценны для общения в семье и друзьями, чаще всего не приносят пользы в моей профессиональной деятельности в будущем.				
35. Кто бы ни критиковал результаты моей работы, я остаюсь убежденным в собственном профессионализме.				
36. Я часто испытываю чувство неловкости за себя как специалиста.				
37. Мне кажется, что профессия положительно воздействует на мой характер.				
38. Думаю, что моя профессиональная подготовка во многом превосходит подготовку моих друзей.				
39. В целом меня устраивает уровень моего настоящего профессионального мастерства.				

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Тест-опросник на определение навыка осуществлять самоконтроль и самооценку результатов своей учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие профессиональной самоидентификации

Вопросы	никогда	редко	иногда	часто	очень часто
1. Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня.					
2. Постоянно чувствую свою ответственность за работу и учебу.					
3. Я беспокоюсь о своем будущем.					
4. Многие меня ненавидят.					
5. Я обладаю меньшей учебно-профессиональной инициативой, нежели другие.					
6. Я беспокоюсь за свое психическое состояние в учебе.					
7. Я боюсь выглядеть глупцом.					
8. Профессиональная компетенция других куда лучше, чем мой.					
9. Я боюсь выступать с речью перед незнаковыми людьми.					
10. Я часто допускаю ошибки.					
11. Как жаль, что я не умею говорить, как следует с людьми.					
12. Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе.					
13. Мне бы хотелось, чтобы мои действия ободрялись другими чаще.					
14. Я слишком скромен.					
15. Моя профессиональная жизнь бесполезна.					
16. Многие неправильного мнения о моей профессиональной деятельности.					
18. Люди ждут от меня многого.					
19. Люди не особенно интересуются моими достижениями в профессиональной деятельности.					
20. Я слегка смущаюсь, когда говорил о моей профессии в будущем.					

21. Я чувствую, что многие люди не понимают и не знаю кем я буду когда закончился в Вузе.					
22. Я не чувствую себя в безопасности.					
23. Я часто понапрасну волнуюсь о будущем.					
24. Я чувствую себя неловко, когда вхожу в профессиональную сферу, где уже долго сидят люди.					
25. Я чувствую себя скованным.					
26. Я чувствую, что люди говорят о моей компетенции за моей спиной.					
27. Я уверен, что люди почти все принимают легче, чем я.					
28. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность.					
29. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне в Вузе.					
30. Как жаль, что я не так общителен.					
31. В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте.					
32. Я думаю о том, чего ждут от меня люди.					

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Краткое содержание психокоррекционной работы

№ п/п	Содержание	Продолжительность
1	Цель: знакомство с методами работы группы, объединение участников, создание высокого эмоционального подъема, установление правил группы. Занятие состоит из четырех упражнений: 1.Упражнение: «Здравствуйте!». Цель: знакомство с участниками группы, дать возможность участникам представить себя так (по имени, по прозвищу), как этого они этого хотят сами, создать микрогруппу, в которой всем будет комфортно. 2. Упражнение «Игры на разминку». К данной разновидности упражнений можно отнести игру «жмурки», «хип-хоп», «лишний стул». Цель упражнения: снять мышечное напряжение, раскрепостить участников. 3. Упражнение «Упражнение на вербальную и невербальную коммуникацию». Цель упражнения: стимуляция личной активности участника в разных жизненных ситуациях, умение вести себя при любых обстоятельствах, снять внутреннее напряжение, тренировка адекватных коммуникаций. 4. Упражнение «Вживание в образ». Цель упражнения: снижение тревожности 5. Упражнение «Голос тела». Цель упражнения: мышечная релаксация Рефлексия	90 мин.
2	Цель занятия: развитие эмоциональной сферы, обучение навыкам определения и выражения различных чувств. 1. Упражнение «События недели». Цель: актуализация идентификации 2. Упражнение «Мое состояние». Цель: снятие напряжения 3. Упражнение «Нарисуй лица». Цель: Актуализация эмоций и чувств 4. Упражнение «Таблица чувств». Цель: Эмоциональное открытие 5. Игра «Чем-то мы похожи». Цель: актуализация идентификации с группой 5. Завершающее упражнение «Пожмем друг другу руки». Рефлексия	90 мин.

