

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Тюнников Ю. С.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: tunnn@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.04.26

Принята к публикации 30.04.26

Аннотация

Цель статьи заключается в описании содержания личностно-профессионального профиля преподавателя, исходя из актуальных задач преобразования воспитывающей среды педагогического вуза.

Методология исследования реализуется посредством методов концептуального моделирования систем и декомпозиции сложных объектов и направлена на проектное развёртывание воспитывающей среды педагогического вуза с последующим выходом на обновление личностно-профессионального профиля преподавателя в рамках задач подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

Результаты исследования: показаны целе-функциональные, структурные, интегративные и инструментальные изменения воспитывающей среды в связи с построением целостного процесса подготовки будущих учителей к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности; выделены характеристики личностно-профессионального профиля преподавателя, адекватные новым элементам профессиональной деятельности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость работы заключается в концептуальном выделении готовности будущих учителей к самоопределению в проблемных ситуациях в качестве образовательного приоритета воспитывающей среды педагогического вуза, в соответствии с которым выполнена содержательная корректировка личностно-профессионального профиля преподавателей. Практическую значимость работы имеет методический аспект проектирования воспитательной среды в современном вузе для решения задач подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

Выводы. В качестве основного вывода подчёркнута необходимость комплексного построения процесса формирования у будущих учителей готовности к самоопределению с широким охватом мероприятий, проводимых в рамках воспитывающей среды педагогического вуза.

Ключевые слова: личностно-профессиональный профиль преподавателя, воспитывающая среда вуза, стратегия модернизации воспитывающей среды, векторные изменения воспитывающей среды, изменения в содержании личностно-профессионального профиля

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему: «Личностно-профессиональный профиль преподавателя как фактор формирования воспитывающей среды подготовки будущего учителя» (KFRF-2026-0014; рег. № 1025032600075-7-5.3.1).

Для цитирования: Тюнников Ю. С. Личностно-профессиональный профиль преподавателя в контексте модернизации воспитывающей среды педагогического вуза // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 143–156. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156>

Original research article

PERSONAL AND PROFESSIONAL IMAGE OF A TEACHER IN TERMS OF MODERNISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

J. Tyunnikov

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: tunn@yandex.ru

Received by the editorial office 17.04.26

Accepted for publication 30.04.26

Abstract

Aim. To substantiate the content of the personal and professional image of a teacher, based on the current tasks of transforming the educational environment of a pedagogical university.

Methodology. Conceptual system modeling and the decomposition of complex objects form methodological base that is aimed at project-based deployment of the educational environment of a pedagogical university, followed by updating the teacher's personal and professional image within the context of preparing future teachers for personal and professional self-determination.

Results. The goal-functional, structural, integrative, and instrumental changes to the educational environment are demonstrated in connection with the development of a holistic process for preparing future teachers for self-determination in challenging professional situations. Characteristics of the teacher's personal and professional profile are identified that are appropriate to the new elements of their professional activity.

Research implications. The theoretical significance of this work lies in its conceptual identification of future teachers' readiness for self-determination in problematic situations as an educational priority within the educational environment of a pedagogical university. This priority has been used to substantively adjust the personal and professional profile of teachers. The practical significance of this work lies in the methodological aspect of designing an educational environment in a modern university to solve the problems of preparing future teachers for personal and professional self-determination.

Conclusion. The main conclusion emphasises the need for a comprehensive process for developing future teachers' readiness for self-determination, encompassing a wide range of activities within the educational environment of a pedagogical university.

Keywords: teacher personal and professional profile, educational environment of future teachers, strategy for modernising the educational environment, vectorial changes in the educational environment, changes in the content of the personal and professional profile

For citation: Tyunnikov, Yu. S. (2026). Personal and Professional Image of a Teacher in Terms of Modernisation of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2, 2, 143–156. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156>

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, между развивающим потенциалом воспитывающей среды педагогического вуза и эффективностью профессиональной деятельности преподавателей педагогического вуза действуют как прямые, так и обратные детерминирующие связи. Формирование и модернизация воспитывающей среды зависит от квалификационного уровня и мотивационных установок преподавателей. В свою очередь задачи повышения квалификации преподавателей в ряде случаев обусловлены задачами и перспективами развития воспитывающей среды. Такого рода взаимодетерминации, как правило, изменяют нормативные требования к профессиональной деятельности преподавателя и актуализируют задачи по обновлению его личностно-профессионального профиля.

Прежде чем рассматривать основные векторы преобразования воспитывающей среды и её влияние на обновление личностно-профессионального профиля преподавателя, остановимся на анализе содержания самих понятий.

