

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Зотова А. А., Горлова Н. А., Яковлева Е. В.\***

*Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: E.V.Yakovleva@inbox.ru*

*Поступила в редакцию 20.04.26*

*После доработки 24.04.26*

*Принята к публикации 30.04.26*

### **Аннотация**

**Целью** данного исследования является рассмотрение современных подходов к созданию условий для самоопределения студентов в процессе прохождения педагогической практики.

**Методология и методы исследования.** Исследование выполнено на основе методологии сравнительно-аналитического подхода. Источниковедческой базой выступили российские научно-педагогические публикации за период 2015–2025 гг. В качестве методов исследования применялся тематический анализ контента; сравнительный анализ, обобщение, классификация.

**Результаты:** на основе тематического анализа научно-педагогической литературы выявлена роль производственной (педагогической) практики в формировании профессионального самоопределения студентов педагогического вуза.

**Теоретическая и/или практическая значимость работы.** Результаты исследования не только уточняют методологический аппарат педагогической науки, но и актуализируют направления для дальнейших исследований в этой области. Изучение педагогической практики как средства формирования профессионального самоопределения позволяет рассмотреть роль практики в контексте современных требований к профессии учителя.

**Выводы.** Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики. В результате исследования мы пришли к выводу, что педагогическая практика представляет собой не столько инструмент отработки профессиональных навыков, сколько системообразующий компонент, определяющий процесс профессионального самоопределения будущего учителя.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, педагогическая практика, производственная (педагогическая) практика, будущий учитель.

**Для цитирования:** Зотова А. А., Горлова Н. А., Яковлева Е. В. Педагогическая практика как средство самоопределения студентов вуза // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. С. 32–47. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47>

Original research article

## PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A FUTURE TEACHER

**A. Zotova, N. Gorlova, E. Yakovleva\***

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

*\* Corresponding author, e-mail: E.V.Yakovleva@inbox.ru*

*Received by the editorial office 20.04.26*

*Revised by the author 24.04.26*

*Accepted for publication 30.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To consider modern approaches to the formation of professional self-determination of future teachers undergoing teaching practice.

**Methodology and methods.** The study is based on the methodology of a comparative analytical approach. The source base consisted of Russian scientific and pedagogical publications for the period 2015–2025. Thematic content analysis was used as a research method.

**Results.** Based on the thematic analysis of scientific and pedagogical literature, the role of pedagogical practice in the formation of professional self-determination of students studying at a pedagogical university has been revealed.

**Research implications.** The results of the study not only clarify the methodological framework of pedagogical science but also actualise the directions for further research in this field. The study of pedagogical practice as a means of forming professional self-determination allows us to consider the role of practice in the context of modern requirements for the teaching profession.

**Conclusions.** The analysis of scientific and pedagogical literature made it possible to identify the conditions for the formation of professional self-determination of a future teacher in the process of passing pedagogical practice. As a result of the research, it was concluded that pedagogical practice is not a tool for developing professional skills but a system-forming component that determines the process of professional self-determination of a future teacher.

**Keywords:** professional self-determination, pedagogical practice, industrial (pedagogical) practice, future teacher

**For citation:** Zotova, A. A., Gorlova, N. A. & Yakovleva, E. V. (2026). Pedagogical Practice as a Means of Self-Determination of University Students. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 32–47. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Ключевой задачей государственной образовательной политики России является преобразование системы педагогического образования в перспективно ориентированную ступень, нацеленную на профессиональную подготовку педагогов, которые обеспечивают формирование и приумножение образовательного, воспитательного и социального потенциала будущих поколений. Дея-

тельность современных педагогических вузов не ограничивается реализацией образовательной функции и подготовкой кадров, она также охватывает комплекс социальных задач образования, оказывающих системообразующее воздействие на все аспекты становления личности выпускников.

В настоящее время приоритетное значение в профессиональном образовании приобретает развитие личностных

качеств будущего педагога. Данная тенденция ориентирована на человека, его развитие и самореализацию, что продиктовано запросом общества на конкурентоспособного специалиста, выступающего субъектом собственной деятельности и обладающего устойчивым профессиональным самоопределением. Л. М. Митина считает, что «профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [6, с. 29].

Результаты исследования студентов педагогических направлений подготовки в конце первого года обучения, приведённые в работе О. Ю. Чаптыковой, свидетельствуют, что «большинство студентов (74,07%) после окончания вуза не хотят работать в школе; 62,96% не имеют представлений о функциональных обязанностях учителя, кроме той, что он ведёт уроки по предмету; в качестве мотива выбора направления подготовки указали желание получить диплом о высшем образовании (61,11%). Однако, несмотря на низкий уровень профессионального самоопределения, большая часть студентов (75,93%) отмечает, что смогла бы работать в школе, а её личностные качества соответствуют профессионально важным качествам учителя» [14, с. 174]. Представленные результаты позволяют утверждать о необходимости целенаправленного формирования профессионального самоопределения будущего учителя.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы определяется недостаточной разработкой механизмов оптимального воздействия на профессионально-личностное становление студентов педагогических вузов в процессе их профессионального самоопределения.