3	Цель занятия: научиться снимать барьер на проявлении эмоций и чувств (гибкость поведения), повышение групповой сплоченности установление правил работы в группе. 1. Упражнение «Поменяемся» заключается в совершении обмена действий по указанию ведущего. Цель упражнения: преодоление эмоциональных барьеров, повышение групповой сплоченности. 2. Упражнение «Поводырь». Цель упражнение: снятие внутренних зажимов 3. Упражнение «Несмеяна». Цель упражнения: умение избавляться от психологических комплексов, развитие чувства юмора, умение расслабляться, преодоление борьбы внутренних конфликтов. 4. Упражнение «Лед и Огонь». Цель упражнения: снятие мышечных зажимов, расслабление после интенсивных упражнений Рефлексия	90 мин.
4	Цель занятия: снизить возникшую тревожность, общаться не вербально, обозначить сектор психологического комфорта, устранять эмоциональное перенапряжение. 1. Упражнение «Отражение». Цель упражнения: развитие коммуникативных способностей. 2. Упражнение «Разговор через стекло». Цель упражнения: умение сдерживать свои отрицательные эмоции в общении с людьми 3. Упражнение «Клубок». Цель упражнения: отработка навыков невербального общения. 4. Упражнение «Снятие зажима». Цель упражнения: тренировка волевых качеств, умение расслабляться, совладать своими эмоциями, снятие внутреннего напряжения. Рефлексия	90 мин.
5	Цель занятия: развитие гибкости поведения, активности и продуктивности деятельности; развитие навыков общения. 1. Упражнение «Гости». Цель упражнения: умение показать человека уверенного в себе и неуверенного; увидеть разницу между синонимичными понятиями; побороть тревогу выступать перед другими с заданиями, раскрепостить участников. 2. Упражнение «Начальник - сотрудник - подчиненный» Цель упражнения: побывать в различной ролевой комбинации, увидеть «плюсы» и «минусы» предложенных	

	ролей. Научиться отвечать уверенно, с чувством собственного достоинства, но без вызова человеку, стоящему выше. Умение руководить эмоциями, переживаниями. 3. Упражнение «Мой дом» Цель: релаксация, снятие напряжения 4. Упражнение «Растение». Цель упражнения: снятие внутримышечных зажимов 5.Рефлексия	
6	Цель занятия: знакомство с понятиями манипулирования и группового давления, с видами группового давления, начало отработки навыка сопротивления групповому давлению, умение достойно защитить себя в различных ситуациях (гибкость поведения). 1. Упражнение « Разожми кулак». Цель упражнения: умение использования помимо силовых методов просьбы, уговоры, хитрости. Умение разрешать возникшие трудности без агрессий, «кулаков», оскорблений. 2. Упражнение «Перетягивание каната». Цель упражнения: помочь понять, когда и почему необходимо сопротивляться давлению и отстаивать свое мнение; развитие умение сказать «нет». 3. Упражнение « Убеди собеседника». Цель упражнения: Научиться убеждать другого человека, умение не остаться равнодушным; развитие ораторских способностей, умение руководить эмоциями. 4. Упражнение «Победи страх». Цель упражнения: научиться бороться со своими страхами, переживаниями, заставляющими волноваться, и тревожиться; умение совладать со своими внутренними эмоциями; сформировать умение; вымещать страхи и переживания наружу.	90 мин.
7	Цель занятия: сформировать представление тревоги как состояния, которое возникает у всех людей, так как это является готовностью действовать (самопознание) 1. Упражнение «Выдуманная ситуация». Цель упражнения: попробовать решить выдуманную ситуацию как будто это происходит на самом деле; сформировать умение руководствоваться внутренними психологическими эмоциями; вырабатывать навыки решения проблем различного характера, опираясь на свои ощущения и знания. 2. Упражнение « Репетиция». Цель: проиграть ситуацию конфликта, или вызова; сформировать умение совладать со своими эмоциями на	90 мин.