Воспитывающая среда (далее – ВС) педагогического вуза обычно трактуется в двух значениях: как *совокупность условий* и как *совокупность факторов*. Приведём такого рода определения.

ВС педагогического вуза (или педагогического факультета классического университета) – это совокупность социальных, культурных, ценностных и специально организованных психолого-педагогических условий, которые влияют на личностное становление, профессиональную компетентность и саморазвитие педагога [3; 6 и др.]. Другая трактовка также имеет своих сторонников и рассматривает ВС как совокупность социально-культурных и социально-ценностных факторов, влияющих на профессионально-личностное развитие будущего педагога, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности [5; 9].

В этой же логике, соответственно, определяется цель ВС – создание условий для формирования и регулирования взаимодействия обучающихся с социально-ценностными факторами развития и саморазвития личности будущего специалиста [1; 4; 7]. Очевидно, при таком целеполагании ВС приобретает сугубо *инфраструктурный статус* с явно выраженными организационно-управленческими функциями по актуализации и созданию условий, необходимых для профессиональной подготовки будущего учителя.

Сделаем необходимые уточнения. Для этого посредством структурной декомпозиции выделим ключевые составляющие ВС:

- *целе-функциональная составляющая* (направленность ВС на личностное и профессиональное развитие будущего учителя);

- *субъектная составляющая* (на кого направлены воспитывающие воздействия; в нашем случае – будущие учителя);

- *акторная составляющая* (кто или что является главным источником, транслятором или двигателем воспитывающих воздействий; это могут быть преподаватели, школьные учителя, социальные партнёры, сами студенты, ИИ и др.);

- *процессная составляющая* (процессы и взаимодействия, которые циркулируют в воспитывающей среде);

- *инструментальная составляющая* (формы, методы и средства, направленные на организацию проводимых мероприятий и достижение определённых педагогических целей);

- *инфраструктурная составляющая* (предметно-пространственные объекты ВС – оборудованные помещения разного назначения, педагогический дизайн-интерьер и др.);

- *управленческая составляющая* (методы и средства организации и управления ВС как специфическим феноменом образовательной практики).

При разработке ВС приведённые составляющие должны учитываться в полном наборе и актуальной взаимосвязи. В этом случае следует ожидать, что все составляющие будут демонстрировать эмерджентные свойства, что позволит в дальнейшем избежать многих проблем и трудностей.

Следовательно, когда мы говорим о ВС педагогического вуза, то должны иметь в виду *профильную многофункциональную педагогическую систему* (или подсистему, если ВС рассматривать в системе педагогического образования), которая имеет стратегическую направленность на профессиональное становление будущего учителя в характерных для педагогического образования пространственно-временных формах, процессах, условиях и наборе профессионально значимых мероприятий.

Для уточнения цели ВС обратимся к её сущностным признакам. Таковыми, по нашему мнению, являются:

– *ценностно-смысловой признак*, конcretизирующий состав социокультурных и профессионально-педагогических ценностей, определяющих целе-функциональную направленность ВС;

– *деятельностно-формирующий признак*, указывающий основные виды деятельности, в которые включаются участники ВС;

– *коммуникативно-ролевой признак*, фиксирующий коммуникации и ролевое поведение участников ВС (студентов, преподавателей, социальных партнёров и др.) в разных контекстах и форматах;

– *трансляционно-репрезентативный признак*, отражающий процессы трансляции информации со стороны окружающей обстановки (специализированных помещений, специального оборудования и др.).

Сущностные признаки ВС, взятые в своей совокупности и взаимосвязи, фактически подтверждают её *педагогический статус*. Отразим этот принципиальный вывод в дефиниции цели ВС. *Общая цель*

ВС заключается в формировании и регулировании комплекса образовательных воздействий на будущих учителей, находящихся в процессе профессионального становления, посредством создания и развития ресурсов ВС согласно функциональным особенностям педагогического вуза.

Следует особо подчеркнуть, что ВС в её сегодняшнем состоянии соответствует требованиям педагогической системы лишь отчасти, поскольку, как правило, представляет собой реализацию некоторого произвольного набора разнонаправленных и слабо согласованных между собой мероприятий.

