

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт математики, физики и информатики
Кафедра физики, технологии и методики обучения

Ахрамович Юлия Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области
технологии через многоступенчатую систему наставничества

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Физическое и технологическое образование в новой образовательной
практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
доцент, кандидат педагогических наук

С.В. Латынцев

15.06.2026

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
профессор, доктор педагогических наук

В.И. Тесленко

22.05.2026

(дата, подпись)

Руководитель

доцент, кандидат педагогических наук

С.В. Латынцев

22.05.2026

(дата, подпись)

Дата защиты

Обучающийся

Ю.С. Ахрамович

19.05.2026

(дата, подпись)

Оценка

отлично

(прописью)

Красноярск 2026

РЕФЕРАТ

к магистерской диссертации

«Профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии через многоступенчатую систему наставничества»

Данная работа посвящена проблеме профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии через многоступенчатую систему наставничества.

Объем и структура диссертации. Магистерская диссертация состоит из двух глав, четырех параграфов, выводов к главам, введения, заключения, приложений. Работа изложена на 112 страницах, список использованных источников содержит 51 наименование, использовано 7 таблиц, 33 рисунка и 2 приложения.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели наставничества, включающей содержание, формы, этапы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии в процессе обучения в педагогическом вузе.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущих учителей предметной области технологии на этапе вузовского обучения.

Предметом исследования выступают содержание, формы, этапы и организационно-педагогические условия реализации наставничества, обеспечивающие эффективное профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии.

Для достижения поставленной цели исследования, поставлены следующие **задачи**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы определить теоретические предпосылки и степень изученности профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии,

выявить возможности наставничества в решении данной проблемы и уточнить содержание базовых понятий исследования.

2. Выявить и теоретически обосновать структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии с учетом специфики подготовки.

3. Разработать модель наставничества, включающую целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, направленную на формирование устойчивого профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии.

4. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии, позволяющий оценить динамику исследуемого процесса в ходе экспериментальной работы.

5. Провести экспериментальную работу по выявлению уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии и частичной апробировать модель наставничества в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования: профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии будет осуществляться более успешно, если:

- многоступенчатая система наставничества содержит ключевые этапы жизненного цикла модели: запрос, проектирование, реализацию, контроль;
- организационно-педагогические условия наставничества реализованы через осуществление наставником сопровождающей, контролирующей, мотивирующей функций и модель встраивается в учебный процесс;
- наставническая деятельность является системной.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался комплекс **методов исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального самоопределения и наставничества, сравнительно-

сопоставительный анализ, системный подход, моделирование, обобщение и систематизация;

- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности студентов;
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ, графическая интерпретация результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено понятие «профессиональное самоопределение будущего учителя технологии» применительно к специфике подготовки учителей данной предметной области.
2. Выявлены и теоретически обоснованы структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии и определены критерии уровней его сформированности.
3. Разработана и теоретически обоснована модель наставничества, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, адаптированная к подготовке учителей предметной области технологии.
4. Определены организационно-педагогические условия эффективной реализации наставничества, способствующие профессиональному самоопределению будущих учителей предметной области технологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- подобран диагностический инструментарий для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии, включающий адаптированные методики диагностики профессиональной мотивации и профессиональной идентичности, а также авторскую анкету для изучения профессиональных ожиданий студентов;

- предложена и частично экспериментально проверена модель наставничества, которая может быть внедрена в образовательный процесс педагогических вузов при подготовке будущих учителей предметной области технологии;
- результаты исследования могут быть адаптированы и использованы при подготовке будущих учителей других предметных областей, что подтверждает широкую сферу практического применения.

На защиту выносится следующее положение:

Разработанная структурная модель наставничества, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, учитывает специфику предметной области технологии, включающая организационно-педагогические условия наставничества, что способствует эффективному профессиональному самоопределению будущих учителей предметной области технологии.

Апробация результатов: базой исследования является КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании принимали участие обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность образовательной программы «Технология с основами предпринимательства», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность образовательной программы «Технология и дополнительное образование», «Физика и технология», с 1 по 4 курс в количестве 59 человек.

По теме исследования опубликована 1 статья

1. Ахрамович Ю.С. Модели наставничества в профессиональном самоопределении будущих учителей технологии // Ю.С. Ахрамович// Образование и наука в XXI веке: математика, физика, информатика и технологии в смарт-мире: сб. ст. по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 20–21 мая 2026 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Г. Дорошенко; ред. кол. – Электрон. дан. / КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026 – (Молодежь и наука XXI века). С. 311-315.

ABSTRACT

to the master's thesis

"Professional self-determination of future teachers of the subject area of technology through a multi-stage mentoring system"

This work is devoted to the problem of professional self-determination of future teachers of the subject field of technology through a multi-stage mentoring system.

Thesis scope and structure. The master's thesis consists of two chapters, four paragraphs, conclusions to chapters, introduction, conclusion, appendices. The work is presented on 112 pages, the list of used sources contains 51 names, 7 tables, 33 figures and 2 appendices were used.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test a mentoring model that includes the content, forms, stages and organizational and pedagogical conditions that ensure effective professional self-determination of future teachers of the subject field of technology in the process of studying at a pedagogical university.

The object of research is the process of professional training of future teachers of the subject field of technology at the stage of university education.

The subject of the study is the content, forms, stages and organizational and pedagogical conditions for the implementation of mentoring, which ensure the effective professional self-determination of future teachers of the subject area of technology.

To achieve this research goal, the following tasks are **set**:

1. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, determine the theoretical prerequisites and the degree of study of professional self-determination of future teachers of the subject field of technology, identify the possibilities of mentoring in solving this problem and clarify the content of the basic concepts of research.

2. identify and theoretically substantiate the structural components of professional self-determination of future teachers of the subject field of technology, taking into account the specifics of training.

3. Develop a mentoring model that includes targeted, meaningful, organizational-activity and performance-evaluation blocks aimed at the formation of sustainable professional self-determination of future teachers of the subject field of technology.

4. Select diagnostic tools to identify the levels of professional self-determination of future technology teachers, allowing to assess the dynamics of the studied process during experimental work.

5. Carry out experimental work to identify the levels of professional self-determination of future teachers of technology and partially test the mentoring model at a pedagogical university.

Research hypothesis: professional self-determination of future teachers of the subject area of technology will be carried out more successfully if:

- multistage mentoring system contains key stages of the model life cycle: request, design, implementation, control;
- organizational and pedagogical conditions of mentoring are implemented through the implementation by the mentor of accompanying, controlling, motivating functions and the model is integrated into the educational process;
- mentoring activities are systemic.

A set of research **methods** was used to solve the assigned tasks and test the study hypothesis:

- theoretical: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of professional self-determination and mentoring, comparative and comparative analysis, systematic approach, modeling, generalization and systematization;
- empirical: pedagogical observation, questioning, testing, conversation, pedagogical experiment, analysis of student products;

- data processing methods: quantitative and qualitative analysis, graphical interpretation of results.

The **scientific novelty** of the study is as follows:

1. clarified the concept of "professional self-determination of the future teacher of technology" in relation to the specifics of training teachers in this subject area.

2. The structural and content components of professional self-determination of future teachers of the subject area of technology have been identified and theoretically substantiated, and criteria for the levels of its formation have been determined.

3. A mentoring model has been developed and theoretically substantiated, including target, content, organizational, activity and performance evaluation blocks, adapted to the training of teachers of the subject area of technology.

4. The organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of mentoring, contributing to the professional self-determination of future teachers of the subject field of technology, have been determined.

The practical significance of the study is that:

- diagnostic tools were selected to identify the levels of professional self-determination of future teachers of the subject area of technology, including adapted methods for diagnosing professional motivation and professional identity, as well as an author's questionnaire for studying the professional expectations of students;

- a mentoring model has been proposed and partially experimentally tested, which can be implemented in the educational process of pedagogical universities in the training of future teachers of the subject field of technology;

- the results of the study can be adapted and used in the training of future teachers of other subject areas, which confirms the wide scope of practical application.

The following position is submitted for protection:

The developed structural model of mentoring, including target, content, organizational-activity and performance-evaluation blocks, takes into account the specifics of the subject area of technology, including organizational-pedagogical conditions of mentoring, which contributes to the effective professional self-determination of future teachers of the subject area of technology.

Approbation of results: the base of the study is KSPU named after V.P. Astafiev. The study involved students in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, the direction of the educational program "Technology with the basics of entrepreneurship," 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) the direction of the educational program "Technology and additional education," "Physics and technology," from 1 to 4 courses in the amount of 59 people.

On the topic of research published 1 article

1. Akhramovich Yu.S. Mentoring models in professional self-determination of future teachers of technology//Yu.S. Akhramovich//Education and science in the XXI century: mathematics, physics, computer science and technology in the smart world: Sat. Art. following the results of the All-Russian Conference (with international participation) schoolchildren, students, young scientists. Krasnoyarsk, May 20-21, 2026. [Electronic resource]/resp. ed. E.G. Doroshenko; ed. Col. - Electron. dan ./KSPU named after V.P. Astafiev. - Krasnoyarsk, 2026 - (Youth and science of the XXI century). S. 311-315.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт математики, физики и информатики
Кафедра физики, технологии и методики обучения

Ахрамович Юлия Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области
технологии через многоступенчатую систему наставничества

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Физическое и технологическое образование в новой образовательной
практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
доцент, кандидат педагогических наук
С.В. Латынцев

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
профессор, доктор педагогических наук
В.И. Тесленко

(дата, подпись)

Руководитель
доцент, кандидат педагогических наук
С.В.Латынцев

(дата, подпись)

Дата защиты _____
Обучающийся
Ю.С. Ахрамович

(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2026

Оглавление

Глава 1. Теоретические основы профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии через многоступенчатую систему наставничества.....	10
1.1. Профессиональное самоопределение будущего учителя предметной области технологии как психолого-педагогическая проблема	10
1.2. Структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии	17
1.3 Модели наставничества в профессиональном самоопределения будущих учителей	23
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации наставничества в профессиональном самоопределении будущих учителей предметной области технологии	36
2.1. Модель профессионального самоопределения будущих учителей технологии через многоступенчатую систему наставничества	36
2.2. Экспериментально-диагностическая работа по анализу уровня профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии по реализации модели наставничества.....	45
Выводы по второй главе	82
Заключение	84
Список использованных источников	88
ПРИЛОЖЕНИЕ А	97
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	112

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования обусловлена необходимостью модернизации системы профессиональной подготовки будущих учителей предметной области технологии в контексте современных вызовов образования.

На государственном уровне приоритетом является технологическое образование школьников, развитие инженерного мышления, трудовых навыков и технологической культуры подрастающего поколения. Успешность решения этих задач напрямую зависит от качества подготовки педагогических кадров, в частности от уровня профессионального самоопределения будущих учителей технологии, их готовности к осознанному и устойчивому выполнению профессиональных функций.

Проблема профессионального самоопределения будущих учителей является одной из центральных в современной педагогической науке. Как отмечает М.А. Караулов, профессиональное самоопределение выпускников педагогических вузов характеризуется существенными противоречиями: запрос системы образования на квалифицированные кадры сталкивается с размытостью профессиональных ожиданий и недостаточной сформированностью профессиональной идентичности у значительной части выпускников [16]. В исследовании М.В. Осина и Г.И. Егоровой подчеркивается, что культура профессиональной успешности будущего учителя выступает ключевым фактором его самоопределения и благополучия, однако ее формирование требует целенаправленной и системной работы в процессе вузовской подготовки [38]. Авторы также акцентируют внимание на социокультурном дискурсе развития культуры профессиональной успешности как необходимом условии для полноценного профессионального самоопределения будущего педагога [39].

Важным ресурсом решения задачи профессионального самоопределения будущих учителей, выступает институт наставничества.

Е.А. Исаев рассматривает наставничество как ресурс становления культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя, отмечая, что грамотно организованная система наставничества способствует развитию у студентов способности к целеполаганию, рефлексии и осознанному выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития [14]. Е.В. Костомарова, Л.И. Савва и Л.Н. Смушкевич в своем исследовании раскрывают образовательный потенциал модели наставничества «студент – ученик», показывая, что включение будущего учителя в реальную практику взаимодействия с обучающимися под руководством наставника значительно ускоряет процессы профессиональной идентификации и самоопределения [23]. О.Ю. Афанасьева с соавторами доказывают, что наставничество является эффективным способом профессиональной подготовки будущего учителя в вузе, обеспечивая передачу не только знаний и умений, но и ценностных ориентиров профессиональной деятельности, мотивируя тем самым на дальнейшее трудоустройство в образовательные организации [5]. О.А. Милькевич и Ю.В. Перлова, анализируя опыт педагогических вузов, приходят к выводу, что сетевая модель наставничества, интегрирующая ресурсы вуза, школы и дополнительного образования, создает оптимальную среду для профессионального становления будущего учителя [32,13]

Как показывают исследования Караулова М.А., включая анализ выпускников Елецкого государственного университета, у значительной части будущих педагогов наблюдается кризис профессиональной идентичности. Установлено, что лишь треть выпускников имеет внутреннюю мотивацию к преподаванию, а высокие академические результаты зачастую не коррелируют с желанием работать в школе [16]. При этом авторы констатируют дефицит профориентационной работы в вузе. Данное противоречие подтверждает необходимость поиска новых педагогических инструментов, в частности, разработки модели многоступенчатого наставничества, способной обеспечить планомерное профессиональное

самоопределение будущего учителя технологии на всех этапах обучения. С одной стороны, наставничество признается эффективным ресурсом профессионального самоопределения и подготовки будущих учителей, с другой стороны, в научной литературе и образовательной практике педагогических вузов отсутствует целостная, научно обоснованная модель наставничества, специально адаптированная для формирования профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии с учетом ее политехнической, проектной и практико-ориентированной специфики. Данное противоречие определяет проблему исследования, заключающуюся в необходимости разработки, теоретического обоснования и экспериментальной проверки содержания, форм и организационно-педагогических условий реализации наставничества, направленного на эффективное профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели наставничества, включающей содержание, формы, этапы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии в процессе обучения в педагогическом вузе.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущих учителей предметной области технологии на этапе вузовского обучения.

Предметом исследования выступают содержание, формы, этапы и организационно-педагогические условия реализации наставничества, обеспечивающие эффективное профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии.

Для достижения поставленной цели исследования, поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы определить теоретические предпосылки и степень изученности профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии, выявить возможности наставничества в решении данной проблемы и уточнить содержание базовых понятий исследования.

2. Выявить и теоретически обосновать структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии с учетом специфики подготовки.

3. Разработать модель наставничества, включающую целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, направленную на формирование устойчивого профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии.

4. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии, позволяющий оценить динамику исследуемого процесса в ходе экспериментальной работы.

5. Провести экспериментальную работу по выявлению уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии и частичной апробировать модель наставничества в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования: профессиональное самоопределение будущих учителей предметной области технологии будет осуществляться более успешно, если:

- многоступенчатая система наставничества содержит ключевые этапы жизненного цикла модели: запрос, проектирование, реализацию, контроль;
- организационно-педагогические условия наставничества реализованы через осуществление наставником сопровождающей, контролирующей, мотивирующей функций и модель встраивается в учебный процесс;
- наставническая деятельность является системной.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался комплекс **методов исследования**:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального самоопределения и наставничества, сравнительно-сопоставительный анализ, системный подход, моделирование, обобщение и систематизация;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование (методика К. Замфир в модификации А. Реана, методика А.А. Азбель и А.Г. Грецова), беседа, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности студентов;
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ, графическая интерпретация результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено понятие «профессиональное самоопределение будущего учителя технологии» применительно к специфике подготовки учителей данной предметной области.

2. Выявлены и теоретически обоснованы структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии и определены критерии уровней его сформированности.

3. Разработана и теоретически обоснована модель наставничества, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, адаптированная к подготовке учителей предметной области технологии.

4. Определены организационно-педагогические условия эффективной реализации наставничества, способствующие профессиональному самоопределению будущих учителей предметной области технологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- подобран диагностический инструментарий для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии, включающий адаптированные методики диагностики профессиональной мотивации и профессиональной идентичности, а также авторскую анкету для изучения профессиональных ожиданий студентов;
- предложена и частично экспериментально проверена модель наставничества, которая может быть внедрена в образовательный процесс педагогических вузов при подготовке будущих учителей предметной области технологии;
- результаты исследования могут быть адаптированы и использованы при подготовке будущих учителей других предметных областей, что подтверждает широкую сферу практического применения.

На защиту выносятся следующее положение:

Разработанная структурная модель наставничества, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, учитывает специфику предметной области технологии, включающая организационно-педагогические условия наставничества, что способствует эффективному профессиональному самоопределению будущих учителей предметной области технологии.