Проблема профессионального самоопределения будущего учителя отражена в научно-педагогических исследованиях. Фундаментальные научные труды Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна акцентируют внимание на структурные элементы профессионального самоопределения, к числу которых учёные относят самостоятельность, самодеятельность, саморазвитие, основанные на положительной мотивации к определённому виду деятельности. Профессиональное самоопределение будущих учителей является предметом исследований В. И. Андреева, С. Б. Елканова, Т. А. Козловой, И. В. Поповой, Т. В. Петрушко, и др. Профессиональное самоопределение как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности специалиста рассматривается в трудах И. В. Диннер, С. В. Щенниковой, И. В. Юденковой и др.; как условие эффективной профессиональной деятельности в работах Т. И. Рудневой, И. А. Тюрина, Ю. А. Федоровой и др.; как составляющая профессиональной культуры в исследованиях М. В. Осина, Н. С. Пряжникова и др.

Несмотря на широкое исследование рассматриваемого феномена учёными, формирование профессионального самоопределения будущего учителя на этапе профессиональной подготовки является не в полной мере изученным: есть проблемы в практической реализации полученных знаний, студенты не получают опыта решения реальных педагогических задач, недостаточно внимания уделяется формированию педагогической позиции и профессиональных ценностей, не учитывается долговременный характер развития профессионального самоопределения и становления.

В результате на стадии вхождения в профессиональную деятельность (этапе трудоустройства) у выпускников педагогических вузов нередко возникает феномен «шока реальности», который проявляется в существенном расхождении между

теоретическими знаниями, полученными в процессе обучения, и практическими требованиями образовательного процесса. Отсутствие института наставничества в школах для начинающих учителей усугубляет данную ситуацию, поскольку адаптационный период сводится преимущественно к формальному выполнению должностных обязанностей, лишённому условий для профессионального роста и развития компетенций. Как следствие, наблюдается значительная текучесть кадров среди молодых педагогов, вызванная разочарованием в выбранной профессии и несоответствием ожиданий реальной педагогической практике [1; 7; 10; 15].

В контексте профессионального становления будущих специалистов особое значение приобретает интеграция эффективной теоретической и практической подготовки, реализуемой в ходе освоения избранной профессиональной деятельности. Педагогическая практика, проводимая в условиях, максимально приближённых к реальным, наряду с профессионально-трудовой адаптацией молодых кадров, выступает ключевым фактором совершенствования условий для формирования осознанного профессионального самоопределения обучающихся. Данный вид учебной деятельности, являясь одним из важнейших компонентов образовательного процесса, оказывает существенное воздействие на процесс профессионального самоопределения студента. Именно благодаря педагогической практике будущий учитель получает возможность непосредственно соприкоснуться с реальной профессиональной деятельностью. Педагогическая практика стимулирует развитие рефлексивных механизмов, необходимых для осмысления собственных педагогических действий и личностного роста в профессии.

Целью статьи является рассмотрение современных подходов к формированию профессионального самоопределения будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики.

#### *Задачи:*

1. Представить теоретические аспекты феномена «профессиональное самоопределение будущего учителя».

2. Выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики.

### **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

#### **Теоретические аспекты феномена «профессиональное самоопределение будущего учителя»**

Современная концепция профессионального самоопределения личности трактует данный феномен как многоуровневый и комплексный процесс. Этот процесс предопределяет не только выбор конкретной профессиональной деятельности и её специфику, но и образ жизни, условия и темп работы, причём как в сфере профессиональной, так и в личной.

Процесс профессионального самоопределения будущего педагога представляет собой многокомпонентный и динамично развивающийся феномен, включающий осознанное принятие педагогической профессии в качестве личностно значимой ценности, формирование устойчивых мотивационных установок к осуществлению преподавательской деятельности, выработку индивидуального профессионального стиля, а также конструирование долгосрочной карьерной траектории. В отличие от тривиального выбора профессии, данный процесс предполагает целенаправленное согласование нескольких ключевых аспектов: личностных качеств и способностей индивида с объективными требованиями педагогического труда; системы жизненных ценностей с социальной миссией учителя; имеющихся знаний и практических навыков с актуальными задачами современного образования.

Согласно О. Ю. Чаптыковой, профессиональное самоопределение является «действием, в ходе которого индивид осознаёт свою личность в контексте тех

критериев профессионализма, которые он определяет и принимает в обществе». Данный процесс зарождается с подбора профессии, однако его содержание не ограничивается этим этапом; на протяжении всего жизненного пути человек принимает множество решений, требующих постоянного пересмотра и уточнения [13, с. 78–80].

М. В. Осин и Г. И. Егорова перечислили ключевые факторы, влияющие на повышение уровня профессионализма. Среди них выделяются: природные склонности и дарования; условия воспитания в семье, образовательных учреждениях и профильных организациях; социально-историческая обстановка в государстве; возможность самовыражения; финансовая стабильность и независимость; а также потенциал личностного развития [2; 8].

На основе анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования были выделены несколько принципиальных положений, имеющих существенное значение для данной работы. Профессиональное самоопределение интерпретируется как динамическая составляющая становления личности, определяющая её место в социуме, формирующая соотношение индивида с общественно одобряемыми критериями профессионализма и последующее их принятие (Г. В. Акопова, А. К. Маркова, В. В. Чебышева, Н. С. Чистякова и др.).

Ряд авторов (Т. А. Козлова, И. В. Микитюк, Г. Н. Скударева и др.) рассматривает профессиональное самоопределение студентов как итог осознанного выбора, направленного на достижение профессионализма, и как процесс развития способности принимать решения и проектировать профессиональный маршрут [3; 5].