Выделим ещё одну центральную категорию нашего исследования – личностно-профессиональный профиль преподавателя. Если рассматривать роль преподавательского состава педагогического вуза в процессах формирования и развития ВС, то на переднем плане окажется взаимосвязь между ВС и личностно-профессиональным профилем преподавателя, с учётом которой необходимо развивать взаимодействующие стороны. Личностно-профессиональный профиль – это интегративная система характеристик личностных и профессиональных качеств преподавателя, благодаря которым он воздействует на процесс личностного и профессионального становления будущих учителей. Личностными качествами преподавателя являются мировоззренческие установки, мотивированность, коммуникабельность, эмоциональная стабильность, ответственность, самооптимизация, саморефлексия и др. К профессиональным качествам преподавателя следует отнести ценностно-смысловые центрации, знания, умения и опыт деятельности, определяющие его профессиональные компетенции.

Следовательно, личностно-профессиональный профиль, если рассматривать его характеристики с позиции модернизации ВС, должен включать обновление двух взаимосвязанных групп составляю-

щих: *личностных составляющих*, которые интегрированы в профессиональную деятельность преподавателя, и *профессионально-технологических составляющих*, которые определяют проектную, организационную, методическую, научно-исследовательскую и диагностическую компетенции преподавателя.

Цель статьи заключается в описании содержания личностно-профессионального профиля преподавателя, исходя из актуальных задач преобразования воспитывающей среды педагогического вуза.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**:

1) раскрыть целе-функциональные изменения воспитывающей среды педагогического вуза;

2) предложить структурные изменения воспитывающей среды педагогического вуза.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Перейдём к обоснованию тех существенных изменений, которые возникают во взаимосвязи «*ВС – личностно-профессиональный профиль преподавателя*» в связи с переводом ВС на уровень педагогической системы.

Целе-функциональные изменения воспитывающей среды педагогического вуза

В своей нынешней версии целевые установки ВС определяются, исходя из анализа тех конкретных мероприятий, которые проводятся со студентами в тот или иной момент времени. При этом отправной точкой для построения ВС становятся целевые установки самих мероприятий. Для построения в рамках ВС единого педагогического процесса череда постоянно сменяющих друг друга мероприятий и целевых установок создаёт определённые препятствия, что особенно наглядно проявляется при отсутствии общих стратегических установок.

Для того чтобы определить стратегические установки ВС актуальным за-

просам профессиональной подготовки современного учителя, следует исходить из требований к её целеполаганию. Рамочные требования к целеполаганию ВС задают причинно-следственные связи:

– между целями ВС и профессиональной деятельностью учителя (первое, второе и третье требование);

– между целями ВС и педагогическими возможностями ВС (четвёртое требование).

Первое требование: *соответствие профессионально-ролевой специфике учителя*. Профессиональная деятельность учителя протекает в конкретных формах когнитивной активности и в значительной мере определяется полнотой реализации профессиональных ролей.

Исследователи рассматривают погружение в ту или иную роль с позиции личностного и профессионального самоопределения. Отмечаются такие, безусловно, значимые качества и эффекты самоопределения, как общая культура, нравственная и гражданская ответственность, рефлексивная позиция, коммуникативная вариативность, ценностное ориентирование, проигрывание коммуникаций с разными ролевыми статусами и поведенческими реакциями и др. Подобные характеристики самоопределения личности представлены во многих отечественных и зарубежных работах¹ [2; 11; 12; 13].

Обратимся теперь к дефинициям, которое в настоящее время получили наибольшее распространение. Под самоопределением понимается «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях»², «процесс, в ходе которого человек осознаёт свои цели, интересы, ценности и выбирает курс действий, соответствующий

¹ Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя: учебное пособие. М.: Академия, 2005. 320 с.

² Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 351 с.

его убеждениям и устремлениям» [8], «способность личности строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность» [10]. Необходимо отметить, что в приведённых дефинициях обозначены важные особенности самоопределения: конечная цель («утверждения собственной позиции», «человек ... выбирает курс действий, соответствующий его убеждениям и устремлениям», «строить самого себя, свою индивидуальную историю») и процедуры самого процесса («выявления ... собственной позиции», «человек осознаёт свои цели, интересы, ценности», «умение переосмысливать собственную сущность»). Казалось бы, эти и аналогичные трактовки достаточно полно отражают сущностные стороны самоопределения и могут быть приняты в целом. Вместе с тем, понимание самоопределения как процесса и результата текущей и прогнозной самоидентификации личности, содержит, на наш взгляд, принципиальную недоговорённость. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что в дефинициях не показаны связи самоопределения с «материнской деятельностью», которой оно соподчинено и которую призвано обслуживать. Дело в том, что самоопределение не есть автономный акт с единственным и конечным результатом «личность определила собственную позицию», «личность самоидентифицировалась в роли», «личность занимается самостроительством». Ведь сама по себе позиция личности не является самодостаточной, изолированной от «всего и вся». Очевидно, позиция личности, следовательно, её роли должны когда-то, в чём-то и как-то реально проявиться.