	проверке знаний; развить умение держать себя в руках не только перед коллегами, но и перед пациентом. 3. Упражнение « Контроль голоса и жестов». Цель упражнения: научиться контролировать свое поведение в тревожных ситуациях. 4. Упражнение «Дыхание». Цель упражнения: Сформировать общее представление о возможностях использования данного приема.	
8	Цель занятия: получить сведения о том, какие эмоциональные отклики преобладают, а также какие реакции ответа на раздражитель являются типичными; сформировать умения справляться со сложными задачами, применять на практики наработанные навыки на занятиях; реагировать на возникающие проблемы быстро и правильно. 1. Упражнение « Хождение над пропастью». Цель упражнения: научиться вживаться в образ и преодолевать возникшие преграды; наблюдение со стороны отрицательных и положительных эмоций и умение побороть уровень тревожности, побороть в себе страхи, переживания. 2. Упражнение «Восковая свеча». Целью упражнения является научиться доверять людям; увидеть и ощутить эмоциональную близость; приобретение опыта и знаний, которые можно применить в жизни. 3. Упражнение: «Неприятный разговор». Цель упражнения: на примере разыгранных ситуаций попытаться разъяснить проблемы обеих сторон возникшей дискуссии; научиться прислушиваться к коллегам, а также при необходимости сохранять свою точку зрения. Сформировать умения и навыки общения с оппонентами, а также посмотреть со стороны, как люди порой бывают не правы. 4. Упражнение «Теннисный мячик». Цель упражнения: эмоциональная разгрузка.	90 мин.
9	Цель занятия: проанализировать возникающие в личностной сфере проблемы участников группы; умение увидеть положительные и отрицательные моменты в происходящем. Преодоление рабочих фобий (широта интересов) 1. Упражнение «Пантомима фраз». Цель упражнения: отображение чувств, симпатий, эмоций; умение высказывать свои положения, мнение. При помощи игры решаются межличностные проблемы в отношениях. 2. Упражнение «Зеркальный советчик». Цель упражнения: анализ личностных качеств у участников; умение видеть «плюсы» и «минусы» характера у каждого участника.	90 мин.

	3. Упражнение «Разрядка обстановки». Цель упражнения: преодоление рабочих фобий, а также снижение ситуативной тревожности у участников. Умение формировать чувство защищенности, умение сдерживать себя. 4. Упражнение «Совместное рисование без слов». Цель упражнения: релаксация под музыку, систематизация мыслей, навыков, полученных во время групповых занятий, развитие эмоциональной устойчивости.	
10	Цель: формировать навыки преодоления стресса (самопознание, активность и продуктивность деятельности) 1. Упражнение «Чужое утро» Цель: дать участникам возможность размяться, настроиться на рабочий лад, повысить внимательность, актуализировать идентификации, создать в группе позитивную атмосферу взаимной поддержки и дружбы. 2. Дискуссия: Цель: Определить уровень знаний по теме занятия 3. Мозговой штурм «Проявления стресса». Цель: Структурирование материала 4. Упражнение «Рабочие ситуации, в которых я испытываю стресс». Цель: научиться оценивать себя и успешность своих действий 5. Упражнение «Глубокое дыхание». Цель: обучение навыкам расслабления. 6. Заключительная дискуссия Цель: актуализация полученного опыта 7. Рефлексия	90 мин.
11	Цель: формировать навыки оптимального поведения в стрессовых ситуациях; развитие навыков самостоятельной работы и самооценки. Задачи: 1. Игра «Насос и мяч». Цель: Настрой на продуктивную работу 2. Дискуссия: Цель: Определить уровень знаний по теме занятия 3. Мозговой штурм «Неконструктивное мышление». Цель: Структурирование материала 4. Упражнение «Консилиум». Цель: охарактеризовать ключевые ситуации, приносящие стресс, а также размышления, явно являющиеся неадекватными. Обозначить неконструктивные порывы как логичные и социально-приемлемые.	90 мин.