Апробация результатов: базой исследования является КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании принимали участие обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность образовательной программы «Технология с основами предпринимательства», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность образовательной программы «Технология и дополнительное образование», «Физика и технология», с 1 по 4 курс в количестве 59 человек.

По теме исследования опубликована 1 статья

1. Ахрамович Ю.С. Модели наставничества в профессиональном самоопределения будущих учителей технологии // Ю.С. Ахрамович// Образование и наука в XXI веке: математика, физика, информатика и технологии в смарт-мире: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 20–21 мая 2026 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Г. Дорошенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026 – (Молодежь и наука XXI века). С. 311-315.

Магистерская диссертация состоит из двух глав, четырех параграфов, выводов к главам, введения, заключения, приложений.

Глава 1. Теоретические основы профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии через многоступенчатую систему наставничества

1.1. Профессиональное самоопределение будущего учителя предметной области технологии как психолого-педагогическая проблема

Термин «самоопределение» используется в социологии, педагогике, психологии, чтобы обозначить процесс взросления личности, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, а также выбора будущей профессии. Е.А. Климов характеризует данное понятие как проектирование и построение учащимися своего жизненного пути [19]. С другой стороны, понятие «самоопределение» можно рассмотреть, как самостоятельный этап социализации, внутри которого индивид приобретает готовность к созидательной деятельности, при этом данное понятие рассматривается как условие [41]. В общем виде под самоопределением понимается сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях, умение быстро и гибко реагировать на все культурные и социальные изменения в обществе, а также может рассматриваться как процесс освоения человеком социальных ролей. Поэтому данное понятие можно рассмотреть, как проектирование жизненного пути, систему отношений человека к самому себе и окружающим к нему, самостоятельный этап социализации. Самоопределение продолжается на протяжении всей жизни человека, при этом человек ищет ответы на простые жизненные вопросы: «Кто я?», «Для чего я в этом мире?», «Какова моя цель?» и т.п. Авторы С. В. Панина, Т. А. Макаренко выделили пять видов самоопределения: жизненное, личностное, социальное, профессиональное и социально-профессиональное [40].

Под профессиональным самоопределением понимается процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее реализации. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который

происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей. Это определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма [40].

Профессиональное самоопределение – это осознание своих собственных интересов, мотивов и способностей при выборе профессии. Это один из важных периодов жизни каждого человека, который стоит перед выбором пути развития своего будущего, в соответствии с потребностями и целями. Понятия, связанные с профессиональным самоопределением, тесно связаны с личностным ростом, самопознанием и саморазвитием [24]. По Е. А. Климову данное понятие включает размышления о жизненном и, в особенности, профессиональном пути молодого человека, что приводит к уменьшению неопределенности в представлениях о будущем. В его интерпретации, «профессиональное самоопределение» – это процесс, который приобретает различные формы в зависимости от этапов развития личности как работника [42].

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение в качестве одного из важнейших проявлений психического развития человека, как процесс его включения в профессиональное сообщество и более широко - в социальное сообщество. В течение жизни у человека складывается определенное отношение к различным областям труда, формируется представление о профессиях, своих возможностях, выделяются предпочтения в социально-экономических факторах оценки труда, определяется спектр возможных выборов. Результатом смысловых и мотивационных поисков человека выступает выполнение социально значимой деятельности, направленной на производство социально ценного продукта. Важнейшей составляющей самоопределения, согласно Е.А. Климову [20], является

формирование профессионального самосознания, в структуре которого выделяются:

1. Осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы - учителя»).

2. Оценка своего соответствия профессиональным эталонам и своего места в сообществе согласно системе социальных ролей (новичок, один из лучших специалистов и пр.).

3. Знание человека о степени его признания в социальной группе («меня считают хорошим специалистом»).

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, индивидуальных способах успешного действия, о своем индивидуальном стиле деятельности.

5. Представление о себе и своей работе в будущем. Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

- гностический (перестройка сознания и самосознания);
- практический (реальные изменения социального статуса человека)

[20].

Рассматривая данное понятие в контексте учителя предметной области технологии, его можно раскрыть в двух направлениях: это поиск личностного осознанного смысла в педагогической профессии – быть учителем и сформировать свою профессиональную идентичность и, с другой стороны, готовность к профессиональной деятельности в воспитательном аспекте, т.е. использовать предметную область в профориентации школьников.

Рассматривая понятие профессионального самоопределения в контексте предметной области технологии и применяя классификацию Е.А. Климova, видно, что такой будущий учитель находится одновременно в системах «Человек-Человек» и «Человек-Техника», что накладывает на него определенные обязательства по освоению технических и педагогических

компетенций и профориентировать школьников на уроках труда (технологии).

Под профессиональным самоопределением будущего учителя предметной области технологии понимается процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее реализации в педагогической и технико-технологической деятельности.

Профессиональная рефлексия также играет немаловажную роль в становлении будущего учителя. В исследовании М.В. Манаковой [29], видно, что профессиональная рефлексия должна формироваться для развития педагогического самосознания, целеполагания будущего учителя и является механизмом развития профессионального становления.

Переход от действия по образцу к своему индивидуальному стилю профессиональной деятельности как раз и происходит в результате развития профессиональной рефлексии, что позволяет формировать профессиональную позицию будущего учителя.

Формирование профессиональной идентичности в этом процессе играет немаловажную роль. Авторы Р.К. Сережникова и И.А. Бекшаев в своих работах показывают, что профессиональная идентичность является фактором, определяющим направление развития личности будущего учителя и представляет собой интеграция личностного и социального самоопределения [45]. Профессиональная идентичность будущих учителей должна формироваться поэтапно, в результате специальной подготовки не только в рамках учебного плана, но и других видов деятельности. Для запуска этого процесса необходимо, чтобы случился переход от внешних норм, стандартов и этических правил профессии «учитель» во внутреннюю мотивацию, убеждения и личные ориентиры будущих учителей, формируя свое мировоззрение.

Автор Т.В. Михайлова выделяет средства, методы, влияющие на формирование профессиональных ценностных ориентаций таких как:

- оценка (соотнесение оцениваемого объекта с нормой, идеалом);
- рефлексия (осознание собственной системы ценностей, оценка имеющегося и вновь усваиваемого ценностного содержания);
- деятельность (процесс, в результате которого происходит переход личностью отражаемого в субъективный образ);
- общение (формирование и развитие мировоззрения личности, ее системы ценностей);
- коллектив (ценности становятся достоянием личности и регулятором ее деятельности и отношений) [33].

Профессиональное становление неразрывно связано с личностной и профессиональной самореализацией. Саморазвитие педагога на протяжении всей жизни является приоритетным направлением для системы образования в перспективе дальнейшего развития, поэтому необходимо создать условия педагогам для эффективного развития внутренних ресурсов [31].

Интегративно-ресурсный подход в процессе саморазвития настоящих и будущих педагогов включает в себя не только участие в педагогической практике, но и занятие творческой деятельностью, что в совокупности создает ситуацию успеха, признания и личностного роста. Это является предпосылкой для дальнейшего развития в профессиональном плане и самореализации в профессии [30].

Профессиональная подготовка будущего учителя должна включать в себя механизмы наставничества, чтобы уже в процессе подготовки студенты были включены в процессы самоопределения. Само по себе наставничество должно способствовать развитию профессиональной рефлексии, о чем говорится в исследовании Д. А. Степанова, в котором процесс наставничества представляется через последовательные этапы с последующим их осмыслением и принятием определенных решений, что в конечном итоге приводит к выстраиванию собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности [47].

Автор В. М. Соина в своей статье говорит о наставничестве как о предмете научной рефлексии, где прослеживаются рефлексивные отношения между наставником и студентом вуза, а также присваиваются определенные функции и выявляется специфика деятельности наставника [46]. Такой подход позволяет будущему педагогу выйти за рамки подражания и сформировать собственную профессиональную позицию.

Ключевую роль в этом процессе играет формирование профессиональной идентичности. Работа В. Ю. Нургалиевой говорит о том, что процесс наставничества обеспечивает довольно успешную адаптацию студентов вуза к дальнейшей работе учителем с использованием конструктивно-рефлексивного диалога, эмоциональной поддержки. Для того, чтобы формировалась профессиональная идентичность будущего учителя, необходимо тщательно спланированное, организованное наставническое сопровождение [37].

Глубинная суть этого процесса заключается в переходе от внешней регуляции к внутренней саморегуляции – в интериоризации профессиональных ценностей. Авторы Р. Е. Герасимова и Н. А. Григорьева в своей работе показывают реализацию наставничества в вузе через субъект-субъектные отношения, которые направлены на развитие и профессиональный рост личности [9].

Процесс профессионального становления открывает пространство для личностной и профессиональной самореализации. Е. А. Дудина раскрывает понятие «наставничество»: «... это особый вид педагогической деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью наставника и подопечного, для удовлетворения индивидуальных потребностей (познавательных, психологических, эмоциональных, социальных, духовных, образовательных, профессиональных и др.) которого необходимы мотивирующая обучающая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; характеризующиеся

долговременностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, эмпатией, взаимной заинтересованностью, принятием своей роли обоими участниками; направленные на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного и (или) профессионального развития; реализуемые в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах на формальной и неформальной основе» [10]. Ориентация на самореализацию, участие в практической деятельности, как отмечает В. М. Агафонова, позволяет будущим учителям в сжатые сроки адаптироваться к работе, приобрести уверенность в собственных силах, убедиться в верности профессионального выбора учителя, а также органично влиться в педагогический процесс [4]. Такой подход является эффективным для дальнейшего профессионального развития будущих учителей и служит ключевым условием самореализации в профессии.

Процесс наставничества будущих учителей, выстроенный в этом ключе, создает условия для дальнейшего развития. Он становится путем к обретению профессиональной зрелости, где внешнее управление закономерно сменяется внутренней осознанностью, а подготовка к деятельности перерастает в полноценную самореализацию в профессии.

В ходе теоретического анализа понятий «самоопределение», «профессиональное самоопределение» и «наставничество» выявлено следующее. На основе комплекса определений сформулируем понятие: «Профессиональное самоопределение будущего учителя предметной области технологии» – это многомерный процесс обретения личностного смысла, формирование профессиональной идентичности, формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее реализации в педагогической и технико-технологической деятельности, а также готовность к самореализации.

Значимыми механизмами профессионального самоопределения будущих учителей являются развитие рефлексии, интериоризация профессиональных ценностей.

Понятие наставничества при подготовке будущих учителей студентов вуза сформулировано на основе определения Е.А. Дудиной как совместная деятельность, основе которой лежат субъект-субъектные отношения наставника и подопечного, для удовлетворения индивидуальных потребностей которого необходимы мотивирующая обучающая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; характеризующиеся долговременностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, эмпатией, взаимной заинтересованностью, принятием своей роли обоими участниками; направленные на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного и (или) профессионального развития; реализуемые в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах на формальной и неформальной основе.

Понятия профессиональное самоопределение и наставничество находятся в тесной связи, где первое является целью и результатом педагогической подготовки, а второе является эффективным средством, инструментом его достижения.

Таким образом, совокупность понятий «профессиональное самоопределение» и «наставничество» в определенной степени позволяет рассмотреть систему взаимоотношений, направленно на формирование у будущих учителей технологии готовности к осознанному выбору, устойчивой профессиональной позиции и полноценной самореализации.

1.2. Структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии

В предыдущем параграфе понятие «профессиональное самоопределение» будущих учителей предметной области технологии выявили, что оно является сложным, многомерным образованием, и имеющее определенную структуру, поэтому в составе понятия выделим три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим и выступает внутренним двигателем процесса самоопределения. Как отмечает Н.Н. Шевченко, понимание ценности профессии является важным и неотъемлемым элементом структуры профессиональной подготовки учителя, лежащим в основе непрерывного самоопределения в профессии [50]. Автор показывает, что мотивация к профессии учителя, понимание и осознание ее ценности особенно актуально в течение всей профессиональной жизни. Профессиональное самоопределение будущих учителей в вузе является промежуточным этапом, продолжается на протяжении всей карьеры, но при этом является вектором, который определяет дальнейшую траекторию профессионального развития.

В Концепции развития педагогического образования на период до 2030 года отмечается, что профессиональное образование должно быть основано на реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей, на укреплении партнерских отношений между университетами, реализующими программы педагогического образования и школой для «внедрения системы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи, включая реализацию программ дополнительного предпрофессионального развития и программ профессиональной ориентации школьников, ориентированных на педагогические профессии» [21] и обеспечения согласованности учебных программ, содействующих развитию не только профессиональных навыков, но и ценностей учительской

профессии. Поэтому влияние ценностей на профессиональный выбор будущих учителей важен в педагогической профессии.

К примеру, анализируя зарубежный опыт мотивационно-ценностного выбора профессии, можно выделить три вида мотивации выбора профессии учителя, соответствующих следующим ценностям: внутренние мотивы, основанные на ценностях самой деятельности (радость преподавания и работы с детьми), внешние мотивы, связанные с ценностью личной пользы (условиями труда, социальными гарантиями, большим отпуском) и альтруистические мотивы, определяемые стремлением внести свой вклад в улучшение и развитие общества [3].

Авторы статьи [25] приводят эмпирические данные по будущим учителям – выпускникам Смоленского государственного университета и отмечают, что большинство студентов 95,6% выделяют основные образовательные функции – обучение и воспитание. Почти половина опрошенных - 45,6% выделили социальную значимость профессии. Рассматривая роль педагога в современном обществе, опрошенные обратили внимание на расширение спектра профессиональных задач как особенность современной педагогической деятельности: 10% отметили, что современные учителя дополняют или заменяют родителей, проводя с детьми не меньшее количество времени; 15,6% считают, что учитель должен быть авторитетом для учащихся, чей пример должен мотивировать и вдохновлять детей; 27,8% выделили роль наставника, помощника. 88,9% студентов отметили положительный пример своих педагогов [25].

Рассматривая следующий компонент профессионального самоопределения когнитивно-деятельностный, видно, что в нем присутствуют те компетенции, которые необходимы будущему учителю для успешного осуществления педагогической деятельности. О.П. Чозгиян в своей работе показывает содержание когнитивно-деятельностного компонента как самореализацию и саморазвитие будущего учителя и говорит

о том, в контексте профессиональной позиции будущего учителя. Далее автор делает вывод о характеристиках данного компонента: «Базовые характеристики когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущего учителя составляют: внутренняя готовность к целенаправленному самоизменению, систематическому саморазвитию и самореализации в учебно-профессиональной деятельности при освоении междисциплинарных курсов и основ практической подготовки; стремление творчески и самостоятельно проявить способности в решении педагогических задач; освоение опыта проектирования и реализации траектории собственного личностного и профессионального развития на основе ценностных ориентаций в педагогической профессии и свободного, сознательного выбора» [49].

Другой автор статьи [35] в своей методике сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов также показывает важность когнитивно-деятельностной составляющей. Сопровождение представляет собой организацию и поддержку будущих учителей на различных этап. В результате реализации этой методики были получены результаты, подтверждающие значимость когнитивно-деятельностного компонента, а именно «... ощущение себя более «сильным» и способным (36 чел.); уверенность в себе (32 чел.); видение жизненных перспектив (34 чел.); готовность к преодолению жизненных трудностей (28 чел.); стремление «работать над собой» (28 чел.); целенаправленность, осознанность и осмысленность действий (30 чел.); творческое отношение к жизни (как к пространству возможностей) (27 чел.); гибкость и вариативность поведения (28 чел.); толерантность в межличностных отношениях (26 чел.); понимание значимости самоактуализации (34 чел.) и др.» [36].

Данный компонент содержит профессиональные знания в области педагогики, психологии, методики преподавания технологии и специальные предметные знания; профессиональные компетенции, позволяющие решать

профессиональные задачи, такие как организация проектной деятельности школьников и проведение профориентационной работы.

Когнитивно-деятельностный компонент профессионального самоопределения будущего учителя технологии, согласно работам О. П. Чозгиян [49] и Е. В. Неумоева-Колчеданцевой [36], содержательно обеспечивает переход от учебной деятельности к самостоятельной педагогической работе. Для учителя предметной области технологии, одновременно находящегося в системах «Человек – Человек» и «Человек – Техника», данный компонент содержит общепедагогические, технологические знания, и практическую деятельность. Способность будущих учителей к самореализации и саморазвитию, являющееся одним из критериев сформированности, для учителя технологии означает готовность к самообучению на протяжении профессиональной деятельности и осваивать новые методы обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент необходим для выявления особенных критериев профессионального самоопределения, тем самым проявляя способность будущего педагога к самоанализу, критической оценке своих действий и выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития. И.В. Жуланова совместно с соавторами разработали специальные диагностические инструменты для оценки педагогической рефлексии, включающие мотивационно-ценностный и аналитический компоненты, где видно, что рефлексия связывает результаты со своими действиями и ценностями, позволяя педагогу произвести осмысленную оценку собственной профессиональной деятельности.