Таким образом, анализ научных работ, посвящённых профессиональному самоопределению, позволил выявить несколько существенных аспектов: совершенствование профессиональных намерений выступает целью данного процесса; познание

окружающего мира и формирование ценностных ориентиров представляют собой его этап; проявление профессионального таланта является важнейшим качеством; немаловажную роль играет развивающая предметно-пространственная среда.

Профессиональное самоопределение педагога представляет собой сложное многоаспектное образование, в структуре которого можно выделить четыре ключевые компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент предполагает формирование у будущего учителя устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности, принятие базовых ценностей образования и воспитания, а также глубокое осознание социальной значимости учительской профессии. Когнитивный компонент включает освоение системы психолого-педагогических знаний, понимание специфики и сущности педагогического труда, а также ознакомление с современными образовательными технологиями и методиками. Деятельностный компонент связан с приобретением практических умений в области преподавания, отработкой навыков эффективного взаимодействия с обучающимися различных возрастных групп и освоением методов организации учебно-воспитательного процесса. Рефлексивный компонент характеризуется способностью педагога анализировать собственную профессиональную деятельность, объективно оценивать свои сильные и слабые стороны как будущего специалиста и своевременно корректировать профессиональные планы и траектории развития. Этот компонент выражается в формировании профессиональной Я-концепции (восприятии себя как будущего педагога), развитии адекватной профессиональной самооценки и становлении индивидуального стиля педагогической деятельности.

Траектория профессионального самоопределения включает несколько последовательных *этапов*. (ссылки на авторов)

Первый этап, ориентировочный, реализуется в школьные годы и характеризуется знакомством с профессией учителя через призму собственного учебного опыта, формированием первичных представлений о педагогической деятельности, выявлением склонностей к взаимодействию с детьми, а также анализом собственных коммуникативных способностей.

Второй этап, связанный с поступлением в педагогический вуз или колледж, представляет собой момент выбора образовательной траектории. На данном этапе происходит осознанное принятие решения о получении педагогического образования, сопоставление индивидуальных способностей с требованиями, предъявляемыми к профессии, и углубленное изучение специфики различных педагогических специальностей.

В период обучения в образовательном учреждении осуществляется профессиональное становление будущего учителя. Указанный этап включает формирование педагогической идентичности, развитие ключевых профессиональных компетенций, осмысление социальной миссии учителя в условиях современного общества, приобретение первичного опыта педагогической деятельности, а также начало становления индивидуального стиля преподавания.

Необходимо отметить, что в период профессионального обучения процесс профессионального самоопределения будущего педагога также структурируется в виде последовательных этапов, каждый из которых характеризуется специфическими задачами и видами деятельности. На начальном, ориентационном этапе, который охватывает первый и второй курсы обучения в вузе, происходит первичное знакомство с педагогической профессией. Это реализуется посредством лекционных и семинарских занятий, а также экскурсий в общеобразовательные учреждения. Ключевым результатом данного этапа выступает формирование

базовых представлений о сущности работы учителя и проведение диагностики, направленной на выявление профессиональных интересов и склонностей обучающихся.

Второй этап, идентификационный, приходится на второй и третий курсы. Его содержательное наполнение включает первые педагогические пробы, такие как проведение микроуроков и внеурочных мероприятий. В этот период студент осуществляет соотнесение собственных личностных качеств с образом «идеального педагога», что способствует формированию и интернализации профессиональных ценностей.

Третий, практико-ориентированный этап, реализуется на третьем и четвертом курсах, совпадая с периодом педагогической практики. Он предполагает непосредственное погружение в реальную образовательную среду, самостоятельное проведение уроков и воспитательных мероприятий. Важнейшим механизмом развития на данном этапе является получение обратной связи от наставников и учеников, на основании которой происходит коррекция профессиональных установок и представлений.

Заключительный, самореализационный этап, охватывает четвёртый и пятый курсы, а также последующий период. Его ключевые задачи заключаются в закреплении индивидуального стиля преподавания, активном участии в педагогических конкурсах и научно-практических конференциях. Кроме того, на данном этапе осуществляется планирование карьерного роста и постановка долгосрочных профессиональных целей, определяющих траекторию дальнейшего развития специалиста.

После завершения обучения наступает адаптационный период, охватывающий первые годы работы выпускника. В рамках данного этапа происходит практическое применение теоретических знаний, коррекция профессиональных ожиданий, поиск собственного подхода к

обучению и воспитанию, а также определение приоритетных направлений дальнейшего профессионального роста.

Завершение адаптационного периода знаменует собой переход к стадии стабилизации и профессионального развития учителя, которая обычно наступает спустя три–пять лет работы. Данный период имеет критическое значение для эффективности дальнейшей педагогической деятельности. Он характеризуется выработкой устойчивого профессионального стиля, построением долгосрочной карьерной траектории, реализацией непрерывного профессионального самообразования, а также возможным определением научной или методической специализации.

К числу ключевых индикаторов сформированного самоопределения педагога относятся следующие характеристики (авторы):

- осознанный и мотивированный выбор педагогической профессии, исключая случайные обстоятельства;
- отчётливое представление о собственных профессиональных целях и ценностных ориентирах;
- готовность к непрерывному самообразованию и личностно-профессиональному развитию;
- способность к адаптации в условиях динамично меняющейся образовательной среды, а также уверенность в собственных компетенциях как будущего специалиста;
- готовность к профессиональному росту и устойчивое позитивное отношение как к педагогической деятельности, так и к обучающимся.

Обобщая перечисленные положения, можно заключить, что профессиональное самоопределение будущего учителя представляет собой процесс и результат осознания себя субъектом профессионального становления, способным к принятию решений и планированию карьеры.