	5. Заключительная дискуссия: Цель: актуализация полученного опыта. 6. Рефлексия	
12	Цель: укрепление межличностных связей (принятие ценностей других, гибкость поведения) Ход занятия 1. Процедура «Приветствие» Цель: научить общаться доверительно в ходе установления отношений, а также научить приемам генерации позитивного эмоционального фона в коммуникативном акте. 2. Упражнение разминки «Найди отличие» Цель: снять напряжение участников, развить у них наблюдательность друг за другом. 3. Упражнение «Тонкие нити» Цель: развитие у участников способности рефлексировать сложные структуры межличностных отношений. 4. Процедура «Спасибо за приятное занятие» Цель: завершение занятия.	90 мин.
13	Цель занятия: провести рефлексию, чтобы обозначить позитивные перемены в итоге участия в программе, а также формирование чувства причастности к команде профессионалов; сформировать умение применять занятия в жизненных ситуациях; умение самоконтролировать свои эмоции. 1. Упражнение «Чемодан». Цель: осознание своих отрицательных качеств, преимущества положительных; установить сплоченность отношений между участниками группы. 2. Упражнение « Доверяющее падение». Цель: почувствовать поддержку со стороны окружающих, развитие уверенности в себе; в своих силах; умение совладать с собой, со своими эмоциями. 3. Упражнение «Луч» Цель: Снятие напряжения, релаксация 3. Упражнение «Фотография на память». Цель: осознание себя уверенным, то, что тебя ценят и уважают, повышение самооценки.	90 мин.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Структура дисциплин и межпредметных связей второго этапа эксперимента (программы)

Этап	Длитель ность	Назначение этапа	Содержание этапа
Ритуал «входа»	1-я неделя	Настроить студентов на работу в команде	Использование упражнений для коллективного выполнения.
Обсуждение	2-я неделя	Провести обсуждение, уточняя итоги диагностики навыков, чтобы получить обоснование итогов	Итоги диагностики характеризуются в общем плане и поясняются, после чего студентам предлагается рассказать о способах и ситуациях, благодаря которым стресс был преодолен, рассказать о позитивном опыте.
Расширение	3-я неделя	Познакомить с феноменом стресса, возможности адаптироваться к стрессогенным воздействиям, отвечать на стресс определенными действиями	Студенты знакомятся с презентацией, информирующей о сути темы. Материалы выдаются лично на каждого студента, чтобы изучить современные достижения психологов и психотерапевтов, врачей. На основании изученных данных обсуждается действительно имевшие в жизни место ситуации стресса, а затем изучить их через призму научных данных. Ссылки не дополнительные источники прилагаются к раздаточному материалу или высылаются в чат группы.
	4-я неделя		
	5-я неделя		
	6-я неделя		
	7-я неделя		
Закрепление	8-я неделя	Студенты пополняют опыт, закрепляют возможности использовать новые шаблоны в поведении.	Адаптация осваивается через особые упражнения, позволяющие на практике отработать приспособляемость.
	9-я неделя		
Интеграция	10-я неделя	Полученная информация используется как основа для оценки реальных событий.	Идёт дискуссия о том, как именно уместно применить новые знания и какой эффект ожидается.
	11-я неделя		

Резюмирование	12-я неделя	Новое знание интегрируется в уже давно закрепившееся, а студенты участвуют в обратной связи и уточняют понимание проблемы.	Результаты подытоживаются через озвучивание последовательного хода занятия и выполненных упражнений, даётся высокая оценка полученному опыту, озвучиваются конкретные ситуации, где логично получить пользу от методики для студентов. Участники ведут обсуждение о реальных возможностях для адаптации знаний на профессиональной ниве или в социальной среде.
Ритуал «выхода»	13-я неделя	Прочно закрепить новое знание, научиться взаимодействовать в среде профессионального общения	Участники под руководством экспериментатора коллективно упражняются для того, чтобы тренинг был завершен естественно и интересно, запомнился и наполнялся эмоциями. Для этого одна часть студентов коротко подводит итоги в выступлении, подчеркивая ключевые моменты тренинга. На вторую часть ложится задача перечислить меры и действия, позволяющие справиться со стрессом. Перед третьей частью группы ставится задание обозначить барьеры, с которыми можно столкнуться, применяя полученные знания и обозначить пути выхода из проблемы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