Авторы подчеркивают, что рефлексия выступает связующим звеном педагогических действий будущих учителей с их личными ценностями, позволяя будущему учителю не просто констатировать успехи или неудачи, а выстраивать их внутреннюю причинно-следственную связь [11]. Е.В. Карпова и А.В. Невзорова в сравнительном исследовании рефлексивной

самооценки профессиональных компетенций студентами бакалаврами и педагогами отмечают, что самооценка находится на среднем и ниже среднего уровнях, что позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного формирования рефлексивных навыков в процессе вузовской подготовки. Этот тревожный факт, по мнению авторов, свидетельствует о недостаточной сформированности рефлексивных навыков как на этапе вузовской подготовки, так и в процессе реальной педагогической деятельности, что напрямую указывает на необходимость целенаправленного, системного формирования рефлексивно-оценочного компонента в рамках профессиональной подготовки будущего учителя [17].

Анализируя эти вышеперечисленные исследования, видно, что в рефлексивно-оценочном компоненте профессионального самоопределения необходимо специально организованное педагогическое сопровождение, включая диагностику рефлексивных умений и деятельность по их осознанному применению. будущим учителем технологии. Из исследований можно заключить, что уровень рефлексивной самооценки у студентов и педагогов остается низким, что требует целенаправленного формирования данного компонента в вузе, при котором обеспечивается переход от внешнего контроля к внутренней осознанности.

Применение метода проектов при подготовке будущих учителей также имеет положительный опыт, о чем отражено в статье А.А. Руцшиной [43], а авторы М.А. Волкова и А.К. Лукина обосновывают внедрение проектно-ориентированного обучения на становление системы ценностей, а также мотивирующих будущих педагогов на профессиональную деятельность [8].

Таким образом, профессиональное самоопределение будущего учителя технологии построено с одной стороны с учетом формирования готовности к педагогической деятельности, включая в нее технологические аспекты предметной области технологии, а также включение рефлексии как

способности к дальнейшему самоанализу и самокоррекции своей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволяет выделить структуру профессионального самоопределения через компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Учитывая, то что предметной областью технологии, ведущими являются проектная, практическая деятельность, выделенные компоненты позволяют сформулировать уровни профессионального самоопределения:

- **высокий** — характеризуется высокой готовностью к самоопределению, преобладает внутренняя мотивация, знания и умения сформированы на продуктивном уровне;
- **средний** характеризуется недостаточно устойчивыми намерениями профессионального выбора, есть внешние и внутренние мотивы, знания и умения сформированы на репродуктивном уровне;
- **низкий** характеризуется тем, что профессиональный выбор не осознан, преобладают внешние мотивы, знания фрагментарны, умения не сформированы) и создают теоретическую базу для разработки программ его целенаправленного формирования в процессе вузовской подготовки.

1.3 Модели наставничества в профессиональном самоопределении будущих учителей

Несмотря на широкое распространение наставничества в образовании, многие существующие модели демонстрируют ряд ограничений, которые делают их недостаточно эффективными для решения задач профессионального самоопределения будущих учителей технологии в системе «ученик ОО — студент — преподаватель вуза».

Анализируя опыт Московского городского педагогического университета, который представляет собой уникальную многоуровневую экосистему, охватывающую наставничеством все звенья непрерывного

педагогического образования, видно, что в отличие от вузов, сосредоточенных на одной модели, МГПУ выстроил системную практику, объединяющую в единую цепочку ученика, студента, преподавателя, школу и вуз.

Цифровая платформа mentor.mgpi.ru стала основой для объединения всех уровней наставничества. В самом начале платформа была создана для поддержки молодых учителей московских школ и выпускников МГПУ, но на сегодняшний день является универсальным ресурсом, который используется для внутреннего наставничества среди начинающих преподавателей вуза и молодых ученых. Достоинством платформы служит технологическая гибкость, в основе которой лежит концептуальный подход SPACE (Social, Progress, Access, Contribution, Excellence). На этой платформе происходит неформальное общение, виден личностный рост, открытость и вклад каждого участника. Такой цифровой инструмент стал связующим звеном всей системы, делая наставничество не разовой акцией, а «устойчивой средой», где формируются профессиональные сообщества [15].

Важнейшим звеном в системе профессионального развития преподавателей и студентов старших курсов выступили наставнические лаборатории. В 2025 году в МГПУ начали работу 33 лаборатории, объединенных в шесть ключевых направлений: от инновационных образовательных моделей до цифровой дидактики и развития мягких навыков. Они созданы как безопасное, неформальное и добровольное пространство для обмена опытом, где преподаватели вуза, молодые исследователи и представители отрасли, а также магистранты могут в формате «клуба по интересам» обсуждать сложные вопросы профессии и совместно искать новые решения. Этот формат, реализующий принцип наставничества «равный - равному», способствует формированию единого профессионального сообщества и обеспечивает преемственность между

опытными педагогами и теми, кто только начинает свой путь в профессии [34].

Студенческое наставничество в МГПУ реализовано через создание системной «воронки» вовлечения студентов в профессию. Их путь начинается с профориентации в психолого-педагогических классах московских школ, где старшеклассники получают первоначальный опыт в сфере педагогической деятельности. Затем студенты проходят специальную подготовку, например, в «Школе наставничества», где они развивают необходимые коммуникативные и лидерские качества. Полученные навыки они сразу применяют на практике. Проект «Студенческое наставничество», в рамках которого три тысячи студентов МГПУ отправились в столичные школы в качестве тьюторов, помогая на уроках педагогам старшего возраста. Кроме того, в рамках волонтерского движения студенты помогают ученикам в освоении школьной программы, работая с детьми, нуждающимися в особой поддержке [48].

Завершающим этапом студенческого наставничества является поддержка выпускников, которые пришли работать в школы, но при этом, лишь 8,5% молодых педагогов говорят о необходимости поддержки наставника. Поэтому платформа mentor.mgpi.ru стала решением проблемы для молодых учителей в плане наставничества. Наставничество заключается в том, что это происходит дистанционно, позволяя молодым педагогам получать быстрый и эффективный ответ на свой вопрос от более опытных коллег. Вместе с этим исследователи МГПУ работают над созданием различных интегрированных моделей «школа - вуз», целью которых является выстраивание устойчивых профессиональных сообществ, объединяющих педагогов-практиков и академическое сообщество для совместного решения задач профессионального развития [7].

В подготовке будущих учителей необходимо применять различные средства, методы, влияющие на их дальнейшее профессиональное

самоопределение. В существующих моделях наставничества для будущих учителей, нынешних студентов имеется некоторое сходства, т.е. распространенные подходы к наставничеству.

Например, в модели «Студент — ученик», предложенной Е.В. Костомаровой, Л.И. Саввой и Л.Н. Смушкевич, видно, что она нацелена на сокращение разрыва между содержанием педагогической подготовки в вузе и реальными потребностями общего образования. Данная модель отдает роль объекта ученику, т.е. не всегда учитывает активную роль ученика в формулировании запроса и не создает полноценных условий для рефлексии студентом своей будущей профессиональной роли.

Данная модель реализуется в рамках инновационного проекта на базе Академического лицея Магнитогорска и представляет собой каскадную структуру, где студент педагогического вуза, проходя практику под руководством учителя–наставника, сам выступает наставником для обучающихся лицея. В основе модели лежат принципы: каскадность (студент одновременно наставляемый по отношению к учителю и наставник по отношению к ученику); деятельностный подход (будущий педагог действует в реальной ситуации и оценивает свои профессиональные действия); интеграция теории и практики; педагогической поддержки (наставник помогает преодолеть барьеры ученику).

Модель сокращает разрыв между содержанием вузовской педагогической подготовки и реальными потребностями общего образования. Зафиксирована положительная динамика успеваемости и проектной активности подопечных учеников, рост их участия в олимпиадах и конференциях, а также профессиональное самоопределение выпускников лицея: за два года 17 человек выбрали педагогические специальности, а 5 студентов после практики пришли работать в лицей. Недостатками модели являются: запрос на наставничество исходит не от самого ученика, а от учителя или образовательной программы. Ученик при этом оказывается

объектом педагогической помощи, а не активным инициатором собственного запроса. Модель сильно зависит от наличия опытного учителя–наставника в школе, что ограничивает её применимость в обычных образовательных учреждениях без развитой инновационной инфраструктуры. Модель ресурсоемка: требует координации вуза и школы, специальной подготовки студентов (авторы разработали курс «ПРО наставничество») и значительных временных затрат на сопровождение. В модели также нет формализованного этапа рефлексии, где ученик оценивал удовлетворенность своих потребностей [22].

Рассматривая другую модель наставничества – двумерная модель наставничества в вузе, предложенную И.А. Мамаевой. Хотя эта модель разработана применительно к негуманитарным вузам, но в контексте специфики программы подготовки будущих учителей технологии, ее можно рассмотреть. Эта модель выстраивает отношения по двум линиям: «наставляемый (первокурсник) - студент-наставник (старшекурсник)» и «наставляемый (студент-наставник) - преподаватель-наставник». Основной целью модели является адаптация первокурсников к вузовской среде. В ее рамках горизонтальное наставничество не связано с решением практико-ориентированных задач из школьной практики, а вертикальное, с участием преподавателя, направлено на сопровождение студента-наставника, но не на его подготовку к реальному взаимодействию с учениками. В модели выстроено два уровня взаимодействия: первый уровень – между студентами-первокурсниками (наставляемыми) и студентами-наставниками из числа старшекурсников; второй уровень – между студентами-наставниками и преподавателем-наставником. Студент старших курсов одновременно является наставником для младших и наставляемым по отношению к преподавателю. Модель базируется на трех методологических подходах: деятельностном, личностно-развивающим и технологическим. Отличительной особенностью модели является то, что она предназначена для

непедагогического вуза, где у студентов старших курсов отсутствует опыт педагогической, вожатской или обучающей деятельности, что потребовало специальной методической поддержки.

Методическими принципами модели являются: реализация саморазвития и самообучения, создание условий для успешной коммуникации, развитие рефлексивного мышления и обязательное обучение проектной логике. Студенты-наставники оказывают консультационную помощь первокурсникам по учебным и бытовым вопросам, проводят анкетирования и деловые игры, вовлекают младших студентов в конкурсы и конференции; преподаватель-наставник, в свою очередь, обучает студентов-наставников проектной логике, тайм-менеджменту, психологии взаимодействия, проводит «точки фокусировки» – специальные встречи для анализа возникающих проблем и обсуждения успеваемости в группах.

Достоинством модели служит четкая двухуровневая структура, позволяющую одновременно решать задачи адаптации первокурсников и развития различных компетенций у старшекурсников. Недостатками модели являются адаптации первокурсников и вовлечении во внеучебную деятельность, отсутствует активная роль ученика (школьника), диагностический инструментарий описан неполно, требует значительных временных и организационных затрат от преподавателя-наставника, не предполагает обязательного участия внешнего заказчика (школы, работодателя) – она замкнута внутри вуза [28].

Следующая модель наставничества для студентов педагогического вуза (Р.Н. Шулакова и М.А. Князева-Богатырева) содержит принципы педагогики сотрудничества, ориентирована на организацию производственной практики студентов четвертого курса педагогического вуза на базе школы. В отличие от ранее рассмотренных моделей, центральной фигурой является не учитель-наставник и не преподаватель вуза, а специальный педагог-организатор практики, который связывает всех участников: учителей-наставников,

студентов-практикантов и обучающихся школы. Идея равноправного сотрудничества, где учитель не вмешивается в ход урока студента, но обязательно после уроков проводит рефлексивный анализ, а студент получает широкую свободу выбора форм и методов: выбор класса, методов, наглядные материалы. Учитель создает благоприятный психологический климат, индивидуальный подход, личный пример, воспитание, равенство всех участников, постоянная обратная связь и активная вовлеченность, где студент не пассивный наблюдатель, а полноправный автор занятий.

К достоинствам модели можно то, что студент не зажат жесткими требованиями, но и не брошен на произвол судьбы, формируются надпрофессиональные компетенции – командную работу, открытость, умение принимать решения, рефлексия, реализуется принцип «обучение действием, создается сообщество практики вокруг школы и вуза, основанное на взаимопомощи, что повышает шансы на трудоустройство выпускников и метод «сотворчества» позволяет создать совместный комплект методических разработок.

Недостатком модели являются выделенная роль ученика, где ученики служат фоном для профессиональных проб студента, а не активными субъектами. Также видно, что модель слишком зависит от личности педагога-организатора, где он обладает определенным авторитетом и в обычной школе с отсутствием такого человека модель может не реализоваться. Еще в модели нет критериев оценки – выводы основаны на качественных наблюдениях и обсуждениях, а не на измеримых показателях. Также апробация модели проходила в школе с углубленным изучением иностранных языков, где учителя уже и так мотивированы к инновационным изменениям и следует вопрос: «Как модель будет работать в обычных школах с менее подготовленными педагогами?» [2].

Модель «Педагог — студент — ученик» в системе непрерывного образования (Е. Сабирова, В. Садовая и др.). Эта модель интегрирует три

стороны в единый процесс, нацеленный на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов через их практическую работу с детьми. Предполагает иерархическую структуру (педагог управляет студентом, студент — учеником) и не отводит ученику роли активного инициатора запроса, а взаимодействие носит менее гибкий характер. Представляет собой трехмодульную систему непрерывного педагогического образования, объединяющую преподавателей вуза, студентов – будущих учителей начальных классов, и младших школьников – актеров театра. В отличие от предыдущих, в данной модели все три субъекта взаимодействуют следующим образом: преподаватель выступает центральным наставником; студент является индивидуальным тьютором для школьника, сопровождая его на репетициях, помогая осваивать сценическую речь, движение, выразительное чтение; младший школьник – активный участник, взаимодействующий и с преподавателем, и со студентом, и с другими детьми. Модель базируется на принципах педагогики сотрудничества и диалогического взаимодействия, среди которых непрерывность и преемственность, трехвекторная направленность (одновременное решение задач обучения, воспитания и развития в соответствии с профстандартом педагога), индивидуализация наставничества (каждый студент закреплен за конкретным ребенком), деятельностное сотворчество (совместная постановка спектаклей, создание сценариев, костюмов, декораций), диалогическое общение (равноправный диалог, отказ от авторитарности), игровая и театральная педагогика (интерактивные игры, ролевые игры, инсценировки, импровизации) и рефлексивность (трехэтапная модель наставнической деятельности: мотивация, формирование навыков самостоятельной работы, рефлексия).

К достоинствам модели относится большой охват системы «вуз – школа – дополнительное образование», что позволяет студенту погрузиться в реальную профессиональную деятельность с детьми, а не в симулированные

условия, и существенно сокращает разрыв между теорией и практикой. У студентов формируется широкий спектр профессиональных компетенций – не только предметных и методических, но и актерских, режиссерских, сценарных, оформительских и музыкальных, что делает будущего учителя начальных классов универсальным специалистом. Эксперимент показал высокую мотивацию и эмоциональную вовлеченность: в экспериментальной группе уровень мотивации студентов достиг 90,6%, а рефлексивной активности – 95% (в контрольной – 72% и 72% соответственно). Доказана эффективность для всех участников: у младших школьников экспериментальной группы уровень развития творческих и актерских способностей вырос с 60–65% до 85–92%, у преподавателей – с 69–75% до 84–89%, у студентов – с 60–69% до 79–85%. Кроме того, модель решает проблему нежелания выпускников педагогических вузов работать в школе, поскольку через театральную деятельность формируется устойчивый интерес к профессии.

Вместе с тем модель имеет и ряд недостатков. Прежде всего, она апробирована в специфической среде детского театра при Казанском федеральном университете на творческой, ресурсно-обеспеченной площадке, тем самым ограничивает ее масштабируемость на обычную общеобразовательную школу без театральной студии и дополнительного финансирования. Центральная фигурой является педагог детского театра, который является режиссером, методистом, психологом и супервайзером для студентов. Не все студенты обладают необходимыми коммуникативными навыками и четким представлением о профессии, а опытные учителя часто выбирают авторитарный стиль и отказываются от равноправного диалога, то есть модель предъявляет повышенные требования к субъектам. Слабо прописаны механизмы обратной связи от ученика: диагностика строится на наблюдении и опросниках, но не на самооценке школьника и не на учете его индивидуального запроса [1].

Следующая трехсторонняя модель наставничества, реализована в КГПУ им. В.П. Астафьева и состоит из трех этапов. Первый этап работы – подготовительный, осуществляется тогда, когда студенты приходят в школу на практику, получают запрос от образовательной организации и с педагогом-наставником от школы выявляют дефициты в практической деятельности студента. На втором этапе, процессуально-деятельностном, студент на выпускном курсе устраивается работать в школу, и процесс наставничества осуществляется со стороны вуза наставником-преподавателем и со стороны школы – учителем. На данном этапе формируются привлекательные условия для студента – будущего учителя, а также интересный образ будущей педагогической деятельности. На третьем этапе, аналитико-рефлексивном, в первый год работы учителя, который остался работать в школе, процесс наставничества немного меняется. Основная и ведущая роль переходит к опытному учителю-наставнику школы. Также на же на данном этапе проводится анализ удовлетворенности каждого участника полученными результатами [26, 27].