Очевидно и другое: самоопределение – это психологический процесс, который, как всякий процесс, с чего-то начинается и чем-то непременно заканчивается. Что касается самоопределения учителя, то оно начинается с профессиональной ориентировки в проблемной педагогической ситуации, которая зачастую имеет

достаточно сложную аналитику, и завершается лишь после того, как принятая роль интегрирована в профессиональную деятельность, а, значит, начинает определять требования, формы и допустимые границы решения возникшей проблемы. Тем самым, наряду с задачей ролевой самоидентификации, самоопределение с необходимостью предполагает задачу профессиональной ориентировки, а также задачу включения роли в процесс принятия того или иного решения, когда она, по сути, становится одним из ключевых средств профессиональной деятельности учителя. Поэтому будет точнее сказать, что самоопределение учителя есть совокупность когнитивных, мировоззренческих и эмоционально-волевых процессов, посредством которых он ориентируется в проблемной ситуации, определяет актуальную профессиональную роль, и посредством которых принятая роль становится функциональной, а значит инструментально оснащённой для решения конкретной педагогической проблемы.

Таким образом, можно констатировать, что процесс самоопределения разворачивается в последовательности решения, как минимум, трех задач: *профессиональная ориентировка* в проблемной ситуации; *определение профессиональной роли*, актуальной для конкретной ситуации, и *применение роли* в качестве необходимого инструмента разрешения возникшей проблемы.

Итак, в условиях ВС педагогические роли формируются и закрепляются в процессе участия будущих учителей в мероприятиях разной направленности и содержания (социальных, экономических, собственно образовательных, технологических, экологических и др.). При этом особо ценным является то, что студенты могут самоопределяться в личностной и профессиональной позиции в реальных практических ситуациях, максимально приближенных к профессиональной деятельности современного учителя. Направленность ВС на личностное и про-

фессиональное самоопределение имеет значение стратегических ориентиров, поскольку помогает будущим учителям глубже понять свои профессиональные роли и при этом приобрести важный опыт социокультурной и профессиональной ориентировки, решения сложных задач образовательной практики. Однако для этого перед будущими учителями необходимо постоянно ставить конкретные целевые установки на профессиональную ориентировку, самоидентификацию ролевой позиции и применение профессиональной роли в проблемной ситуации.

Второе требование: *соответствие функциональной специфике профессиональной деятельности учителя*. Необходимо выявить, в рамках каких функций профессиональной деятельности реализуются функции самоопределения учителя, и определить целевые установки ВС по отношению к каждой из этих функций. Важно при этом понимать, что функции самоопределения учителя не просто сосуществуют с профессиональными функциями, а логически и смысловым образом связаны с ними, образуя единое целое. Именно в этом контексте следует анализировать и оценивать функции и процедуры самоопределения, а также их способность эффективно поддерживать выполнение различных педагогических задач.

Назовём основные функции самоопределения учителя:

- *ориентационная функция* решает задачи педагогической спецификации проблемной ситуации, в которой находится учитель;

- *диспозитивная функция* обеспечивает ролевую самоидентификацию учителя в проблемной ситуации;

- *регулятивная функция* настраивает и корректирует процессы самооптимизации в контексте профессиональной деятельности учителя.

Функции, объединённые в единую систему, создают целостный и завершённый процесс личностного и профессиональ-

ного самоопределения. Действительно, самоопределение выходит на передний план всякий раз, когда учителю необходимо понять, что происходит в педагогической среде, что именно и как нужно достичь в проблемной ситуации (*ориентационная функция*), какие ценностные ориентиры являются предпочтительными при определении педагогической позиции и выполнении профессиональной роли (*диспозитивная функция*), каковы результаты самооптимизации личностных качеств, какие коррективы необходимы внести в самоопределение и, соответственно, в профессиональную деятельность (*регулятивная функция*).

В этой связи ещё раз подчеркнём, что публикации, посвящённые вопросам самоопределения современного учителя, сосредоточены главным образом на процедуре определения предстоящей роли, что приводит к отрыву диспозитивной функции от других функций и, следовательно, к нарушению целостности самоопределения.

Следует ожидать, что включение в проводимые мероприятия всех процедур личностного и профессионального самоопределения положительным образом скажется не только на результате отдельных мероприятий, но и на процессе профессиональной подготовки будущего учителя в целом. В пользу данного тезиса говорят исследования, проведённые К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Деркачом, Е. А. Климовым, Н. С. Пряжниковым, Д. Сьюпером и другими психологами, которые отмечают разностороннюю и органичную взаимосвязь самоопределения и профессиональной деятельности.