РАБОЧИЙ ПЛАН ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИН/МЕЖПРЕДТНОЙ СВЯЗИ

«Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки»

Пояснительная записка к дисциплинам/межпредметной связи

1. Место дисциплины/межпредметной связи в структуре образовательной процессе вуза

К исходным требованиям, необходимым для изучения дисциплин/межпредметной связи, относятся знания, умения и виды деятельности, сформированные в процессе изучения общих и специализированных дисциплин/межпредметных связей.

Дисциплина специализированных дисциплин/межпредметных связей является основой для прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

2. Цель и задачи изучения дисциплины/межпредметной связи

Целью **«Формирование профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки»** является создание бакалавров необходимой теоретической базы для развития профессиональной самоидентификации; знакомство с основными направлениями профессионального развития себя; овладение технологиями развития профессиональной самоидентификации; развитие бакалавров методического мышления и профессиональной рефлексии, направленных на развитие профессиональной самоидентификации.

3. Требования к входным знаниям, умениям, компетенциям

Приступая к освоению дисциплин/межпредметной связи, обучающийся должен:

- знать: специфику реализации основных видов деятельности в высшем образовании; специфику реализации типичных профессиональных задач в

сфере вуза; возрастные особенности себя бакалавров (пол, личность, темперамент, самоадаптация, самоотношение и др.) и проявление этих особенностей в образовательном процессе в вузе;

- уметь: использовать накопленные знания при реализации ведущих видов деятельности бакалавров в сфере развития профессионально-личностных качеств;

- владеть: основными умениями, необходимыми для реализации процесса развития профессиональной самоидентификации.

4. Ожидаемые результаты образования и компетенции в результате завершения освоения учебной дисциплин/межпредметной связи

Образовательный процесс вуза или процесс учебной деятельности бакалавров направлен на достижение следующих результатов:

- умение самоорганизовывать виды деятельности, связанные с развитием профессиональной самоидентификации;

- умение адекватно самоприменять учебные методы для саморешения учебных, развивающих, познавательных задач направленности формирования у себя профессиональной самоидентификации;

- умение использовать средства психолого-педагогического мониторинга с целью определения уровня развития себя (самоадаптация, самоотношение, самооценка) и проблем (профессиональные навыки, компетенция, качество), связанных с ним;

- умение выстраивать партнерское взаимодействие с педагогами, друзьями и другими с целью решения задач формирования у себя профессиональной самоидентификации, использовать адекватные методы и средства для себя развития профессиональной самоидентификации;

- владение телекоммуникационными и информационными технологиями (ИКТ) с целью планирования, проведения анализа, оценивания и проектирования краткосрочных и долгосрочных результатов собственной деятельности в сфере развития профессиональной самоидентификации;

- знать специфику социально-коммуникативного направления в высшем образовании.

В ходе освоения предлагаемой программы у бакалавров педагогических направлений подготовки формируются следующие компетенции:

- способность осуществлять профессиональную деятельность, направленную на развитие профессиональной самоидентификации;

- способность самостоятельно получать и применять в своей практической деятельности необходимые профессиональные знания и развивать профессиональные умения, необходимые при реализации процесса развития профессиональной самоидентификации;

- готовность использовать в своей профессиональной деятельности разнообразные профессионально-методические материалы и осуществлять рефлексивную деятельность, направленную на оценку адекватности их применения в ходе развития профессиональной самоидентификации;

- готовность применять современные методики и технологии с целью определения уровня развития профессиональной самоидентификации;

- способность самоформировать образовательную среду, обеспечивающую развитие навыков профессиональной самоидентификации;

- готовность разрабатывать и применять адекватные методики и технологии, анализировать результаты их использования с целью развития профессиональной самоидентификации.