Таким образом, существующие модели, как правило, либо ориентированы на академическую адаптацию, либо построены по принципу прямой передачи знаний, не создавая механизма, при котором запрос ученика становится отправной точкой для профессиональной пробы студента. Это и определяет проблему исследования: возникает необходимость в модели, которая ставит будущего учителя технологии в активную позицию проектировщика образовательного взаимодействия, отправной точкой которого является реальный, а не смоделированный запрос со стороны школы.

Выводы по первой главе

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволил решить поставленные задачи и сформулировать следующие основные выводы. Профессиональное самоопределение будущего учителя предметной области технологии представляет собой многомерный, длительный процесс становления субъекта педагогической и технологической деятельности, включающий осознанный поиск личностного смысла профессии, формирование профессиональной идентичности и готовность к самореализации. Специфика предметной области, по классификации Е.А. Климova, является двойственной поскольку будущие учителя находятся одновременно в системах «Человек – Человек» и «Человек – Техника», и это накладывает особые требования к его профессиональному самоопределению. Ключевыми психолого-педагогическими механизмами, обеспечивающими профессиональное самоопределение, выступают профессиональная рефлексия, формирование профессиональной идентичности, интериоризация профессиональных ценностей и самореализация. Наставничество в подготовке педагогических кадров раскрывается в виде технологии передачи опыта и основана на субъект-субъектных отношениях, доверии и диалоге, профессиональной рефлексии, формирование идентичности, создание условий для самореализации будущего педагога. Установлена диалектическая связь между профессиональным самоопределением как целью и результатом подготовки, и наставничеством как средством его достижения.

Структурно-содержательный анализ позволил выделить три взаимосвязанных компонента профессионального самоопределения будущих учителей технологии. Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим и включает внутренние и внешние мотивы выбора профессии, профессиональные и социальные ценностные ориентации, а

также профессиональные установки на педагогическую деятельность и саморазвитие. Когнитивно-деятельностный компонент представляет собой сформированность профессиональных представлений, владение педагогическими умениями, качественно выполненные профессиональных задачи. Рефлексивно-оценочный компонент является регуляцией способности самоанализа, критической оценке собственных действий и выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития. С учетом специфики предметной области технологии определены критерии и уровни профессионального самоопределения: высокий характеризуется осознанным и устойчивым профессиональным выбором; средний характеризуется тем, что профессиональный выбор в целом осознан, но намерения неустойчивы, низкий характеризуется тем, профессиональный выбор не осознан, преобладают внешние мотивы.

Анализ существующих моделей наставничества – модели «студент – ученик» (Е.В. Костомарова, Л.И. Савва, Л.Н. Смушкевич), двумерной модели в негуманитарном вузе (И.А. Мамаева), модели наставничества в практической подготовке студентов педагогического вуза (Р.Н. Шулакова, М.А. Князева-Богатырева) и модели «педагог – студент – ученик» в системе непрерывного образования Казанского федерального университета (Э.Г. Сабирова, В.В. Садовая, Л.А. Камалова) – выявил их общее ограничение: во всех рассмотренных подходах ученик (школьник) не выступает активным инициатором запроса, оставаясь либо объектом педагогической помощи, либо пассивным участником. Опыт наставничества в МГПУ показывает эффективность разработанной модели наставничества такую как: цифровая платформа, наставнические лаборатории, студенческое наставничество в школах, а также обязательная поддержка молодых педагогов в школе. Единая цифровая платформа, добровольность и учет реального запроса наставляемого – все это является доказанной эффективностью наставнической деятельности. Опыт реализации трехсторонней модели (С.В.

Латынцев, О.Ш. Мосиелева, А.Н. Барашкина) довольно долгосрочной во времени, показал неплохие результаты наставнической деятельности. Полученные теоретические выводы и обобщение опыта создают основу для дальнейшего эмпирического исследования, направленного на обоснование организационно-педагогических условий, способствующих профессиональному самоопределению будущих учителей технологии в процессе наставнической деятельности.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации наставничества в профессиональном самоопределении будущих учителей предметной области технологии

2.1. Модель профессионального самоопределения будущих учителей технологии через многоступенчатую систему наставничества

В первой главе проанализированы существующие подходы к наставничеству в целом, а также рассмотрены были модели наставничества, выявлены достоинства и недостатки моделей наставничества. На основании вышеизложенного представим разработанную нами модель профессионального самоопределения будущих учителей технологии через многоступенчатую систему наставничества. Начиная работать в данном направлении, было выявлено, что работа должна быть системной, носить индивидуальный характер.

Модель имеет трехстороннюю структуру: 1) учащиеся школ, педагоги-наставники для студентов-практикантов, 2) студенты вуза-наставляемые, взаимодействуют со школой, 3) преподаватели вуза-наставники для студентов. Модель разрабатывалась для достижения следующей цели: обеспечить профессиональное самоопределение будущего учителя технологии через выполнение студентом реального педагогического запроса, сформулированного школьником (педагогом-наставником от школы), под контролем и при методической поддержке преподавателя-наставника от вуза.

Задачи, позволяющие в рамках модели достичь поставленной цели:

1. Выявить и структурировать запрос от школы (от ученика, класса, педагогов-наставников) для дальнейшего проектирования студентом вуза.
2. Сформировать у студента вуза устойчивую потребность в педагогической деятельности через осознание значимости запроса и ответственности за полученный результат.
3. Обеспечить поэтапное сопровождение студента наставником-преподавателем вуза.

4. Выявить у студента компетенции проектирования, коммуникации, самоанализа и профессиональной рефлексии.

Ожидаемые результаты:

- Организация, участие в мероприятиях в качестве наставника со школьниками.
- Личностное и профессиональное самоопределение студентов – будущих учителей.

Опишем содержательно разработанную модель профессионального самоопределения будущих учителей. Модель представляет собой жизненный цикл, который можно применять и к вновь поступающим на первый курс студентам, и к студентам старших курсов. Многоступенчатость модели характеризуется чередой этапов в рамках системно-деятельностного подхода:

1. Поступление запроса от образовательной организации (педагог-наставник, классный руководитель, руководство вуза) и постановка задачи студенту наставником-преподавателем от вуза, в которой актуализированы те дефициты и потребности, которые необходимы для овладения конкретными компетенциями. Далее студент вуза знакомится с запросом, осознает его практическую значимость, принимает задачу как лично значимую. На этом этапе работа осуществляется в форме мозгового штурма с привлечением заинтересованных лиц.

2. Проектирование решения. На данном этапе студент вуза проектирует содержание, сроки, формы работы со школьником, выбирает диагностический инструментарий. Наставник-преподаватель вуза контролирует процесс разработки студентом плана взаимодействия с образовательной организацией (школьником), корректирует цели, утверждает формы, средства. Оказывает методическую помощь – обеспечивает методическими материалами, разработками. При необходимости оказывает содействие в организационных вопросах.

3. Реализация. На этом этапе происходит непосредственное взаимодействие студент вуза – школьник, при котором реализуется спроектированное решение. На начальном этапе, наставник-преподаватель вуза наблюдает, не вмешиваясь в процесс взаимодействия между студентом и школьником, но при этом фиксирует ключевые моменты для последующего анализа. Студент вуза реализует свое разработанное мероприятие – проводит занятие, мастер-класс, оказывает консультацию, проводит дополнительное занятие, проводит урок, готовит к конференции, выполняет практическую работу совместно со школьником и т.п.

4. Контроль и рефлексия. После проведения мероприятия, необходим данный этап, где наставник-преподаватель вуза совместно со студентом вуза, возможно привлечение педагога-наставника от школы, осуществляет анализ результатов. В первую очередь оценивается достижение поставленной задачи наставником вуза, в соответствии с запросами от образовательной организации, затем выявляются профессиональные дефициты студента вуза, обсуждаются варианты решения тех или иных ситуаций, которые возникли в ходе мероприятия, тем самым осуществляется обратная связь. Далее, на основе проведенного анализа, наставник-преподаватель вуза формирует у студента потребность в дальнейшем саморазвитии. Анализируя собственный опыт, студент вуза получает обратную связь от школьника и наставника, фиксирует свои ошибки, свои достижения, делает выводы на будущее.

Опишем характер взаимодействия участников модели, с точки зрения системно-деятельностного подхода. Все вышеперечисленные участники являются субъектами и выполняют определенные роли и функции.

Школа – педагог-наставник, учитель труда (технологии) формулирует запрос: «проведение уроков с учетом определенных особенностей», «подготовка, участие в школьном мероприятии», «проведение внеклассного мероприятия» и т.п.

Школьник – формулирует индивидуальный запрос «подготовка проекта для конкурса / конференции», «помощь в решении задач» и т.п.

Студент вуза – принимает задачу от наставника вуза, проектирует и реализует наставническое взаимодействие со школьником, рефлексировать результаты. Выступает активным субъектом профессионального самоопределения.

Наставник-преподаватель вуза – является центральной фигурой модели. К нему поступают запросы от образовательных организаций, например, при прохождении педагогической практики, и, в том числе, через руководство вуза. Анализирует запрос от школы, организует потребности в деятельности студентов, то есть переводит внешний запрос во внутреннюю учебно-профессиональную мотивацию студента. Контролирует процесс подготовки студента вуза (проектирование мероприятия, сроки, качество), сопровождает консультациями и методическими материалами, контролирует результаты (оценивает достижение запроса и сформированность компетенций, организует рефлексию, анализ и фиксацию итогов).

В данной модели профессионального самоопределения, системно-деятельностный подход представлен через взаимосвязь всех элементов модели: постановка целей и задач, проектирование содержания, организация взаимодействия между всеми участниками, контроль, рефлексия, оценка участников и результатов. Прослеживается взаимосвязь всех субъектов данного процесса взаимодействия, а также общая деятельность направлена на достижение цели – это профессиональное самоопределение будущего учителя. Деятельность как основа, присутствует в данной модели применительно к студенту вуза как субъекту, так как он не пассивно усваивает информацию, а решает реальную задачу. Наставник также выступает субъектом, так как организует деятельность студента, а не транслирует готовые ответы. И, наконец, образовательная организация,

формируя запросы, занимает активную позицию, выступая субъектом в данной модели.

Такое взаимодействие обеспечивает переход от внешнего управления к самоуправлению, где на начальном этапе наставник-преподаватель вуза задает рамки деятельности и контролирует, а на завершающем, студент уже самостоятельно рефлексировывает и планирует собственное развитие (рисунок 1).

ЦИКЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: Школа → Наставник → Студент → Школьник → обратная связь → Наставник.

Взаимодействие между участниками носит циклический характер. Образовательная организация передает запрос наставнику-преподавателю вуза (возможно взаимодействие через руководство вуза). Затем наставник-преподаватель вуза анализирует запрос, выделяет профессиональные дефициты студента вуза, формулирует учебную задачу и передает ее студенту вуза. Далее студент вуза под руководством и контролем наставника-преподавателя вуза проектирует решение. После этого происходит взаимодействие студента вуза со школьником. В заключительном этапе студент вуза и наставник-преподаватель вуза, подводят итоги, проводят рефлексию, оценивают полученный результат.

На основе обратной связи и анализе полученных данных, наставник-преподаватель вуза дает рекомендации по дальнейшему развитию студенту вуза, при необходимости корректирует следующие запросы.

Оценивание результатов, полученных в ходе взаимодействия участников процесса в модели профессионального самоопределения студентов, происходит на основе разработанных критериев.

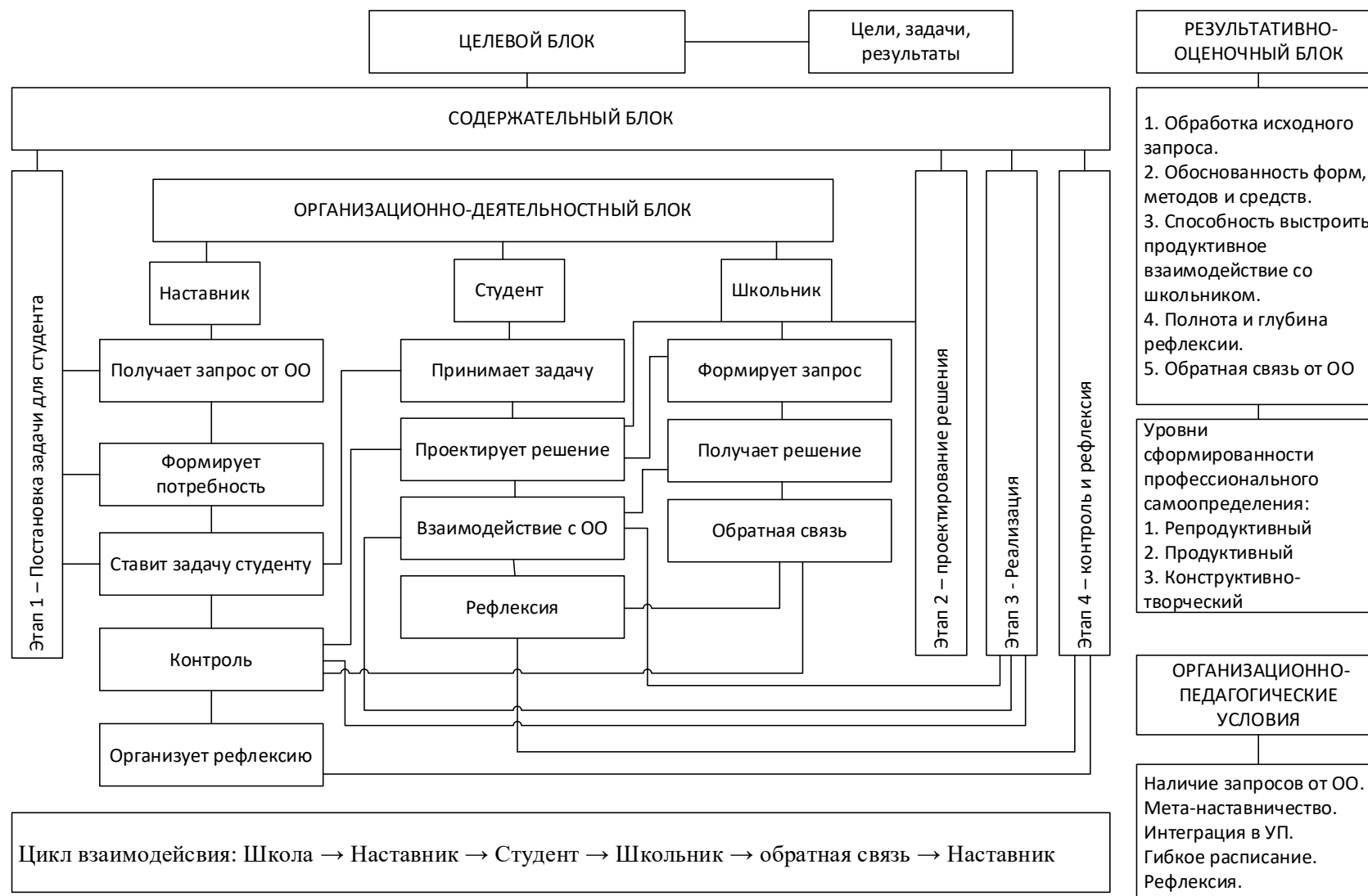


Рисунок 1 – Схема взаимодействия в модели профессионального самоопределения

Для реализации модели профессионально самоопределения будущих учителей необходимо продумать и создать организационно-педагогические условия. Под организационно-педагогическими условиями в данном исследовании понимается совокупность взаимосвязанных факторов, обеспечивающих целенаправленную, системную и эффективную реализацию всех компонентов модели: от целевого до результативно-оценочного. В данном исследовании, для успешной реализации модели, нами были выявлены следующие условия:

а) наличие запросов от образовательных организаций, в том числе от руководства вуза. Источником наставнической деятельности в разработанной модели выступает реальный запрос, сформулированный образовательной организацией. Важно, чтобы запросы исходили не только от школ, но и от руководства вуза, которое определяет приоритетные направления подготовки будущих учителей технологии;

б) подготовка наставников-преподавателей вуза, сопровождающего, мотивирующего и контролирующего. В традиционной модели наставник-преподаватель вуза часто выступает только как эксперт или контролер, оценивающий готовый результат. В предлагаемой модели его роль принципиально расширяется. Наставник-преподаватель вуза выполняет три ключевые функции: контролирующую: отслеживание соблюдения студентом этапов наставнического цикла (прием запроса, проектирование, реализация, рефлексия) и соответствия промежуточных результатов установленным критериям; сопровождающая функция: оказание методической помощи студенту вуза без подмены его деятельности, т.е. наставник консультирует, предоставляет опорные сигналы, рекомендует литературу, но не дает готовых решений; функция «формирователя потребностей»: наставник-преподаватель вуза переводит внешний запрос от школы во внутреннюю, личностно значимую мотивацию студента вуза, т.е. помогает студенту осознать, какие именно профессиональные дефициты будут восполнены в

ходе выполнения запроса, почему данная задача важна для его будущей карьеры будущего учителя, и как достигнутый результат повлияет на его профессиональную идентичность;

в) интеграция модели в учебную и учебно-исследовательскую деятельность. Чтобы наставническая деятельность не воспринималась студентами вуза как дополнительная, второстепенная нагрузка, она должна быть органично встроена в образовательную программу подготовки будущего учителя технологии. Наиболее целесообразной формой интеграции является включение наставнического цикла в содержание педагогической практики (например, практика по получению первичных профессиональных умений) или выполнение курсового проекта (работы) по методике обучения технологии. Также допустимо участие студентов вуза в профориентационных мероприятиях по распоряжению руководства, что позволяет претендовать на повышенную стипендию. Участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, также разрывает потенциал будущих учителей;

г) гибкость расписания, позволяющее взаимодействовать студенту вуза и школьнику во внеучебное время. Реализация наставнической деятельности требует реальных встреч студента вуза со школьником, которые не всегда могут быть проведены в рамках традиционных аудиторных занятий. Вуз и школа должны заключить соглашение, регламентирующее время и место проведения наставнических занятий, а также ответственность сторон за безопасность участников;

д) обязательная рефлексия после каждого мероприятия. Профессиональное самоопределение будущего учителя технологии невозможно без осмысления собственного опыта, поэтому нужны обязательные встречи наставника-преподавателя вуза и студента(ов) после завершения очередного наставнического цикла, в результате которой, не просто констатируется результат, а можно проанализировать весь процесс:

что получилось, что не удалось, какие профессиональные дефициты проявились, какие новые смыслы открылись, как изменилось отношение к профессии. Цикл считается незавершенным, пока не будет пройден этот этап.