Третье требование: *соответствие базовым форматам профессиональной деятельности учителя*. В условиях ВС личностное и профессиональное самоопределение будущих учителей можно реализовывать в разных форматах профессиональной деятельности. Таких, как социальный формат самоопределения в процессе решения профессионально-пе-

дагогических задач, институциональный формат обучения решению профессионально-педагогических задач с опорой на самоопределение, индивидуальный формат личностного и профессионального саморазвития.

Естественно, самоопределение будущих учителей в проблемных ситуациях не должно быть стихийным. При этом процедуры самоопределения могут корректироваться под влиянием проводимых в ВС мероприятий. В свою очередь содержание и способы проведения мероприятий должны рассматриваться и проектироваться под углом зрения целевых установок формирования у студентов готовности к личностному и профессиональному самоопределению. В качестве идентификатора базовых форматов следует предусмотреть целенаправленную работу преподавателей и студентов по интерпретации социокультурной и профессионально-педагогической семантики проводимых мероприятий. В частности, волонтерские практики демонстрируют возможности социального, экономического, экологического и иного дискурса в ситуациях личностного и профессионального самоопределения. Дискуссии и комментирующие высказывания позволяют актуализировать положительные и отрицательные позиции студентов в значениях, свидетельствующих о наличии и становлении у них тех или иных профессионально-мировоззренческих установок.

Четвёртое требование: *соответствие педагогическим возможностям ВС*. Педагогическая направленность ВС предполагает принятие будущим учителем ценностей педагогического труда, активное участие в различных формах профессионально-личностного развития, что в целом отвечает стратегическим целевым установкам на формирование у будущих учителей готовности к личностному и профессиональному самоопределению. Развивающий потенциал ВС определяют многообразные по форме, содержанию и задачам мероприятия. В первую очередь,

это мероприятия собственно образовательного характера (например, разработка тематики и содержания школьных экскурсий, проектная работа по педагогической проблематике в технопарке вуза), а также мероприятия социокультурного, экономического, экологического и иного характера с акцентом на педагогические функции и роли будущих учителей. В этой связи правомерно ожидать, что проводимые мероприятия будут реализовывать многоаспектные взаимосвязи самоопределения с программой педагогического образования.

Вышеизложенное позволяет сделать обобщающие выводы по процедуре целеполагания. Во-первых, готовность будущего учителя к личностному и профессиональному самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности необходимо рассматривать и разрабатывать в статусе самостоятельной профессиональной компетенции. Во-вторых, в целеполагании ВС определяющее значение приобретают стратегические целевые установки на формирование готовности будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению. При этом целевые установки задают проектную рамку для обучения студентов ролевой идентификации с опорой на процедуры профессиональной ориентировки и разрешения педагогических проблем в базовых форматах профессиональной деятельности, В-третьих, мы считаем, что проектирование ВС по обозначенным целевым ориентирам закладывает основу для гибкого регулирования взаимосвязи личностных и профессиональных качеств будущих учителей с широким охватом внеучебных мероприятий и акцентом на педагогический анализ их содержания.

Структурные изменения воспитывающей среды педагогического вуза

Когда мы оцениваем векторную направленность и содержание ВС, то в

первую очередь обращаем внимание на разнообразие и массовость проводимых мероприятий. На первый взгляд эффективность ВС именно так и нужно оценивать, поскольку разнообразные мероприятия с широким охватом студентов действительно способствуют увеличению числа социальных контактов, а также предоставляют больше возможностей для самоактуализации и личностной реализации.

Однако в этом вопросе есть свои сложности. И главная из них возникает из-за необходимости общей центрации проводимых мероприятий. Дело в том, что в системе педагогического образования до настоящего времени сохраняется тенденция к доминированию практики, при которой целостное моделирование ВС не осуществляется. Это приводит к тому, что в проектном поле представлены лишь отдельные и часто изолированные друг от друга мероприятия, направленные на достижение различных целей, в том числе не связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей.

Соответственно, в педагогическом проектировании актуализируется задача оптимизация структуры ВС за счёт построения *сквозного педагогического процесса* с едиными целевыми установками и общим интегративным эффектом, что создаст предпосылки для множества ситуаций личностного и профессионального самоопределения разной направленности. Значительное преимущество такого подхода заключается в том, что сквозной педагогический процесс охватывает практически все мероприятия ВС и влияет на качество их методической поддержки не зависимо от собственной направленности.