### **Организационно-методические условия проведения педагогической практики для самоопределения будущего педагога**

Профессиональное самоопределение будущего педагога представляет собой не единичный акт, а длительный процесс, который инициируется осознанием профессионального интереса, развивается посредством практических проб и рефлексии, и завершается обретением устойчивой профессиональной идентичности и готовности к непрерывному самосовершенствованию в педагогической сфере. Успешность данного процесса детерминирована совокупностью внутренней мотивации студента и эффективной организацией учебно-воспитательной работы в вузе, при этом особое значение приобретает педагогическая практика [1; 4; 12; 16].

Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») устанавливают следующие *типы практик*: «педагогическая вожатская практика, психолого-педагогическая практика, тьюторская, практика по классному руководству, педагогическая по организации деятельности и взаимодействия обучающихся, воспитательная работа в образовательных организациях и дошкольных организациях, просветительская, организационно-методическая, культурно научно-исследовательская работа по психологической диагностике развития школьника, комплексная педагогическая»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»). URL: <https://clck.ru/3UPaeU>

Педагогическая практика выступает в качестве ключевого этапа профессионального становления. Она представляет собой форму практической подготовки обучающихся по педагогическим направлениям, обеспечивающую погружение в реальную профессиональную среду. Данная форма выступает связующим звеном между теоретическими основами и практической деятельностью, способствуя осознанному формированию профессиональной идентичности будущего педагога.

К основным задачам педагогической практики можно отнести:

- упорядочение теоретических знаний в области педагогики, психологии и методики преподавания;
- выработка практических умений по организации учебно-воспитательного процесса;
- овладение функционалом учителя-предметника и классного руководителя;
- совершенствование профессионально значимых качеств и педагогического мастерства;
- укрепление профессионального самоопределения и повышение мотивации к педагогической деятельности;
- постижение логики профессиональной деятельности учителя;
- развитие навыков коммуникации с различными субъектами образовательного процесса (учащимися, коллегами, родителями).

Педагогическая практика призвана гарантировать преемственность и последовательность в освоении теоретических и практических аспектов, предполагая комплексный подход к объекту изучения и постепенное вовлечение в профессиональную деятельность. В процессе прохождения различных этапов педагогической практики у обучающихся должны формироваться и совершенствоваться профессионально-педагогические компетенции, умения и профессионально значимые личностные качества.

Учебная практика на первых двух курсах носит пассивный характер: сту-

денты на базе образовательных учреждений приобретают начальные профессиональные навыки и умения, знакомятся с нормативно-правовыми документами, получают представление о педагогической профессии и ключевых направлениях деятельности учителя в условиях средней школы. Как следствие, возрастает степень осведомлённости обучающихся относительно их будущей специальности. Отличительной чертой данной практики является ее органичное включение в учебный процесс. Опираясь на знания, полученные в рамках психолого-педагогических и специальных дисциплин, студенты подвергают анализу видеозаписи уроков, решают практические кейсы из школьной жизни, формируют профессиональную идентичность, развивают педагогическую рефлексию, осознают миссию учителя-предметника и «входят» в профессию. Задачи практики трансформируются по мере взросления студента. На четвёртом и пятом курсах обучающиеся переходят к производственной практике в образовательных организациях среднего и общего образования. Данная практика создаёт условия для самореализации и самоопределения студента как компетентного педагога, способного эффективно решать педагогические задачи.

На четвёртом и пятом курсах производственная (педагогическая) практика предполагает выполнение студентами различных видов деятельности: изучение документов, регламентирующих содержание обучения (учебные планы, программы, учебники, авторские методики, средства обучения и др.), посещение уроков учителя-наставника, самостоятельное проведение уроков, разработку конспектов занятий с использованием инновационных технологий, планирование и реализацию функций классного руководителя, проведение внеклассных мероприятий и прочее. В рамках практики студенты старших курсов проводят уроки различных типов и форм, применяя разнообразные методы и приемы обу-

чения: проблемный, репродуктивный, исследовательский, эвристический, включение игровых элементов, использование видеозаписей, работу по карточкам и т. д. Таким образом, ведущими компонентами профессиональной компетентности педагога, апробируемыми и развиваемыми в ходе практики, являются умения моделировать педагогический процесс, осуществлять воспитательные воздействия, адекватные возрастным особенностям школьников, организовывать общение, выстраивать взаимоотношения с учениками через их духовное развитие и воспитание, ориентироваться на самоопределение, самоорганизацию и самовоспитание личности, создавая условия для саморазвития школьника как субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

Практика носит личностно-ориентированный характер, что оказывает влияние на уровень профессиональной подготовки и самоопределения студентов. У большинства из них в итоге формируется потребность в дальнейшем профессиональном самообразовании и самосовершенствовании, а также происходит осознание важности постоянного профессионального роста.

Однако следует понимать, что первичное деятельное столкновение с педагогической реальностью позволяет студенту избавиться от множества иллюзий, увидеть школу с позиции учителя-предметника, что, в свою очередь, ведёт к уточнению представлений о труде педагога, об ученике и о своём месте в школьном пространстве.