Комплексная реализация перечисленных организационно-педагогических условий обеспечивает системный характер наставнической деятельности, создает мотивирующую среду для профессионального самоопределения будущих учителей технологии и позволяет достичь целевых ориентиров разработанной модели. Каждое условие в отдельности не дает устойчивого эффекта, но в совокупности они образуют ту развивающую среду, в которой наставничество перестает быть формальной процедурой и становится подлинным механизмом профессионального становления личности будущего педагога.

Особенностью данной модели служит то, что в отличие от классических моделей наставничества, где студент вуза часто остается один на один с задачей или, напротив, жестко регламентирован, предлагаемая модель закрепляет за наставником-преподавателем вуза функцию формирования потребностей студента. Наставник не просто дает задание, а переводит внешний запрос образовательной организации во внутреннюю мотивацию студента, объясняя, какие именно профессиональные дефициты будут восполнены, почему эта задача важна для его будущей карьеры учителя технологии. Таким образом, системно-деятельностный подход реализуется через организацию осмысленной, личностно значимой деятельности студента под контролем и при сопровождении наставника, что обеспечивает переход от внешней регуляции к внутренней саморегуляции и устойчивому профессиональному самоопределению.

Таким образом, представленная нами модель профессионального самоопределения будущих учителей через многоступенчатую систему наставничества обеспечивает профессиональное самоопределение будущего учителя технологии через выполнение реального запроса от образовательной

организации. Модель включает четыре этапа (постановка задачи, проектирование, реализация, рефлексия) и трех субъектов (образовательная организация, студент вуза, преподаватель-наставник). Ключевая роль отводится наставнику, который переводит внешний запрос во внутреннюю мотивацию студента. Оценка уровня профессионального самоопределения осуществляется по мотивационно-ценностному, когнитивно-деятельностному и рефлексивно-оценочному компонентам, при этом поступающие запросы от образовательных организаций, подготовка студентов-наставников, гибкое расписание и рефлексия должны осуществляться после каждого цикла. Совокупность этих условий создает среду для перехода от внешнего управления к внутренней саморегуляции и устойчивому профессиональному самоопределению будущего учителя технологии.

2.2. Экспериментально-диагностическая работа по анализу уровня профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии по реализации модели наставничества

На протяжении двух лет был проведен педагогический эксперимент по выявлению уровня профессионального самоопределения будущих учителей направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Технология с основами предпринимательства, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Физика и технология, Технология и дополнительное образование. В диагностике приняли участие 59 человек, в основном это возрастная группа студентов от 18 до 24 лет.

Для диагностики критериев профессионального самоопределения нами был подобран диагностический инструментарий по выявлению уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии, а именно, методика диагностики мотивации к профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана [6], методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер [51], опросник для

оценки сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей И.В. Жулановой[12], опросник «Диагностика способности педагога к саморазвитию» Т.А. Сваталовой [44], а также авторская анкета для изучения профессиональных ожиданий студентов.

В основе выделенных критериев (Таблица 1) лежит трехкомпонентная структура профессионального самоопределения.

Таблица 1. Критерии оценивания наставником-преподавателем вуза профессионального самоопределения будущих учителей

Комп онент	Критерий	Показатель	Методы диагностики
Мотивационно-ценностный	Осознанность профессионального выбора	1. Степень осознанности мотивов выбора педагогической профессии и направления «Технология». 2. Понимание требований профессии.	Беседа, Анкета Б1,Б2 диагностика мотивации к профессиональной деятельности К.
	Устойчивость профессиональных намерений	1. Отсутствие сомнений в правильности выбора 2. Намерение работать по специальности после окончания вуза	Замфир в модификации А. Реана, диагностика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер
	Ценностное отношение к педагогической деятельности	1. Принятие ценностей педагогической профессии. 2. Ориентация на личностное развитие учеников	
	Готовность к саморазвитию в профессии	1. Стремление к повышению квалификации, освоению новых технологий обучения	Опросник Сваталовой Т.А.
Когнитивно-деятельностный	Сформированность профессиональных представлений	Знание педагогических, психологических, методических основ обучения предметной области технологии	Анкета Б3 (представления о профессиональной деятельности), Б5 (данные)
	Владение педагогическими умениями	Проектирование, организация, анализ учебных занятий, проведение занятий (мероприятий) со школьниками в рамках наставнической деятельности	Наблюдение
	Качество выполнения профессиональных задач	Уровень подготовки и проведения занятий (мероприятий), достижение поставленных целей	Экспертная оценка наставника

Рефлексивно-оценочный	Сформированность профессиональной рефлексии	Способность анализировать собственную педагогическую деятельность, выявлять сильные и слабые стороны	Опросник Жулановой И.В. (вопросы 1-5)
	Умение формулировать выводы и перспективы	Способность формулировать выводы по итогам деятельности, определять направления профессионального развития	Опросник Жулановой И.В. (вопросы 6-9)
	Принятие обратной связи	Готовность воспринимать рекомендации наставника, корректировать деятельность на их основе	Наблюдение, Анкета Б4

На основе выделенных критериев и показателей, сформулируем уровни сформированности профессионального самоопределения будущих учителей.

Низкий (Репродуктивный) уровень: профессиональный выбор не осознан, преобладают внешние мотивы такие как престиж вуза, мнение родителей. Профессиональные знания фрагментарны, умения не сформированы. Практический опыт отсутствует или минимален. Рефлексия не развита, самооценка неадекватна. Выполняет задание по шаблону, не адаптировал под конкретного школьника, рефлексия поверхностна.

Средний (Продуктивный) уровень: профессиональный выбор в целом осознан, но намерения неустойчивы. Преобладают внешние мотивы, но также есть и внутренние. Профессиональные знания и умения сформированы на репродуктивном уровне. Имеется некоторый практический опыт. Рефлексия ситуативна, самооценка требует коррекции нуждается в контроле.

Высокий (Конструктивно-творческий) уровень: профессиональный выбор осознан и устойчив. Преобладают внутренние мотивы выбора профессии. Профессиональные знания и умения сформированы на продуктивном уровне. Имеется разнообразный практический опыт. Рефлексия развита, самооценка адекватна, глубокий анализ своего опыта.

В качестве диагностического инструментария применительно к студентам вуза, нами были разработаны следующие инструменты. Карта

наблюдения за профессиональной деятельностью студента, экспертный лист оценки расположен в Приложении Б.

Для изучения определения **мотивационно-ценностного компонента** профессионального самоопределения будущих учителей, использовались беседа, анкета Блок 1, Блок 2, диагностика мотивации к профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана, диагностика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, опросник Сваталовой Т.А.

В результате беседы со студентами, выявлено, что основная трудность в мотивации профессиональной деятельности заключается в том, присутствует страх перед аудиторией при проведении уроков у одного человека, трудности с распределением дидактического материала во временном промежутке у 5 человек. Роль наставника в их будущей педагогической деятельности предпочтительно отдают молодому педагогу школы – 5 человек, преподавателю вуза – 7 человек. Также к достоинствам работы учителя, все обучающиеся относят большой отпуск и всегда в летний период. Все обучающиеся хотят ощущать поддержку со стороны администрации школы, рассчитывают на более мягкое отношение к молодым учителям.

Проведенное анкетирование **«Профессиональные ожидания студентов вуза»**, а именно Блок1 – Намерения трудоустройства, Блок 2 – Мотивы выбора профессии учителя технологии, показали интересное распределение ответов обучающихся 1-5 курса в количестве 49 человек.

Блок 1. Намерения трудоустройства

1. Планируете ли Вы работать по специальности «учитель технологии» после окончания вуза?



Рисунок 2 – Результаты диагностики по вопросу 1

Из диаграммы видно, что только 10% собираются работать учителями, при этом 34% окончательно не определились,

2. Если Вы НЕ планируете работать учителем технологии, то укажите, чем Вы планируете заниматься (можно выбрать несколько вариантов):



Рисунок 3 – Результаты диагностики по вопросу 2

3. Если Вы планируете работать учителем технологии, то в какой образовательной организации Вы хотели бы работать?



Рисунок 4 – Результаты диагностики по вопросу 3

4. Как скоро после окончания вуза Вы планируете начать работать по специальности?

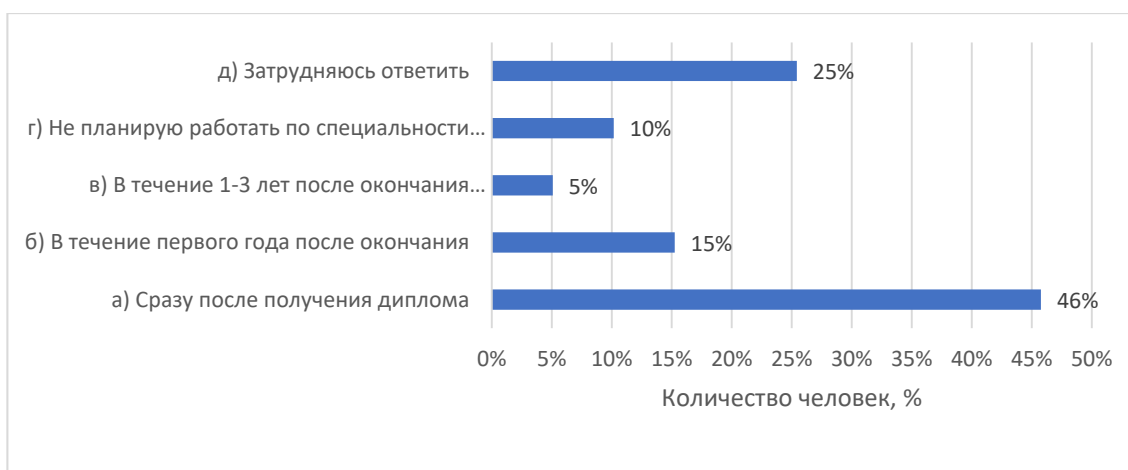


Рисунок 5 – Результаты диагностики по вопросу 4

Блок 2. Мотивы выбора профессии учителя технологии

5. Что повлияло на Ваш выбор профессии учителя технологии (можно выбрать несколько вариантов)?

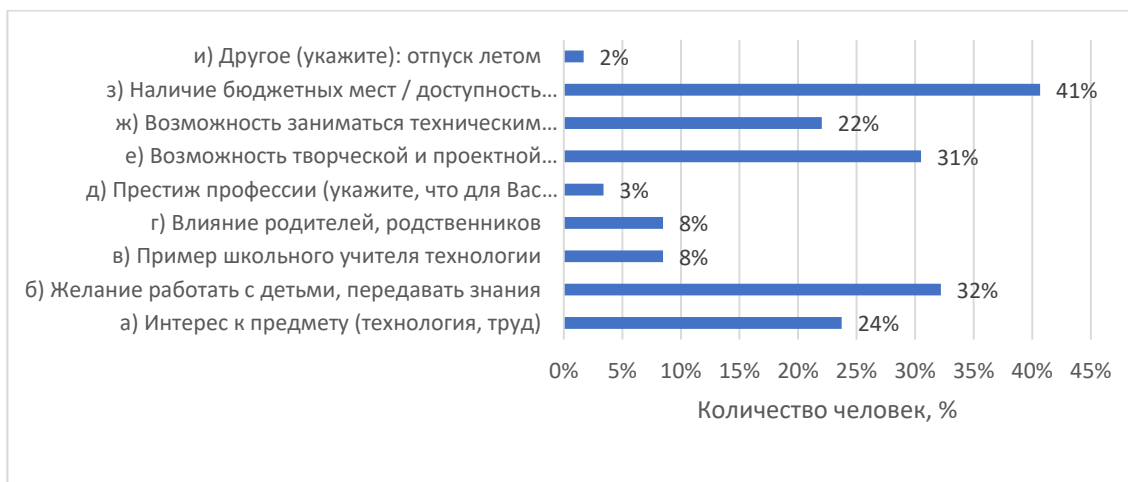


Рисунок 6 – Результаты диагностики по вопросу 5

6. Какие преимущества профессии учителя технологии Вы видите для себя (можно выбрать несколько вариантов)?



Рисунок 7 – Результаты диагностики по вопросу 6

7. Какие недостатки профессии учителя технологии Вы видите для себя (можно выбрать несколько вариантов)?



Рисунок 8 – Результаты диагностики по вопросу 7

Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности по К. Замфир в модификации А. Реана

Данную методику применим для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Полученные результаты показали следующие моменты.

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ) – к будущей профессиональной деятельности, т.е. когда интерес представляет сам процесс работы, внешней положительной (ВПМ), представляющей собой стимулы, связанные с получением вознаграждения и выгоды и внешней отрицательной (ВОМ), представляющей собой стимулы, основанные на давлении, страхе и принуждении.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам относят следующие два типа сочетания: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Далее дифференцируем оптимальные мотивационные комплексы по трем уровням: высокий (оптимальный комплекс), средний (промежуточные варианты), низкий (доминирование внешней отрицательной мотивации – наихудший вариант).

Таблица 2. Соотнесение мотивационных комплексов по уровням

Уровень	Мотивационный комплекс	Характеристика
Высокий – характеризуются доминированием ВМ над ВПМ, а ВПМ – над ВОМ	$ВМ > ВПМ > ВОМ$ или $ВМ = ВПМ > ВОМ$	Будущий учитель руководствуется интересом к самой педагогической деятельности, ее процессу и результату, а внешние стимулы (зарплата, статус) и тем более давление играют подчиненную роль
Средний – ВМ не является явно доминирующей, но и ВОМ не преобладает. Отражают ситуативное, неустойчивое профессиональное самоопределение, при котором мотивы могут меняться в зависимости от обстоятельств	$ВПМ > ВМ > ВОМ$	Преобладание внешней положительной мотивации при сохранении интереса к деятельности и низком давлении
	$ВМ > ВОМ > ВПМ$	Внутренняя мотивация выше давления, но внешнее положительное подкрепление минимально
	$ВПМ > ВОМ > ВМ$	Внешнее положительное доминирует, но страх и принуждение выше внутреннего интереса

Низкий – наихудший мотивационный комплекс, при котором доминирует BOM. Несформированность профессионального самоопределения, неосознанный или вынужденный выбор профессии	$BOM > BPM > BM$	Такое сочетание свидетельствует о том, что студент руководствуется страхом, принуждением, избеганием критики или наказания, а внутренний интерес к педагогической деятельности минимален
---	------------------	--

Диагностика показала, что из 59 человек только 22 человека имеют оптимальный, наилучший комплекс. На рисунке 9 представлены полученные показатели мотивационного комплекса личности.