Изменения взаимосвязи между ВС и нормативным образовательным процессом

Стратегические целевые установки, выделенные на базе самоопределения, указывают на необходимость оптимизации

взаимосвязи между ВС и нормативным образовательным процессом за счёт использования специальных механизмов интеграции. Разработка механизмов интеграции осуществляется в соответствии с трёхзвенной схемой.

Первое звено «*функции самоопределения – логико-содержательные основания интеграции*». При определении логико-содержательных оснований интегративных связей между ВС и образовательным процессом следует ориентироваться на те действия учителя, которые производятся в рамках основных функций личностного и профессионального самоопределения. В логике развёртывания основных функций самоопределения целесообразно выделить следующие логико-содержательные основания интеграции:

1) ориентационная функция: распознавание условий и факторов возникновения проблемной ситуации, реконструкция событийного сюжета, вычленение сути и содержания проблемы;

2) диспозиционная функция: определение ролевой позиции в проблемной ситуации, выделение коллизии между личностным и профессиональным в содержании собственной роли, согласование личностного и профессионального;

3) регулятивная функция: прогнозирование возможных альтернатив самоопределения, инструментальная проекция самоопределения на проблемную ситуацию, регуляция самоопределения в качестве инструмента разрешения проблемной ситуации.

Второе звено «*логико-содержательные основания интеграции – опорные зависимости самоопределения*». Аналитические опоры детализируют логико-содержательные основания интеграции и выполняют роль пошагового алгоритма для выполнения определённых действий в функциональных рамках самоопределения:

– логико-содержательные основания интеграции «профессиональная ориентировка в проблемной ситуации» под-

держиваются анализом базовых зависимостей «ситуация – событие», «событие – внешние и внутренние факторы», «событие – проблема»;

– логико-содержательные основания интеграции «определение собственной роли в проблемной ситуации» поддерживаются анализом базовых зависимостей «проблема – сюжет», «сюжет – роль» «роль – позиция», «личностная позиция – профессиональная позиция»;

– логико-содержательные основания интеграции «регуляция самоопределения в контексте проблемной ситуации» поддерживаются анализом базовых зависимостей «самоопределение – алгоритмы», «самоопределение – альтернативы», «самоопределение – прогноз».

Третье звено *«опорные зависимости самоопределения – управляющие конструкты интеграции»*. Заключительное звено даёт возможность определить управляющие конструкты интеграции и тем самым связать опорные зависимости самоопределения с содержанием изучаемых в вузе дисциплин. Логика и способы регулирования самоопределения студентов в проблемных ситуациях предполагают применение управляющих конструктов разного вида:

– управляющий конструкт *«опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через понятия»*;

– управляющий конструкт *«опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через представления»*;

– управляющий конструкт *«опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через мировоззренческие установки»*;

– управляющий конструкт *«опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через ценностные отношения»*.

Данный раздел можно подытожить двумя выводами. Во-первых, интеграция ВС и нормативного образователь-

ного процесса позволяет отработать на практике разные диспозиции будущих учителей (как положительной, так и отрицательной направленности), что, безусловно, скажется на опыте самоопределения в сложных ситуациях профессиональной деятельности. Во-вторых, внедрение интегративного подхода может привести к преобразованию не только ВС, но и к улучшению нормативного образовательного процесса и, в первую очередь, качества преподавания психолого-педагогических дисциплин, имеющих наибольший ресурс для развития у студентов ключевых навыков самоопределения.

Изменения в системе педагогического инструментария ВС

Инструментальная система необходима для поддержания и развития ВС в заданной стратегии. Наряду с традиционно применяемыми методами и средствами, важная роль в построении сквозного педагогического процесса отводится ситуациям самоопределения педагога. Ситуациям такого рода присущи отличительные признаки:

– *событийность*. Выявление факторов и условий возникновения такого или иного события требует от студентов профессионально-педагогической ориентировки в сложившихся обстоятельствах;

– *проблемность*. Признак указывает на наличие проблемы в том или ином событии, суть и содержание которой студентам необходимо выяснить;

– *сюжетность*. Сюжет разворачивается в определённых взаимодействиях между участниками события. Сюжет предстоит реконструировать в процессе анализа проблемы, поскольку это важно для получения полной картины происходящего;

– *ценностно-смысловая неопределённость*. Такого рода неопределённость возникает всякий раз, когда студентам предстоит идентифицировать свою педагогическую роль для разрешения возникшей проблемы. При этом по поводу выбора предстоящей роли осуществляется

рефлексия личностной и профессиональной позиции, что и определяет существо ценностно-смысловой самоидентификации;

– *вариативность*. Данный признак акцентирует внимание на образовательном потенциале альтернативного подхода к решению проблемы, а также на возможности изменения ролевой самоидентификации студентов и их педагогического участия в рассматриваемом событии.