Профессиональное самоопределение будущего педагога представляет собой не столько единовременный акт выбора специальности, сколько многоуровневый процесс формирования личностного отношения к профессии, включающий соотнесение собственных качеств с миссией учителя, оценку имеющихся ресурсов и принятие ответственности за результаты педагогической деятельности. Педагогическая практика выступает

в роли своеобразного «полигона», где разворачиваются специфические механизмы профессионального становления, среди которых можно выделить следующие: (ссылка на авторов)

- механизм «пробы действия»: студент впервые самостоятельно осуществляет планирование и проведение учебных занятий и внеурочных мероприятий, принимая на себя ответственность за педагогический результат. Данный опыт существенно снижает абстрактность профессии, позволяя будущему специалисту эмпирически проверить собственную готовность и желание заниматься преподавательской деятельностью;

- столкновение с реальностью разрушает романтизированные и наивные представления о школе. Студент сталкивается с проблемами преподавания учебного предмета, разнородной мотивацией учащихся, конфликтными ситуациями и т. д. Этот этап, несмотря на свою болезненность, выполняет функцию «филтрации» мотивации: часть студентов разочаровывается в выбранном пути, тогда как другие, напротив, укрепляются в решении стать педагогом;

- формируются методы педагогической рефлексии через ведение дневников практики, подготовку отчётов, обсуждение уроков с методистом и самоанализ. Данный механизм позволяет устанавливать причинно-следственные связи между собственными действиями и реакциями детей, выявлять ошибки и определять зоны ближайшего развития. Например, для работы с подростками, склонными к девиантному поведению, рефлексия является критически важной, поскольку без неё педагог действует реактивно, а не профессионально;

- происходит идентификация с профессией: получая обратную связь от учащихся («вы интересно объясняете»), наставника («у вас хорошо получается удерживать внимание класса») и родителей, студент начинает внутренне присваивать роль учителя;

– практика предоставляет материал для построения образа «Я-профессионал» – осмысления индивидуально-стиля педагогической деятельности, включая способы мотивации, удержания внимания, реагирования на конфликты, а также осознания собственных сильных сторон и зон, требующих поддержки.

Таким образом, педагогическая практика в процессе формирования профессионального самоопределения будущего учителя выполняет ряд функций: (авторы)

– интеграция теоретических знаний и практической деятельности: студент учится применять психолого-педагогические концепции в реальных условиях, например, реализовывать приёмы мотивации, дифференцировать учебные задания, выстраивать границы и правила класса;

– формирование профессионально значимых личностных качеств: в ходе практики развиваются эмпатия, терпение, стрессоустойчивость, гибкость и организаторские способности – те «мягкие навыки», без которых невозможна эффективная профилактика деструктивного поведения школьников;

– освоение инструментария для работы с трудными ситуациями: практика позволяет отработать базовые техники деэскалации конфликтов, установления контакта с «закрытыми» подростками, управления групповой динамикой и взаимодействия с родителями;

– погружение в школьную среду и профессиональное сообщество: студент встраивается в педагогический коллектив, наблюдает различные стили преподавания, осваивает нормы профессиональной коммуникации и педагогической этики;

– выявление дефицитов и постановка образовательных задач: в процессе практики будущий педагог чётко осознаёт, каких знаний и умений ему не хватает (например, методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, проектирования урока в соответствии с

федеральным государственным образовательным стандартом, проведения профилактической беседы), что направляет его дальнейшее обучение и самообразование.

Однако сама по себе практика не гарантирует позитивного результата. Для того чтобы она способствовала профессиональному самоопределению, необходимо соблюдение ряда условий. Прежде всего, требуется непрерывность и поэтапность: разовые практические мероприятия дают лишь фрагментарный опыт, тогда как системное прохождение практики на протяжении всего периода обучения с постепенным усложнением задач обеспечивает целостное становление.

Важнейшим условием выступает качественное наставничество: опытный учитель-наставник и вузовский методист помогают студенту осмыслить полученный опыт, предоставляют конструктивную обратную связь и поддерживают в сложных ситуациях. Необходимо внедрение рефлексивных процедур: регулярное обсуждение проведённых уроков, разбор педагогических кейсов, ведение дневника с вопросами для самоанализа, ориентированными не на констатацию действий, а на понимание их причин, эффективности и путей улучшения. Кроме того, практика должна быть органично связана с теоретическим обучением: задания на практику интегрируются в учебные курсы, (например, студент применяет на практике теорию мотивации или анализирует урок через призму возрастной психологии). Наконец, важна возможность выбора и проектирования: когда студент самостоятельно инициирует мини-проект (классный час, исследовательскую работу с детьми, профилактическую беседу), это усиливает его субъектную позицию и чувство ответственности за результаты.

Педагогическая практика не является статичной, а представляет собой динамический процесс, в ходе которого от курса к курсу последовательно усложняются

решаемые задачи, возрастает уровень самостоятельности студента и углубляется фокус рефлексии. Данная прогрессия непосредственно стимулирует развитие профессионального самосознания. Роль практики меняется на разных курсах, усложняясь параллельно с ростом профессионального самосознания.

Исходя из вышесказанного карта производственной (педагогической) практики, направленной на формирование профессионального самоопределения будущего учителя, видится нам следующим образом (табл. 1).

Из таблицы 1 следует, что каждый из этапов производственной (педагогической) практики постепенно формирует профессиональное самоопределение будущего учителя.

На этапе ориентировочной практики (формирование первичных смыслов и «проба поля») (1–2 курс) происходит раз-

рушение стереотипных представлений о профессии. Студент сталкивается не только с увлекательными занятиями, но и с рутинными аспектами, конфликтными ситуациями, а также с необходимостью ведения документации. Данный опыт выступает в качестве первичной проверки мотивации, побуждая будущего специалиста ответить на вопрос о готовности к подобным условиям. Формирование первичной профессиональной идентичности осуществляется через реализацию небольших, но значимых успешных действий. Например, когда школьники проявляют внимание к объяснениям студента или ему удается доступно донести правило, возникает устойчивое ощущение собственной полезности в данной роли.