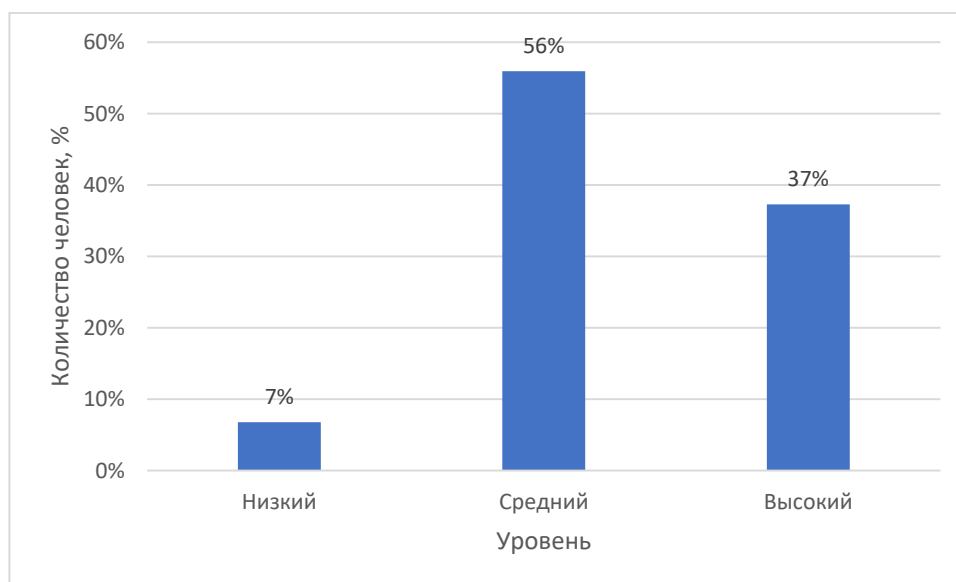


Рисунок 9 – Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности

Первый тип сочетания мотивационного комплекса, соответствующий высокому уровню, наблюдается у 22 человек. Средний уровень соответствующий мотивационному комплексу, наблюдается у 33 человек.

Наихудшим мотивационным комплексом представляет собой тип сочетания: $BOM > BPM > BM$. В результате диагностики выявлено такое сочетание у 4 обучающихся, что соответствует низкому уровню.

Внутренняя мотивация в очень большой мере наблюдается у 19 обучающихся, а в очень незначительной мере у троих. Внешняя положительная мотивация наблюдается в большей мере у 4 обучающихся, а в

незначительной мере ни у одного. Внешняя отрицательная мотивация наблюдается в большей мере у 6 обучающихся, а в незначительной мере у троих.

Удовлетворенность профессией напрямую связана с оптимальностью мотивационного комплекса педагога, т.е. удовлетворенность будущих учителей избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной.

Результаты диагностики изучения профессиональной идентичности по методике Л.Б. Шнейдер

В диагностике участие приняли 59 обучающихся вуза с 1 по 5 курс. В этой методике рассчитывается показатель «профессиональная идентичность» (ПИД), основанный на зависимости от выбора среди предложенных слов ассоциативного ряда тех, которые имеют отношение к субъекту в повседневной жизни. Ниже в таблице 3 показано распределение обучающихся по данному показателю.

Таблица 3. Распределение обучающихся по показателю
«Профессиональная идентичность»

Баллы	Статусы профессиональной идентичности	Количество человек		Уровни	Типы ПИД
0-20	Диффузная идентичность	1	2%	Очень низкий	Невыраженная
20-40	Преждевременная идентичность	7	12%	Низкий	Пассивная
40-60	Мораторий	28	47%	Средний	Выраженная активность
60-80	Достигнутая идентичность	21	36%	Оптимальный	Устойчивая
80-100	Гиперидентичность	2	3%	Завышенный	Псевдоидентичность

Из таблицы видно, что 3% (2 человека) 82 и 93 балла, соответствует наибольшей выраженности профессиональной идентичности респондентов. Значения идентичности, приближающиеся показателю от 40—80 баллов –

соответствует среднему и оптимальному уровням 83% (40 человек), характеризуют обучающихся ориентированных на дело, других и себя, желающих выполнять свою профессиональную роль, проявлять себя в профессии, поддерживать свое профессиональное самоуважение. Минимальное значение 2% (1 человек) – 18 баллов, соответствует наименьшей выраженности профессиональной идентичности респондента и свидетельствует о стремлении его к отчуждению от своей профессии, работы, безразличию к профессиональному совершенствованию и/или профессиональной самореализации (рис.1).

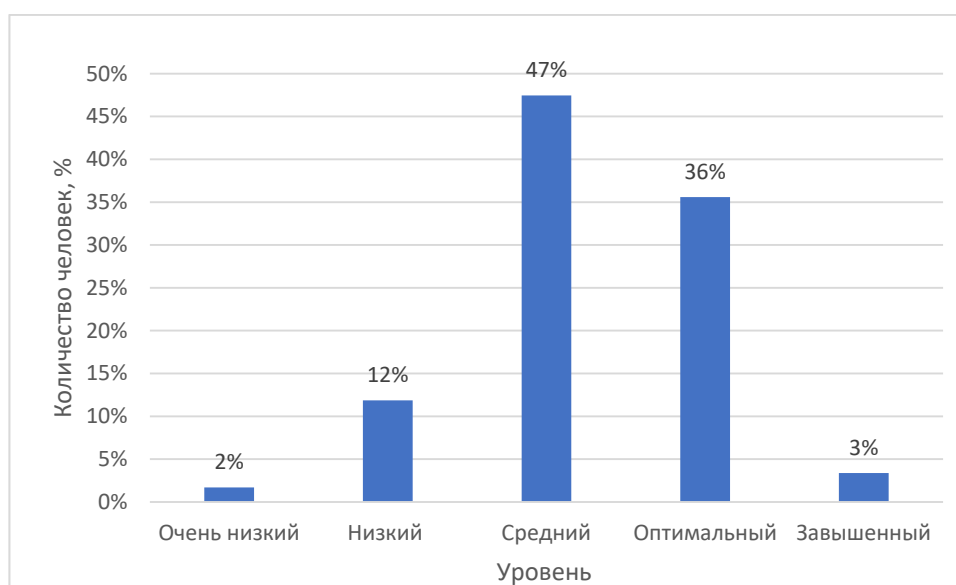


Рисунок 10 – Результаты диагностики показателя
«Профессиональная идентичность»

Из рисунка видно, что большая часть обучающихся находится на среднем 47% (23 человека) уровне, что соответствует выраженной активной профессиональной идентичности и оптимальном уровне – 36% (21 человек) с типом профессиональная идентичность – устойчивая. Крайние показатели 2% и 4%, соответствующие низкому и завышенному уровням – незначительны.

Рассматривая группу в целом, то для нее показатель **«профессиональная идентичность»** равен **56 баллов** что соответствует статусу личностной идентичности **мораторий** и **среднему уровню**. При

таком статусе идентичности человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Высокая тревожность присутствует на этом уровне, а также характерно более высокое самоуважение, более развитая рефлексия, и сложные и дифференцированные культурные интересы.

Диагностика способности педагога к саморазвитию по методике Сваталовой Т.А.

Цель диагностики: выявить способности будущего учителя к саморазвитию. Ниже, на рис. 11 представлены результаты диагностики.

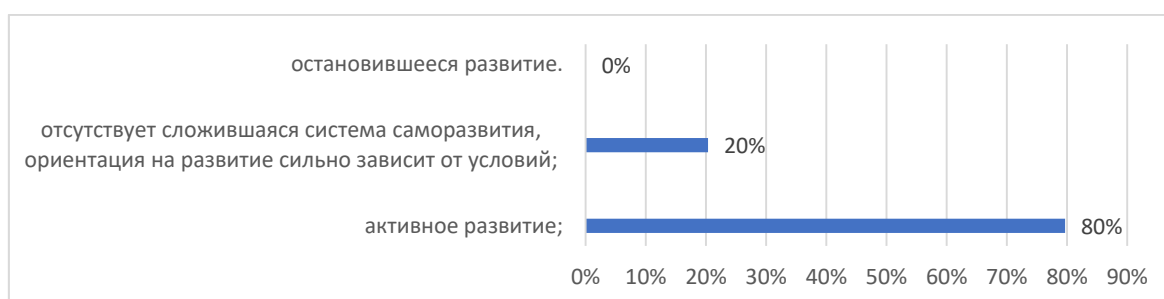


Рисунок 11 – Результаты диагностики «Способности педагога к саморазвитию»

Из диаграммы видно, что подавляющее большинство будущих учителей находятся в активном развитии своих способностей, присутствует сложившаяся система саморазвития. 80% будущих учителей (47 человек) находятся на уровне «Активное развитие», что является хорошим показателем исходного потенциала профессионального самосовершенствования и саморазвития. Данная группа обладает сформированной рефлексивной позицией, умеют ставить цели саморазвития, планировать шаги по их достижению, преодолевать трудности в профессиональном плане, при этом не теряя мотивацию к дальнейшей профессиональной деятельности. Значительная доля таких будущих учителей является хорошим показателем перспективы дальнейшего развития мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Другая группа будущих учителей, 20% (12 человек) имеет уровень способности к саморазвитию «Отсутствие сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий», что означает присутствие определенных проблем в личностном плане саморазвития. Такие студенты не имеют устойчивой внутренней потребности в профессиональном росте, их саморазвитие носит ситуативный характер, и они проявляют активность только при наличии внешних стимулов, а при отсутствии откатываются обратно к пассивной позиции саморазвития. Но вместе с этим, эта группа при грамотном сопровождении, т.е. оказание внешних стимулов в виде наставничества, вовлечение в конкурсы, проекты, общественно-полезную деятельности эти студенты, будущие учителя, могут перейти на другой уровень – активного развития.

Очень важным показателем является то, что на уровне «Остановившееся развитие» нет никого 0% (0 человек). Это говорит о том, что нет студентов с апатией, с устойчивым неприятием любых изменений.

Интерпретация данных позволяет сделать вывод о том, что требуется дифференцированный подход: для студентов, имеющих уровень «активное развитие» целесообразно применять углубленные, проблемно-ориентированные формы взаимодействия в виде проектных семинаров, включение в наставничество, а для обучающихся, имеющих уровень «отсутствие сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий» необходимо включение в многоступенчатую систему наставничества через назначение наставника, организации совместной деятельности, обучению техникам самоанализа, самоорганизации, постановки профессиональных целей.

Подводя итог вышеизложенным результатам диагностики, можно заключить, что будущие учителя обладают высокой степенью готовности к профессиональному саморазвитию, выявленная группа с уровнем «Остановившееся развитие» никак ни сказывается на общей положительной

динамике, но требует педагогического сопровождение в виде многоступенчатой системы наставничества, а также отсутствие обучающихся с уровнем «Остановившееся развитие» подтверждает благоприятный психолого-педагогический климат и наличие ресурсов для дальнейшего профессионального роста.

Итоговые результаты диагностики уровня мотивационно-ценностного компонента представлены на рисунке 12.

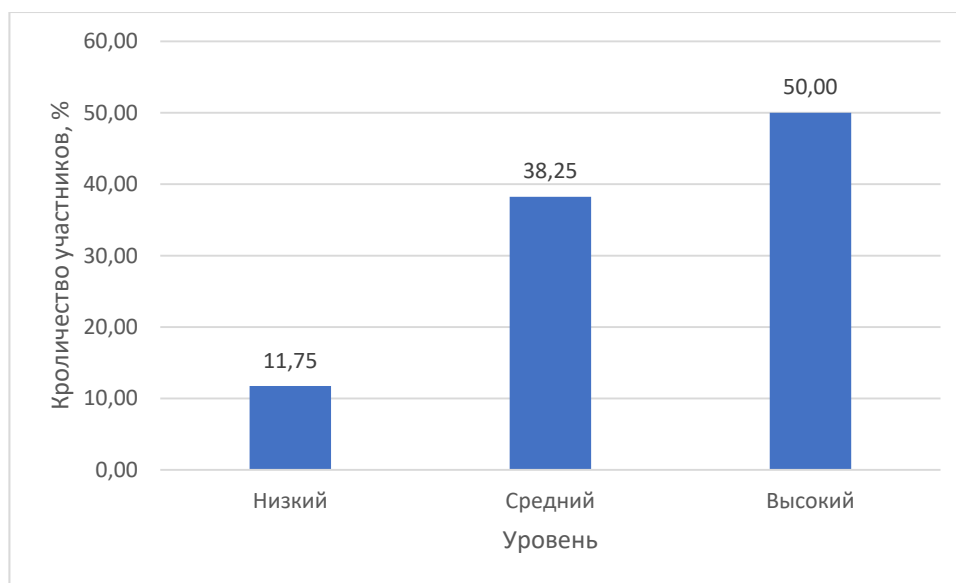


Рисунок 12 – Уровень мотивационно-ценностного компонента

Из диаграммы видно, что большая часть обучающихся находится на высоком уровне 50%, средний уровень немного ниже – 38,25%, остальные находятся на низком 11,75%.

Для изучения определения **Когнитивно-деятельностного компонента** профессионального самоопределения будущих учителей, а именно сформированность профессиональных представлений путем оценивания знания педагогических, психологических, методических основ обучения предметной области технологии, использовались: анкета Блок 3, Блок 5, наблюдение, экспертная оценка наставника.

Результаты самооценки профессиональных ожиданий будущих учителей предметной области технологии получены в результате

анкетирования: **Блок 3. Представления о профессиональной деятельности.**

8. Как Вы оцениваете свою готовность к самостоятельной педагогической деятельности на данный момент?



Рисунок 13 – Результаты диагностики по вопросу 8

Большинство обучающихся 42% (21 человек) готовы к самостоятельной педагогической деятельности, но при этом имеются некоторые сомнения.

9. Какие профессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для успешной работы учителем технологии (можно выбрать несколько вариантов)?

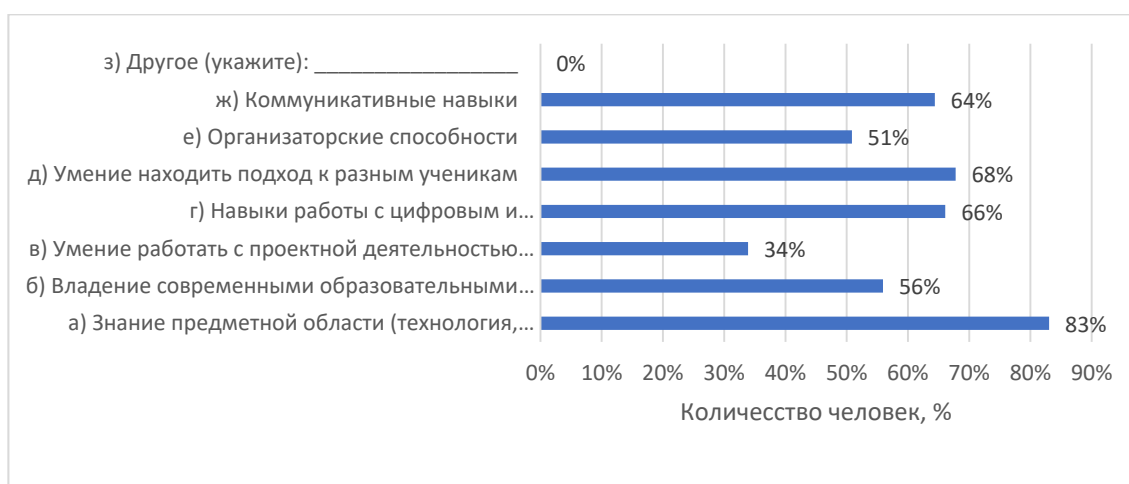


Рисунок 14 – Результаты диагностики по вопросу 9

10. Как Вы оцениваете уровень своей практической подготовки к работе учителем технологии?



Рисунок 15 – Результаты диагностики по вопросу 10

11. В какой помощи и поддержке Вы нуждаетесь в процессе подготовки к профессиональной деятельности (можно выбрать несколько вариантов)?



Рисунок 16 – Результаты диагностики по вопросу 11

Блок 5. Дополнительная информация

16. Ваш средний балл успеваемости:

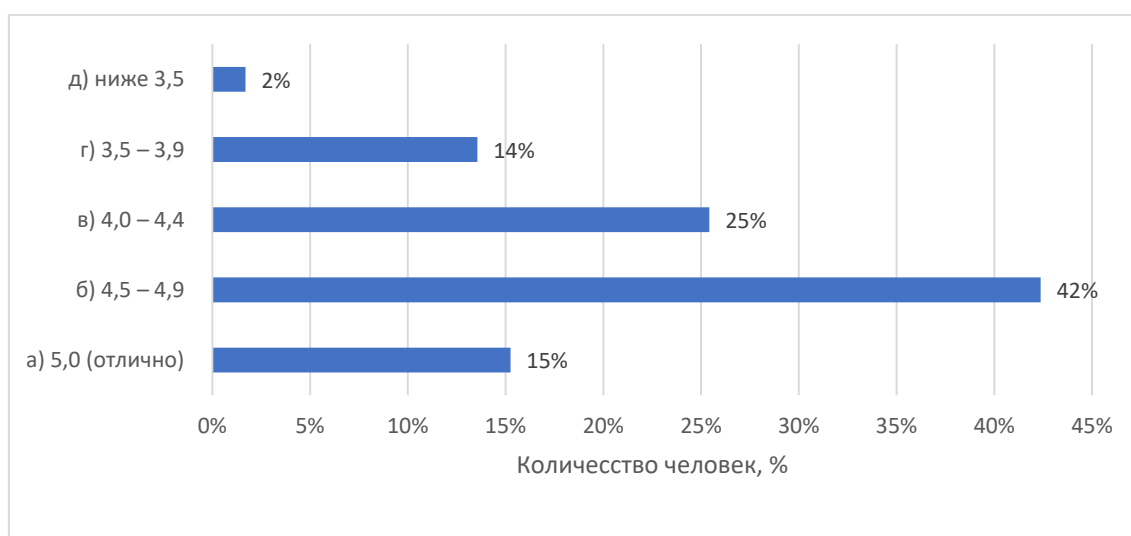


Рисунок 17 – Результаты диагностики по вопросу 16

Дальше диагностика когнитивного-деятельностного компонента осуществлялась с использованием критерия «Владение педагогическими умениями», где оценивалось проектирование, организация, анализ учебных занятий, проведение занятий (мероприятий) со школьниками в рамках наставнической деятельности с помощью наблюдения и предоставленного отчета. Наблюдая за деятельностью студента при подготовке и проведении занятий (мероприятий) со школьниками, заполнялась карта наблюдений.