Сущностные признаки, раскрывающие педагогические возможности ситуации самоопределения будущих учителей, позволяют сделать два вывода. Во-первых, такие ситуации являются ключевым инструментом ВС, поскольку создают необходимые предпосылки для успешного развёртывания самоопределения будущих учителей, а также, по-видимому, могут играть причинную роль в формировании у них профессионально-педагогического поведения. Во-вторых, представляется целесообразным формирование банка ситуаций самоопределения для построения и методического обеспечения сквозного педагогического процесса в рамках ВС.

Изменения в содержании личностно-профессионального профиля преподавателя

Перевод ВС на уровень педагогической системы практически невозможен без должной корректировки ключевых элементов личностно-профессионального профиля преподавателя педагогического вуза. Ранее отмеченные изменения ВС непосредственно затрагивают те элементы личностно-профессионального профиля, которые необходимы для проектирования и осуществления процесса формирования готовности будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

Личностный аспект профиля включает:

– осознание социальной ответственности современного учителя как носи-

теля культурных и нравственных ценностей социума;

– гуманистический подход к развитию у студентов личностных и профессиональных качеств, необходимых для самостоятельного решения профессиональных задач в сложных ситуациях;

– ответственность за формирование у будущих учителей готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

Проектный аспект профиля включает:

– понимание единых целей ВС, необходимых для личностного и профессионального развития будущего учителя;

– знание общей структуры готовности учителя к личностному и профессиональному самоопределению;

– осведомлённость о типичных ситуациях самоопределения учителя в различных форматах профессиональной деятельности;

– понимание типичных противоречий между личностным и профессиональным *самоопределением учителя*;

– владение методами сценарного моделирования процессов личностного и профессионального самоопределения;

– владение методиками построения непрерывного педагогического процесса, направленного на формирование у студентов готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

Организационный аспект профиля включает:

– знание принципов организации целостного процесса подготовки студентов к личностному и профессиональному самоопределению с опорой на мероприятия ВС;

– способность организовывать и реализовывать целостный процесс подготовки студентов к самоопределению в условиях ВС;

– умение организовывать дискуссии для обсуждения противоречий между личностным и профессиональным самоопределением;

– способность координировать работу со студентами и коллегами в процессе реализации мероприятий ВС.

Методический аспект профиля включает:

– знание типичных ситуаций самоопределения учителя в сфере образования;

– способность выявлять и прогнозировать затруднения, с которыми сталкиваются будущие учителя на разных этапах личностного и профессионального самоопределения;

– готовность применять в рамках ВС методику обучения социокультурной и профессиональной ориентировки;

– умение выделять в рамках проводимых мероприятиях ситуации личностного и профессионального самоопределения;

– владение приёмами разрешения противоречий между личностным и профессиональным самоопределением;

– владение механизмами интеграции для формирования у будущих учителей готовности к самоопределению в условиях ВС;

– владение интерактивными методами (кейсы, ролевые игры, дискуссии) для согласования ролевой самоидентификации с функциональными особенностями профессиональной деятельности будущих учителей.

– владение способами и приёмами индивидуального сопровождения будущих учителей в процессе формирования у них готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

Научно-исследовательский аспект профиля включает:

– владение приёмами вовлечения студентов в совместные исследования психолого-педагогических проблем самоопределения учителя.

Диагностический аспект профиля включает:

– владение приёмами и средствами диагностики готовности будущих учи-

телей к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности;