Зарождение рефлексивных навыков происходит благодаря постановке простых вопросов, таких как «какой метод оказался эффективным?» или «чем была

Таблица 1 / Table 1

**Карта производственной (педагогической) практики / A model of industrial (pedagogical) practice aimed at the formation of professional self-determination of a future teacher**

| Период практики                                          | Задачи                                                                                                                            | Деятельность студента                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ориентировочная практика (1–2 курс)                      | Принять условия работы, «почувствовать» ребёнка и себя во взаимодействии, избавиться от иллюзий, сформировать первичную мотивацию | Наблюдение, изучение педагогического опыта, помощь учителю в организации внеурочной деятельности, коммуникация с учащимися, проведение отдельных фрагментов занятий.                                                                                             |
| Педагогическая, предметно-методическая практика (3 курс) | Осмыслить основы педагогической деятельности, технологии, методы и приёмы деятельности, соотнести их со своими способностями      | Проведение уроков, внеклассных мероприятий, разработка конспектов и технологических карт уроков, сценариев внеклассных мероприятий, контактная работа с учащимися, анализ эффективности технологий, методов и приемов обучения и воспитания                      |
| Стажировка /преддипломная практика (4–5 курс)            | Сформировать устойчивую профессиональную позицию и индивидуальный стиль, профессиональное самоопределение                         | Самостоятельное ведение уроков (учебной нагрузки), реализация внеурочной деятельности и воспитательных проектов, коммуникация с другими участниками учебного процесса (учащиеся, учителя, родители, администрация), самостоятельное решение педагогических задач |

Источник: данные авторов.

вызвана потеря внимания у детей?». Подобный анализ учит устанавливать причинно-следственные связи между педагогическими действиями и их результатами. Для будущей профилактической работы это является фундаментальным умением, поскольку педагог обязан своевременно отслеживать динамику поведенческих проявлений учащихся и анализировать собственные реакции на них. Ориентация в многообразии профессиональных ролей достигается через наблюдение за различными стилями преподавания, а также за взаимодействием классного руководителя, психолога, социального педагога и др.

В качестве основного итога данного периода практики выступает формирование у студента дифференцированного образа профессиональной деятельности учителя. Данный образ выходит за рамки упрощённого представления, сводящего профессию исключительно к передаче знаний, и включает понимание таких функциональных ролей, как организатор учебного процесса, медиатор межличностных отношений и наблюдатель за эмоциональным состоянием учащихся.

На этапе педагогической, предметно-методической практики (3 курс) (освоение инструментария и соотнесение со своими способностями) происходит смещение акцента в сторону методической грамотности и автономности будущего учителя, что предполагает переход студента к самостоятельному проектированию и проведению как отдельных фрагментов уроков, так и целостных занятий. В круг типичных задач входят разработка технологических карт и конспектов уроков с учётом возрастных особенностей учащихся, подбор дифференцированных заданий, приемов мотивации и способов обратной связи, анализ результативности применяемых методов (вопрос о причинах успешности или неуспешности того или иного приема), а также проведение воспитательных мероприятий (классных часов, дискуссий, проектной работы).

В отношении профессионального самоопределения в данный период формируются следующие компоненты: осознание собственных педагогических предпочтений: студент начинает понимать, какие приемы (игровые, исследовательские, дискуссионные) ему ближе, в каких ситуациях он чувствует себя уверенно, а в каких испытывает напряжение; соотнесение теоретических знаний с практикой (знания возрастной психологии и педагогики перестают быть абстрактными: студент учится применять их точно, например, учитывать особенности подростковой мотивации при планировании урока, что особенно важно в подростковом возрасте); развитие профессиональной речи и позиции: формируется умение формулировать педагогические цели, объяснять выбор методов, аргументировать решения, т. е. говорить на языке профессии; происходят первые пробы в сложных ситуациях: студент может столкнуться с низкой мотивацией класса, демонстративным поведением, конфликтами; в таких условиях отрабатываются базовые навыки деэскалации и установления границ.

Ключевым результатом данного этапа является формирование понимания «как я могу учить» и появление первых контуров индивидуального стиля педагогической деятельности. Студент начинает отвечать на вопрос: «Какие мои личностные качества помогают в педагогической деятельности, а какие требуют развития?».

Этап преддипломной практики/стажировки (проектирование собственной педагогической позиции) (4–5 курс) характеризуется максимальной степенью самостоятельности и ответственности студента, который фактически реализует функции учителя: осуществляет учебную нагрузку, участвует в воспитательных проектах и разрешает педагогические кейсы.

К числу типичных задач, стоящих перед студентом, относятся: самостоятель-

ное планирование и проведение уроков по профильному предмету с ведением соответствующей документации; реализация воспитательного проекта (например, цикла классных часов, направленных на профилактику буллинга, или проекта по развитию навыков саморегуляции у подростков); работа со сложными ситуациями, включая конфликты в классе, случаи девиантного поведения, взаимодействие с родителями и специалистами школы; а также подготовка и защита педагогического проекта или отчета, предполагающего анализ собственной деятельности.