Таблица 4. Карта наблюдения за профессиональной деятельностью студентов

Проведение квиза по технологии Дата: сентябрь 2025	Обучающийся 1	Обучающийся 2	Обучающийся 3	Обучающийся 4	Обучающийся 5
Параметр оценки	Баллы (0-2)				
Проектирование занятия / мероприятия	1	2	1	1	1
Организация	1	2	1	1	1
Проведение занятий	2	2	1	0	0
Подведение итогов, анализ	0	2	1	1	1
Итого	4	8	4	3	3
Общая оценка наставника	Студенты справились, но рекомендуется больше внимания уделять доступности языка и получению обратной связи от ученика, обратить внимание на организацию и проведение занятия				
Проведение квиза по технологии Дата: ноябрь 2025	Обучающийся 1	Обучающийся 2	Обучающийся 3	Обучающийся 4	Обучающийся 5
Параметр оценки	Баллы (0-2)				
Проектирование занятия / мероприятия	2	2	2	1	1
Организация	2	2	2	1	1
Проведение занятий	1	2	2	1	1
Подведение итогов, анализ	1	2	2	1	1
Итого	6	8	8	4	4
Общая оценка наставника	Студенты учли прошлые замечания, но рекомендуется в подведении итогов принимать участие				

Проведение квиза по технологии, проходило в два этапа. На первом этапе разрабатывались задания под руководством наставника, с вовлечением в этот процесс студентов 4 курса. Далее прошла апробация, где были

выявлены недочеты, проведена рефлексия и намечены действия по коррективке. На втором этапе проведено мероприятие с участием школьников 9 класса, где студенты уже показали довольно хорошие результаты. Студенты умеют проектировать, проводить занятия, умеют организовывать деятельность школьников и подводить итоги.

Качество выполнения профессиональных задач определяется преподавателем-наставником через определение уровня подготовки и проведения занятий (мероприятий), достижение поставленных целей с помощью экспертной оценки наставника. На основании отчета по педагогической практике, наставник заполняет экспертный лист оценки, в котором по выделенным критериям таким как полнота описания этапов взаимодействия со школьником, анализ возникших трудностей и способов их преодоления, самооценка проведенного занятия, сформулированные выводы производит оценивание по баллам от 0 до 3.

Шкала баллов:

0 - описание не соответствует требованиям

1 - описание частично соответствует требованиям

2 - описание не полностью соответствует требованиям

3 – описание полностью соответствует требованиям.

Ниже, в таблице 5 видно, как произошло распределение баллов между студентами.

Таблица 5. Экспертный лист оценки

Тип материала: отчет педагогической практики	Обучающийся 1	Обучающийся 2	Обучающийся 3	Обучающийся 4	Обучающийся 5
	Баллы (0-3)				
Полнота описания этапов взаимодействия со школьником	3	3	3	2	2
Анализ возникших трудностей и способов их преодоления	2	3	1	2	2
Самооценка проведенного занятия	2	1	1	2	1
Сформулированы выводы	3	3	3	1	2
Итого	10	10	8	7	7

Итоговые результаты диагностики уровня когнитивно-деятельностного компонента представлены на рисунке 18.

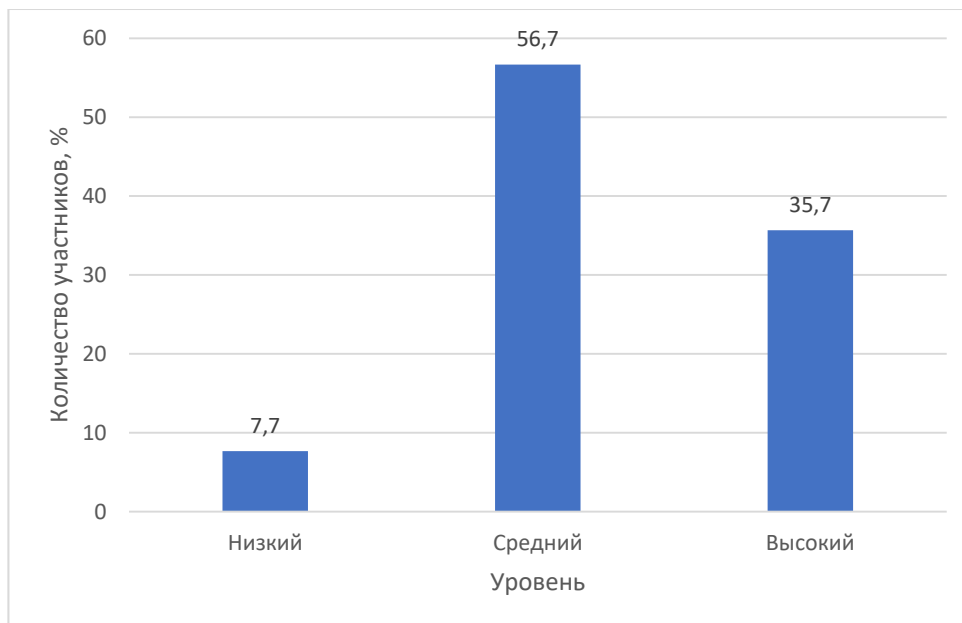


Рисунок 18 – Уровень когнитивно-деятельностного компонента

Из диаграммы видно, что большая часть обучающихся находится на среднем уровне 56,7%, на низком уровне 7,7% небольшое количество, на высоком 35,7%. У обучающихся на среднем уровне развиты умения анализа, самооценки своей деятельности.

Для определения **Рефлексивно-оценочного компонента** профессионального самоопределения будущих учителей, использовались опросник Жулановой И.В., сравнение самооценки и экспертной оценки, наблюдение, анкета Блок 4.

Диагностика сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей И.В. Жулановой

Инструмент для диагностики представляет собой анкету с вопросами, оценивающими способности обучающихся к рефлексии в ретроспективе и перспективе, а также рефлексии к совершенным действиям в настоящем времени. Респонденты формулируют рефлексивное высказывание отношения к себе, к предмету, содержанию своей деятельности в учебно-

профессиональном плане, а также к школьникам, являющимися участниками учебного взаимодействия, которое осуществлялось в период практики.

Сформированность профессиональной рефлексии, а именно способность анализировать собственную педагогическую деятельность и выявлять сильные и слабые стороны обучающихся можно определить из первой группы ответов на вопросы 1-5, которая направлена на оценку общего рефлексивного опыта, осознания влияния собственного обучения в школе и университете на профессиональную деятельность. Другой критерий: умение формулировать выводы и перспективы можно определить через способность формулировать выводы по итогам деятельности и выбор направления профессионального развития, т.е. вторая группа вопросов 6–9 оценивает практическую рефлексия, способность анализировать эффективность взаимодействия с учениками, выявлять дефициты и понимать требования к учителю в изменяющихся условиях. Ниже на рисунке 19 показаны результаты диагностики по уровням сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей.

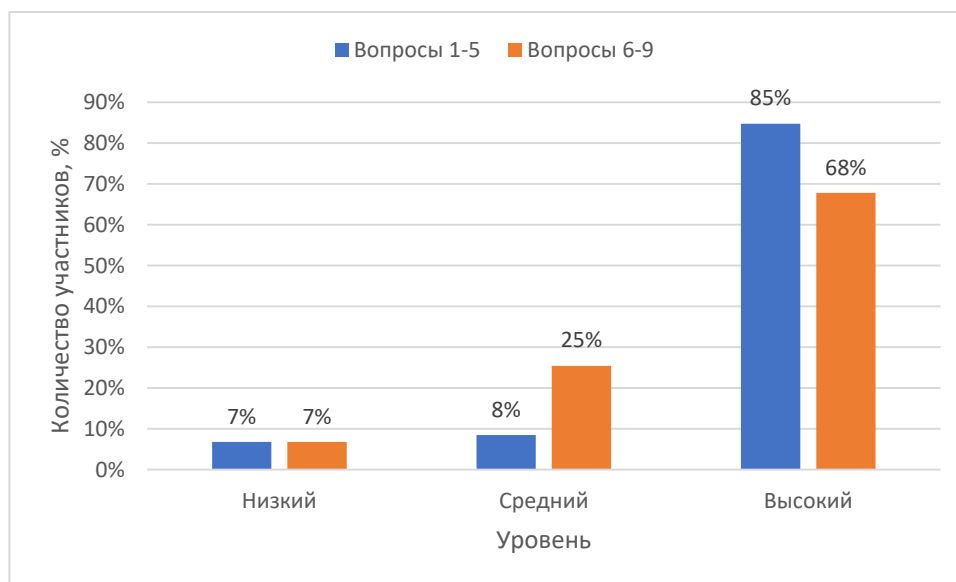


Рисунок 19 – Результаты сформированности способности к рефлексии по методике И.В. Жулановой. Вопросы 1-5 (способность анализировать собственную педагогическую деятельность). Вопросы 6-9 (умение формулировать выводы и перспективы)

По первой группе вопросов высокий уровень рефлексии показали 85% (50 человек), средний – 8% (5 человек), низкий – 7% (4 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов осознанно используют личный опыт обучения в школе и вузе при прохождении педагогической практики, способны выделять значимые педагогические умения и понимают важность адаптации к изменяющимся условиям преподавания. Высокие значения рефлексивной способности в данной группе вопросов могут быть связаны с тем, что студенты уже имеют опыт практической деятельности и активно рефлексиируют свои профессиональные действия.

По второй группе вопросов высокий уровень рефлексии зафиксирован у 68% (40 человек), средний – у 25% (15 человек), низкий – у 7% (4 человек). Хотя большинство студентов сохраняют высокий уровень, доля высоких результатов снижается на 17 % по сравнению с первой группой, а доля средних возрастает. Это говорит о том, что при переходе к конкретным вопросам об эффективности собственных методов взаимодействия, выявлении дефицитов и предвидении будущих требований к учителю рефлексивные способности студентов проявляются несколько слабее. Часть студентов (25%) оценивают свои способы взаимодействия как эффективные лишь отчасти, испытывают сомнения в достаточности своих умений и не всегда могут четко определить, какие компетенции потребуются в перспективе.

Сравнительная диаграмма показывает, что общая рефлексивная позиция студентов сформирована на достаточно высоком уровне, однако практическая рефлексия, связанная с самооценкой конкретных профессиональных действий, требует дальнейшего развития. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании наставнической деятельности: особое внимание следует уделить формированию у студентов

навыков анализа собственных занятий, выявления дефицитов и планирования индивидуальной траектории профессионального роста.

На рисунке 20 отражен совокупный результат обучающихся бакалавров по всем вопросам анкеты.

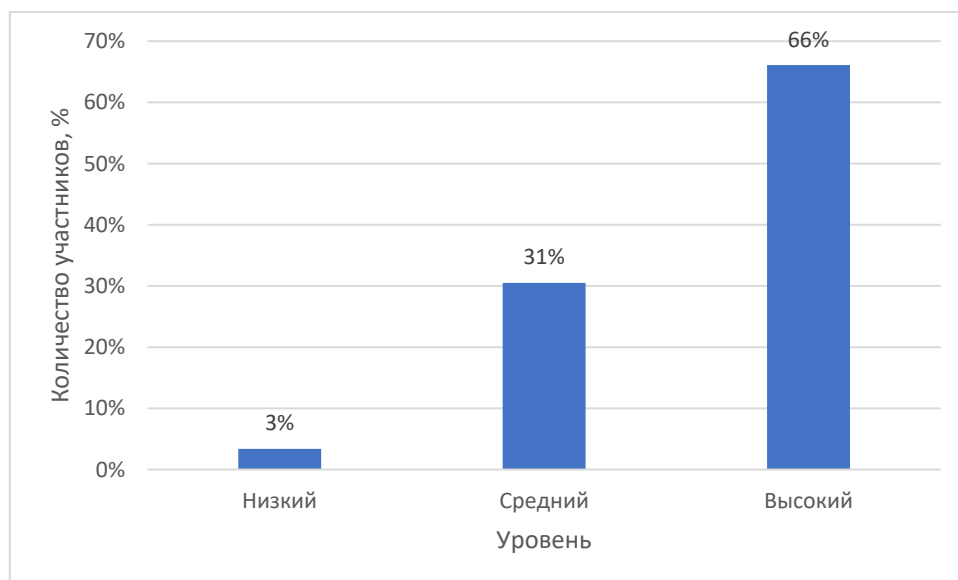


Рисунок 20 – Результаты сформированности способности к рефлексии по методике И.В. Жулановой по уровням

Из диаграммы видно, что большинство студентов 66% (39 человек) демонстрируют устойчивую внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности, осознанный профессиональный выбор, развитую рефлексия и адекватную самооценку. Треть студентов 31% (18 человек) находятся на среднем уровне: профессиональное самоопределение носит ситуативный характер, преобладают внешние мотивы, рефлексия и самооценка требуют коррекции, однако при целенаправленном наставническом сопровождении они способны перейти на более высокий уровень. Лишь 3% (2 человека) имеют низкий уровень, что проявляется в неосознанном выборе профессии, преобладании внешней отрицательной мотивации и отсутствии рефлексивных умений.

Далее диагностика рефлексивно-оценочного компонента осуществлялась по критерию «Принятие обратной связи», где использовалось анкетирование **«Профессиональные ожидания студентов**

вуза», а именно **Блок 4. Отношение к наставничеству** по выделенным показателям: 1) готовность студентов воспринимать рекомендации наставника; 2) корректировка своей деятельности на их основе. Проведенное анкетирование показывает следующее распределение студентов.

12. Имели ли Вы опыт взаимодействия с наставником в процессе обучения в вузе (учитель-наставник на практике, преподаватель-наставник, старшекурсник-наставник)?

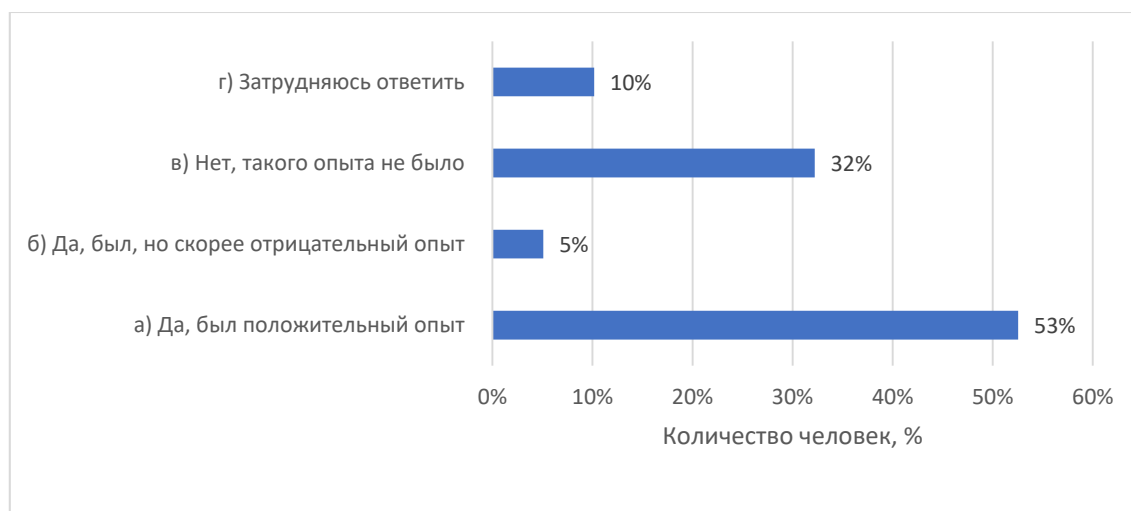


Рисунок 21 – Результаты диагностики по вопросу 12

13. Считаете ли Вы полезным наличие наставника (опытного педагога) при Вашем вхождении в профессию?