– владение приёмами и средствами оценки собственной педагогической практики по формированию у студентов готовности к самоопределению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если говорить о том, как преподаватель может формировать ВС согласно целевым установкам подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению, то важно понимать, какие изменения должны произойти в его личностно-профессиональном профиле и чем они продиктованы. Такого рода изменения, как показал проведённый анализ, обусловлены актуальным целеполаганием ВС, её структурными изменениями, формированием специальных механизмов и средств интеграции ВС с образовательной программой педагогического образования, расширением инструментальных средств за счёт моделирования определённого набора проблемных ситуаций личностного и профессионального самоопределения. Очевидно, намеченные преобразования могут стать мощным рычагом для повышения качества педагогического образования только в том случае, если личностное и профессиональное самоопределение студентов будет в должной полноте соответствовать профессионально-ролевой и функциональной специфике современного учителя и охватывать профессиональной деятельности в социальном, институциональном и индивидуальном формате. Вместе с тем, важно отразить преобразования ВС в ключевых характеристиках личностно-профессионального профиля преподавателя и создать необходимые организационно-управленческие условия для их практической реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банк лучших воспитательных практик вузов России: коллективная монография / А. В. Саввченков, Е. А. Гнатышина, Н. В. Уварина, Г. В. Щагиченков, Г. В. Щагина. М.: Первое экономическое издательство, 2022. 312 с.
2. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография. СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, 2012. 189 с.
3. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / А. В. Пономарев, О. В. Гущин, Е. В. Осипчукова, Т. И. Гречухина. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 408 с.
4. Голошумова Г. С., Остякова Г. В., Ковязина М. В. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 71–74.
5. Дорожкина Е. С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. С. 230–234. DOI: 10.17816/snv2021103305.
6. Калугина Е. В., Алехина Н. В., Зырянова А. В. Воспитывающий потенциал образовательной среды педагогического университета // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. № 3. С. 36–42.
7. Лапшова А. А., Уракова Е. А., Семенова Д. М. Организационно-педагогические основы управления воспитательной работой в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (4). С. 161–163.
8. Лупанова Н. А.. Социальное и профессиональное самоопределение личности как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ. Общественные науки. 2008. № 7 (11). С. 136–140.
9. Макарова И. А., Петрученя Н. В., Дорожкина Е. С. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 62–69. DOI: 10.17513/spno.31218.
10. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993. 156 с.
11. Gorozidis G. S., Papaioannou A. G. Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations // Learning and Individual Differences. 2016. № 1. P. 4946–4958. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.014.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. NY.: Guilford Press, 2017. 756 p.
13. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. Luxemburg: Springer, 1985. P. 43.

REFERENCES

1. Savvchenkov, A. V., Gnatyshina, E. A., Uvarina, N. V., Shchagichenkov, G. V., Gnatyshina, E. A., & Shchagina, G. V. (2022). *The Bank of the Best Educational Practices of Russian Universities*. Moscow: First Economic publ. (in Russ.).
2. Batarshhev, A. V. & Makaryev, I. S. (2012). *Professional Self-Determination and Self-Realization of a Teacher of a Professional School*. St. Petersburg: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the RAE publ. (in Russ.).
3. Ponomarev, A. V., Gushchin, O. V., Osipchukova, E. V. & Grechukhina, T. I. (2015). *The Educational Environment of the University: Traditions and Innovations*. Yekaterinburg: Ural University publ. (in Russ.).
4. Goloshumova, G. S., Ostyakova, G. V. & Kovyazina, M. V. (2021). Monitoring the Educational Potential of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *World of Science, Culture, Education*, 1 (86), 71–74 (in Russ.).
5. Dorozhkina, E. S. (2021). Professional Development of Future Teachers in the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Samara Scientific Bulletin*, 10 (3), 230–234. DOI: 10.17816/snv2021103305 (in Russ.).

6. Kalugina, E. V., Alekhina, N. V. & Zyryanova, A. V. (2023). Educational Potential of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 15 (3), 36–42 (in Russ.).
7. Lapshova, A. A., Urakova, E. A. & Semenova, D. M. (2022). Organizational and Pedagogical Foundations for Managing Educational Work at a University. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75 (4), 161–163 (in Russ.).
8. Lupanova, N. A. (2008). Social and Professional Self-Determination of an Individual as a Psychological and Pedagogical Problem. In: *Izvestiya of Perm State Pedagogical University. Social Sciences*, 7 (11), 136–140 (in Russ.).
9. Makarova, I. A., Petruchena, N. V. & Dorozhkina, E. S. (2021). Features of the Educational Environment of the University in the Structure of Professional Training of Future Teachers (On the Example of Volgograd State Social and Pedagogical University). In: *Modern Problems of Science and Education*, 6, 62–69. DOI: 10.17513/spno.31218 (in Russ.).
10. Shchedrovitsky, P. G. (1993). *Essays on the Philosophy of Education*. Moscow: Experiment publ. (in Russ.).
11. Gorozidis, G. S. & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' Achievement Goals and Self-Determination to Engage in Work Tasks Promoting Educational Innovations. In: *Learning and Individual Differences*, 1, 4946–4958. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.014.
12. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY.: Guilford Press.
13. Super, D. E. (1985). Self-Realisation Through the Work and Leisure Roles. In: *Educational and Vocational Guidance*. Luxemburg: Springer, p. 43.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Тюнников Юрий Станиславович (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник кафедры непрерывного образования Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0002-0996-205X; e-mail: tunnn@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yuri S. Tyunnikov (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Chief Researcher, Department of Continuous Education, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0002-0996-205X; e-mail: tunnn@yandex.ru