В плане профессионального самоопределения формируются следующие компоненты: профессиональная идентичность (студент стремится ответить на вопросы о том, каким учителем он является, в чём заключается его педагогическая миссия и как он понимает свою роль в образовательном процессе); субъектная позиция (возникает готовность брать на себя ответственность за педагогический результат и формулировать собственную точку зрения по дискуссионным вопросам); формируется стратегическое видение (студент выстраивает взаимосвязь между текущими задачами и долгосрочными целями, определяя, каким образом через урочную и внеурочную деятельность можно развивать у школьников навыки саморегуляции, критическое мышление, умение разрешать конфликты и т. д.); развивается готовность к непрерывному образованию: в ходе практики становятся очевидными профессиональные дефициты (например, недостаток знаний в области возрастной психологии, работы с семьёй, обучения лиц с ОВЗ и др.), что направляет выбор тем для самообразования и дальнейшего профессионального развития.

Ключевым результатом выступает формирование целостного образа «Я-педагог» и осознание того, что профессиональное самоопределение представляет собой не единовременный акт выбора, а длительный процесс осмысления и кор-

ректировки собственной педагогической позиции.

Формирование профессионального самосознания в ходе производственной (педагогической) практики невозможно без реализации комплекса *организационно-методических условий*, сопровождающих данный процесс.

К числу таких условий можно отнести:

- рефлексивные форматы работы. Речь идёт не о формальном составлении отчёта о проведенных уроках, а о детальном анализе педагогических ситуаций с использованием вопросов, направленных на осознание собственных эмоциональных реакций, профессиональных установок и их взаимосвязи с возрастными особенностями обучающихся;

- наставничество, предполагающее развивающую обратную связь. Функция наставника заключается не в оценке действий студента по шкале «правильно/неправильно», а в совместном выявлении имеющихся ресурсов и определении зон ближайшего профессионального развития;

- содержательная связь заданий для прохождения педагогической практики с теоретическими дисциплинами;

- предоставление студенту возможности выбора и проявления инициативы. Когда обучающийся самостоятельно определяет тему классного часа или формат взаимодействия с классным коллективом, он занимает позицию субъекта профессионального выбора, а не пассивного исполнителя инструкций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы позволил выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения производственной (педагогической) практики.

В результате исследования мы пришли к выводу, что педагогическая практика представляет собой не столько инструмент отработки профессиональ-

ных навыков, сколько системообразующий компонент, определяющий процесс профессионального самоопределения будущего учителя. Центральным механизмом данного самоопределения выступает рефлексия. В отсутствие осмысления собственных действий, эмоциональных реакций, а также анализа причин успехов и неудач практическая подготовка сводится лишь к формированию набора рутинных операций. Именно рефлексивные процедуры, включающие ведение дневников, анализ кейсов и обсуждение ситуаций с наставником, обеспечивают трансформацию полученного опыта в ресурс для профессионального развития.

Интенсивность роста профессионального самоопределения будущего учителя обусловлена характеристиками организации практики. Для реализации её потенциала в контексте самоопределения необходимы такие условия, как непрерывность и постепенное усложнение заданий, развивающая обратная связь со стороны наставника, интеграция практических задач с содержанием теоретических курсов, а также предоставление

пространства для проявления инициативы обучающегося.

Включение в реальную профессиональную деятельность позволяет будущему педагогу выявить имеющиеся дефициты и определить вектор дальнейшего непрерывного образования. Столкновение с практическими задачами формирует чёткое представление о недостающих знаниях и умениях, что становится отправной точкой для последующего самообразования. Данный аспект непосредственно соотносится с проблемой отсутствия целостной системы непрерывного педагогического образования, которая представляла интерес.

Следовательно, грамотно спроектированная, поэтапная и насыщенная рефлексивными элементами педагогическая практика трансформирует единовременный акт выбора профессии в осознанную траекторию профессионального самоопределения будущего учителя.

Проведённый анализ подтверждает, что производственная (педагогическая) практика является эффективным инструментом формирования профессионального самоопределения будущего учителя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова О. И. Педагогическая практика как пространство профессионального самоопределения будущего учителя-филолога // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 3. С. 19–26. DOI: 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_03\_19.
2. Егорова Г. И., Осин М. В. Развитие самоопределения как основы культуры профессиональной успешности будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 2 (238). С. 78–87. DOI: 10.25198/1814-6457-238-78.
3. Козлова Т. А. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов педагогического вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 09–10 июля 2020 года) Ульяновск: Зебра, 2020. С. 260–264.
4. Колесова С. В. Позитивная мотивация студентов к продолжению педагогического образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1 (62). С. 324–329. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.532.
5. Микитюк И. В., Скударева Г. Н. Проблема профессионального самоопределения будущего учителя: сущность, диагностический ресурс, педагогические условия // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2024. № 3. С. 113–119.
6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
7. Орлов А. А. О методологии исследования проблем становления студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 06–07 декабря 2021 года). М.: Российская академия образования, 2022. С. 46–50.