Структура занятия дисциплин и межпредметной связи для сформированости профессиональной самоидентификации бакалавров педагогических направлений подготовки

Дисциплина/межпредметная связь включает в себя: понятийный аппарат современной педагогики и методики высшего образования; педагогические, методические и психологические аспекты реализации различных направлений развития профессиональной самоидентификации бакалавров; специфику использования различных образовательных технологий, направленных на

развитие профессиональной самоидентификации бакалавров; основные формы проведения занятий, направленные на развитие профессиональной самоидентификации бакалавров и на их развитие творческого потенциала; специфику организации контроля в формировании бакалавров профессиональной самоидентификации.

5. Формы организации занятий

В процессе изучения дисциплины/межпредметной связи используются следующие технологии: коммуникативные, творческие учебные задания, дискуссии, семинара, обсуждения, психокоррекционной работы и др..

6. Формы контроля

Форма контроля – зачет.

Ход занятия

Время	Элемент урока	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
2 мин.	**Организационный момент**	- Приветствие студентов - Контроль готовности аудитории к занятию - Информирование студентов о теме занятия и ее значимости в практической деятельности, уточнение межпредметных и внутрипредметных связей	- Восприятие информации
15 мин.	**Проверка усвоенного материала**	**Для лекции** - Введены темы и литература занятия **Для практики** - Проверка теоретического материала, усвоенного на лекционном занятии; опрос студентов по вопросам, предложенным к практическому занятию в методических указаниях -Уточнение и дополнение подготовленного студентами материала, формулирование вопросов для отвечающих и слушающих	- Активное участие в беседе - Ответы на вопросы - Формулировка вопросов - Дополнение ответов
65 мин.	**Актуализация полученных знаний на практике**		

3мин.	**Инструктаж по выполнению работы**	- Объяснение содержания задания - Разделение учебной группы на подгруппы, если в одной профессии - Раздача материала (карточки с заданием)	- Восприятие информации по содержанию задания - Идентификация с подгруппой
7 мин.	**Подготовка выступления каждой группы студентов**	- Консультирование по выполнению задания - Отслеживание готовности выполнения работы	- Ознакомление с заданием - Уточнение задания (по мере необходимости) - Генерирование идей внутри себя путем развития коммуникационных навыков и навыков работы в аудитории - Подготовка к ответу
55 мин.	**Содержание**	**Для лекции** Представление и интерпретация содержания занятия. **Для практики** *Подготовительная работа перед занятием:* 1) каждый студент готовит письменные ответы на все перечисленные вопросы; 2) каждый студент создает индивидуальную вербальную и графической метафору для понятия; 3) Подготовьте презентацию. *Аудиторная работа:* 1) Групповая дискуссия по вопросам 2) Интерактивное моделирование. Построение модели для решения проблемы. Задача: развитие самоопределения, анализа проблемы и мышления студентов.	- Ответ (выступление) каждый студент по конкретному заданию - Восприятие информации - Формулировка возникающих вопросов - Дополнение услышанной информации

5 мин.	**Закрепление изученного материала**	- Контроль и закрепление усвоенного материала при ответе на вопросы: Как управленческий стиль преподавателя влияет на развитие навыков профессиональной самоидентификации личностных и межличностных и групповых? Какие барьеры имели место на развитие навыков у студентов профессиональной самоидентификации в процессе проведения занятия? Каким образом коммуникационный стиль преподавателя связан с мотивацией студентов и влияние на развитие навыков у студентов профессиональной самоидентификации? Какие невербальные коммуникации использует преподаватель? Являются ли они эффективными?	- Ответы на поставленные вопросы - Дополнение услышанных ответов - Высказывание собственного мнения и его аргументация
3 мин.	**Подведение итогов занятия**	- Сообщение результатов занятия - Выставление оценок (баллов) -Ответы на вопросы студентов - Выражение благодарности за участие в работе	- Восприятие информации - Формулирование уточняющих вопросов