8. Осин М. В. Социокультурный дискурс развития культуры профессиональной успешности как условие самоопределения, благополучия будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 196–201.
9. Павлова А. Б., Брекина О. В., Солдатов Д. В. Профессиональная направленность как фактор профессионального самоопределения студентов педагогических университетов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 87–90.
10. Петрушко Т. В. Социально-психологические проблемы в вопросе профессионального самоопределения педагога // Молодой учёный. 2023. № 47 (494). С. 192–194.
11. Попова И. В. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза // Ratio et Natura. 2025. № 2 (14). URL: <https://ratio-natura.ru> (дата обращения: 10.10.2025).
12. Христидис Т. В. Развитие мотивации к профессиональной деятельности: опыт педагогической практики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 6 (116). С. 97–106. DOI: 10.24412/1997-0803-2023-6116-97-106.
13. Чаптыкова О. Ю. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 78–83.
14. Чаптыкова О. Ю. Профессиональное самоопределение будущего учителя // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 174–178.
15. Чудина Е. Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 99–105.
16. Щенникова С. В., Юденкова И. В. Условия эффективного развития профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). С. 67–70.

#### REFERENCES

1. Biryukova, O. I. (2025). Pedagogical Practice as Space for Professional Self-Determination of Future Philology Teachers. In: *Education: The Path to the Profession*, 2, 3, 19–26. DOI: 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_03\_19 (in Russ.).
2. Egorova, G. I. & Osin, M. V. (2023). Developing Self-Determination as the Basis for a Culture of Professional Success in Future Teachers. In: *Bulletin of the Orenburg State University*, 2 (238), 78–87. DOI: 10.25198/1814-6457-238-78 (in Russ.).
3. Kozlova, T. A. (2020). On Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *The Category of "Social" in Modern Pedagogy and Psychology: Proceedings of the 8th All-Russian Scientific and Practical Conference with Distance and International Participation (Ulyanovsk, July 9–10, 2020)* Ulyanovsk: Zebra publ., pp. 260–264 (in Russ.).
4. Kolesova, S. V. (2023). Positive Motivation of Students to Continuing Pedagogical Education. In: *Business. Education. Law*, 1 (62), 324–329. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.532 (in Russ.).
5. Mikityuk, I. V. & Skudareva, G. N. (2024). The Problem of Professional Self-Determination of Future Teachers: Essence, Diagnostic Resource, Pedagogical Conditions. In: *Bulletin of the State Humanitarian and Technological University*, 3, 113–119 (in Russ.).
6. Mitina, L. M. (1997). Personal and Professional Development of a Person in New Socio-Economic Conditions. In: *Voprosy Psichologii*, 4, 28–38 (in Russ.).
7. Orlov, A. A. (2022). On the Methodology of Studying the Problems of Development of a Student of a Pedagogical University as a Subject of Professional Self-Determination. In: *Prospects for the Development of Research in the Field of Educational Sciences: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, December 6–7, 2021)*. Moscow: Russian Academy of Education publ., pp. 46–50 (in Russ.).
8. Osin, M. V. (2023). Sociocultural Discourse of Developing a Culture of Professional Success as a Condition for Self-Determination and Well-Being of Future Teachers. In: *Bulletin of the Orenburg State University*, 4 (240), 196–201 (in Russ.).
9. Pavlova, A. B., Brekina, O. V. & Soldatov, D. V. (2024). Professional Orientation as a Factor in Professional Self-Determination of Students of Pedagogical Universities. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 83 (4), 87–90 (in Russ.).

10. Petrushko, T. V. (2023). Social and Psychological Problems in the Issue of Professional Self-Determination of a Teacher. In: *Young Scientist*, 47 (494), 192–194 (in Russ.).
11. Popova, I. V. (2025). Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *Ratio et Natura*, 2 (14). URL: <https://ratio-natura.ru> (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).
12. Khristidis, T. V. (2023). Developing Motivation for Professional Activity: Experience of Pedagogical Practice. In: *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 6 (116), 97–106. DOI: 10.24412/1997-0803-2023-6116-97-106 (in Russ.).
13. Chaptikova, O. Yu. (2019). Preparing Future Teachers for Pedagogical Support of Schoolchildren's Professional Self-Determination. In: *Vocational Education and the Labor Market*, 3, 78–83 (in Russ.).
14. Chaptikova, O. Yu. (2021). Professional Self-Determination of Future Teachers. In: *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 7, 174–178 (in Russ.).
15. Chudina, E. E. (2022). Professional Self-Development as a Condition for Self-Determination of Future Teachers. In: *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2 (165), 99–105 (in Russ.).
16. Shchennikova, S. V. & Yudenkova, I. V. (2014). Conditions for the Effective Development of Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 12-4 (40), 67–70 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Зотова Анастасия Андреевна* (г. Москва) – специалист по учебно-методической работе кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук;  
e-mail: [naszotova@yandex.ru](mailto:naszotova@yandex.ru)

*Горлова Наталья Алексеевна* (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате Государственного университета просвещения;  
ORCID: 0000-0003-0325-2476; e-mail: [na.ghorlova@yandex.ru](mailto:na.ghorlova@yandex.ru)

*Яковлева Елена Валериевна* (г. Москва) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;  
ORCID: 0000-0002-5404-846X; e-mail: [E.V.Yakovleva@inbox.ru](mailto:E.V.Yakovleva@inbox.ru)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Anastasia A. Zotova* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Specialist of Educational and Methodological Work, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
e-mail: [naszotova@yandex.ru](mailto:naszotova@yandex.ru)

*Natalya A. Gorlova* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Advisor to the Rector's Office, Federal State University of Education;  
ORCID: 0000-0003-0325-2476; e-mail: [naghorlova@yandex.ru](mailto:naghorlova@yandex.ru)

*Elena V. Yakovleva* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
ORCID: 0000-0002-5404-846X; e-mail: [E.V.Yakovleva@inbox.ru](mailto:E.V.Yakovleva@inbox.ru)