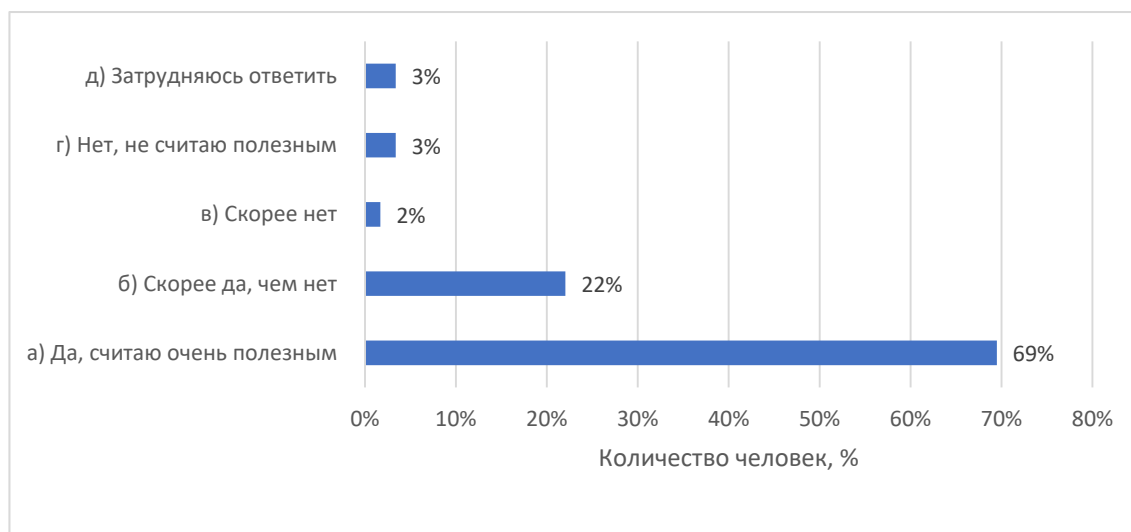


Рисунок 22 – Результаты диагностики по вопросу 13

14. С каким типом наставника Вы хотели бы взаимодействовать (можно выбрать несколько вариантов)?

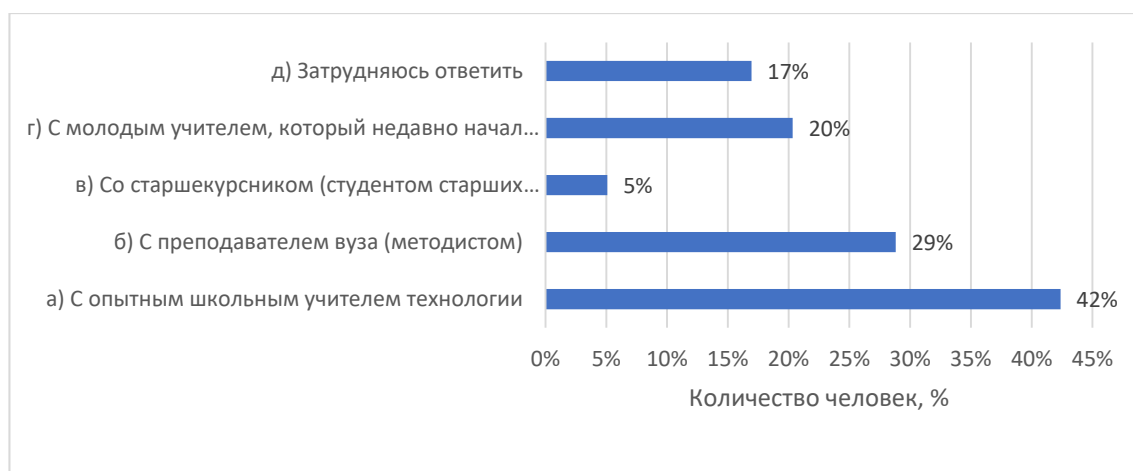


Рисунок 23 – Результаты диагностики по вопросу 14

15. Какие формы наставничества Вы считаете наиболее эффективными для Вашего профессионального развития (можно выбрать несколько вариантов)?

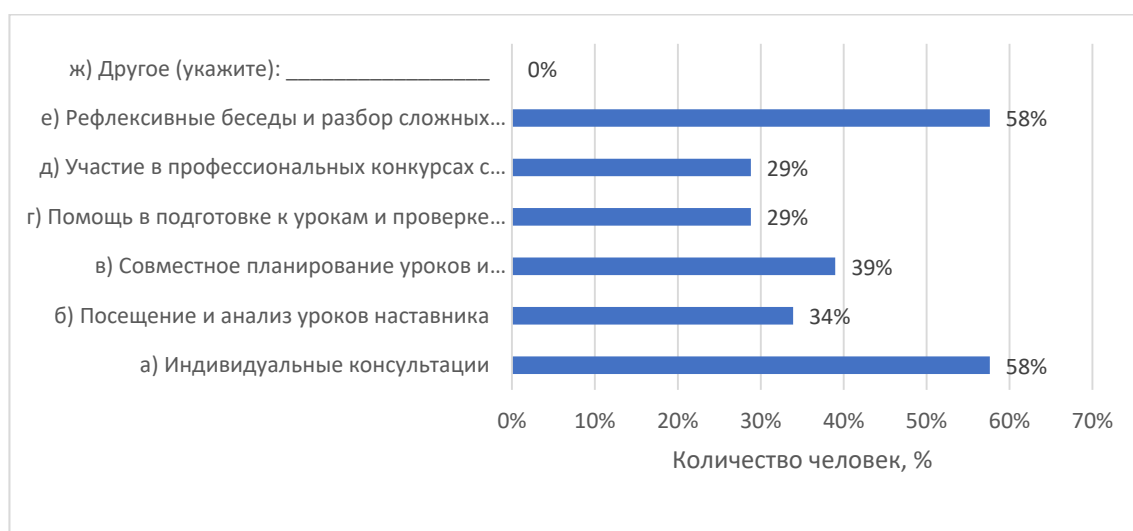


Рисунок 24 – Результаты диагностики по вопросу 15

Далее диагностика рефлексивно-оценочного компонента осуществлялась по критерию «Принятие обратной связи», где использовалось наблюдение по выделенным показателям: 1) готовность студентов воспринимать рекомендации наставника; 2) корректировка своей деятельности на их основе.

Протокол наблюдения

Цель: выявление готовности к восприятию рекомендаций наставника и корректировка своей деятельности в естественных условиях образовательного процесса.

Объект наблюдения: студенты бакалавры;

Предмет наблюдения: адекватное восприятие информации; принятие решения о корректировке; корректировка деятельности.

Дата проведения 03.2025 - 20.05.2026 (рефлексия после проведения мероприятия, длительность – 0,25 час);

Наблюдатель: Ахрамович Ю.С.

Методика наблюдения: структурированное наблюдение с фиксацией заранее определенных категорий.

Критерии:

1. Готовность к восприятию информации.
2. Принятие решения о корректировке.

Шкала баллов:

- 0 - нет проявлений.
- 1 - умеренные/периодические.
- 2 - сильные/систематические.

Ход наблюдения:

Таблица 6. Сводные данные по обучающимся после проведения мероприятий

Дата Критерий	09.2025 (Квиз в вузе)	11.2025 (Квиз в вузе)	02.2026 (Квест в школе)	03.2026 (Квест в вузе)	03.2025 (Игра технопарк)
	Баллы (0-2)				
1. Адекватность восприятия информации.	1,1	1,5	1,4	1,1	1,4
2. Принятие решения о корректировке.	1,8	1,8	1,6	1,6	2
Итого	2,9	3,3	3,00	2,70	3,40

Вывод: Проведенное наблюдение показало, что студенты адекватно воспринимают информацию и готовы вносить корректировку в свою

деятельность. Учитывая, что у обучающихся преобладает позиция необходимости в опытном наставнике и наставничество в форме проведения индивидуальных консультаций и совместного планирования мероприятий, наблюдаемое поведение характеризуется однозначно готовностью принятия обратной связи от наставника.

Итоговые результаты диагностики уровня когнитивно-деятельностного компонента представлены на рисунке 25.

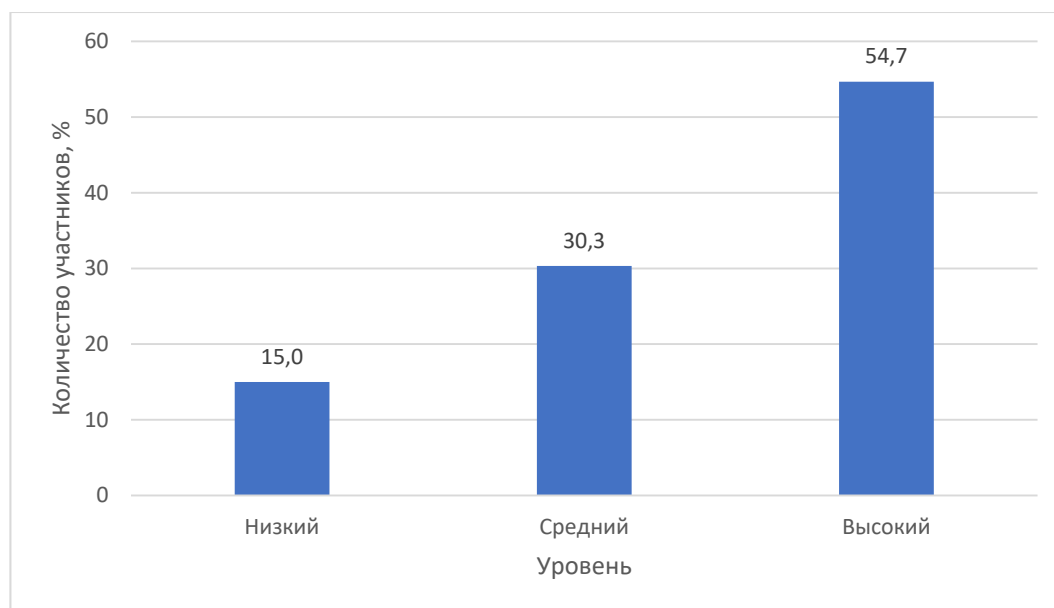


Рисунок 25 – Уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента

Из диаграммы видно, что большая часть обучающихся находится на высоком уровне 53,7%, остальные находятся на низком 30,3% и 15% соответственно. У обучающихся недостаточно развиты умения анализа, самооценки своей деятельности.

По результатам комплексной диагностики рефлексивно-оценочного компонента профессионального самоопределения будущих учителей, установлено, что общая рефлексивная позиция студентов сформирована на достаточно высоком уровне: 66% обучающихся демонстрируют устойчивую рефлексия и адекватную самооценку, однако практическая рефлексия, связанная с оценкой эффективности собственных методов взаимодействия и выявлением дефицитов, развита слабее (высокий уровень снижается с 85% до

68% при переходе от общих к конкретным вопросам). Анкетирование выявило высокую потребность студентов в наставническом сопровождении: большинство считают наличие наставника полезным и предпочитают индивидуальные консультации и совместное планирование. Наблюдение подтвердило готовность студентов воспринимать рекомендации наставника и корректировать деятельность. Таким образом, при общем позитивном отношении к рефлексии и наставничеству, практические рефлексивные навыки требуют целенаправленного развития через системное наставническое сопровождение.

По результатам комплексной диагностики трех компонентов профессионального самоопределения будущих учителей технологии (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного) можно сделать следующие обобщающие выводы. На рисунке 26 показано распределение по уровням сформированности профессионального самоопределения будущих учителей.

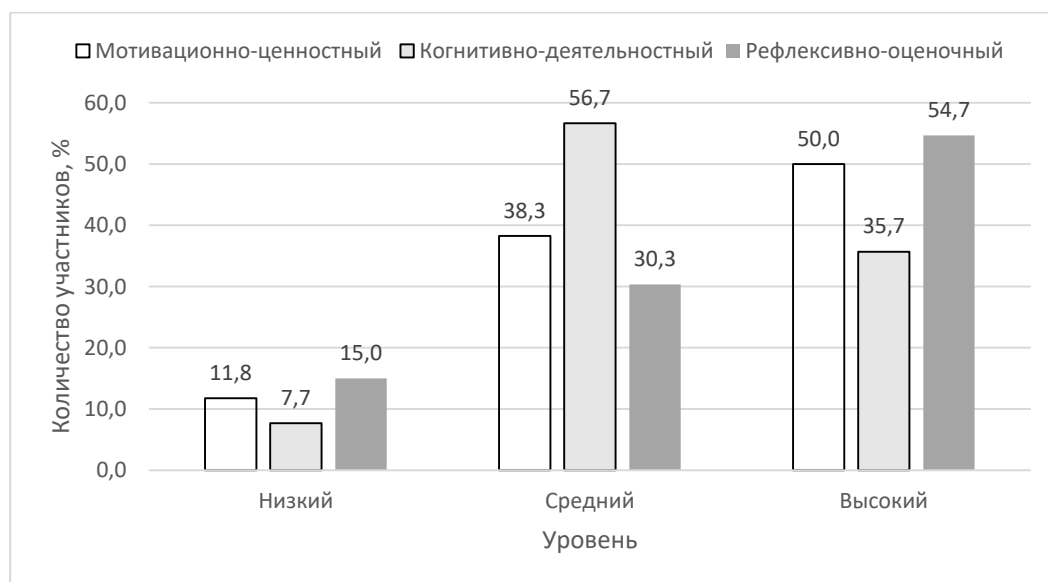


Рисунок 26 – Распределение обучающихся по уровням, с учетом мотивационного-ценностного, когнитивно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов

Из диаграммы видно, что мотивационно-ценностный компонент характеризуется преобладанием среднего уровня 44,3% при близком к нему

высоком уровне 40% и незначительной доле низкого 15,7%. Будущие учителя технологии в целом осознанно выбирают профессию, хотя у части студентов сохраняются страхи (перед аудиторией, распределением времени) и преобладание внешних мотивов (большой отпуск, хорошие часы работы). Оптимальный мотивационный комплекс характеризующееся доминированием внутренней мотивации над внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией, выявлено у 22 из 59 человек, что указывает на необходимость целенаправленного наставнического сопровождения для перехода остальных студентов на более высокий уровень. Большинство студентов 84,3% находятся на среднем и высоком уровнях, при этом способность к саморазвитию представляет собой «активное развитие» у 96% студентов. Все это в совокупности является благоприятной средой для профессионального роста.

Диагностика когнитивно-деятельностного компонента показывает, что высокий уровень наблюдается у 36% студентов, при этом значительная доля 56,7% находится на среднем уровне, небольшая часть обучающихся 7,3% занимают низкий уровень, где демонстрируют недостаточное владение педагогическими умениями, особенно в части анализа и самооценки своей деятельности. Также выявлены трудности в подведении итогов собственной педагогической деятельности и рефлексии. В результате проведения анкетирования у 48% студентов готовы к самостоятельной педагогической деятельности, но сомневаются в своей подготовке и более востребованной формой поддержки является помощь наставника в планировании и анализе занятий.

Диагностика рефлексивно-оценочного компонента показала, что на высоком уровне находятся у 54,7%, на среднем 30,3%, на низком 15,0% студентов, при этом студенты хорошо понимают ценность профессии. Результаты анкетирования и наблюдения показывают необходимость наставничества: большинство студентов считают наставника полезным,

предпочитают индивидуальные консультации и совместное планирование и готовы воспринимать рекомендации наставниками корректировать свою деятельность.

Ниже в таблице 7 дана характеристика каждого уровня профессионального самоопределения студентов в соответствии с компонентами.

Таблица 7. Уровни профессионального самоопределения

Уровень	Характеристика	Количество, %
Низкий (Репродуктивный)	Профессиональный выбор не осознан, преобладают внешние мотивы (престиж вуза, мнение родителей). Профессиональные знания фрагментарны, умения не сформированы. Практический опыт отсутствует или минимален. Рефлексия не развита, самооценка неадекватна. Выполняет задание по шаблону, не адаптировал под конкретного школьника, рефлексия поверхностна.	11,4
Средний (Продуктивный)	Профессиональный выбор в целом осознан, но намерения неустойчивы. Преобладают внешние мотивы, но присутствуют и внутренние. Профессиональные знания и умения сформированы на репродуктивном уровне. Имеется некоторый практический опыт. Рефлексия ситуативна, самооценка требует коррекции.	41,6
Высокий (Конструктивно-творческий)	Профессиональный выбор осознан и устойчив. Преобладают внутренние мотивы. Профессиональные знания и умения сформированы на продуктивном уровне. Имеется разнообразный практический опыт. Рефлексия развита, самооценка адекватна.	46,8

Комплексная оценка всех компонентов профессионального самоопределения показывает, что профессиональное самоопределение будущих учителей технологии находится на среднем и высоком уровнях, однако имеются значительные резервы для развития: требуется усиление практической рефлексии, формирование устойчивой внутренней мотивации и совершенствование умений анализа собственной деятельности. Полученные результаты подтверждают актуальность и целесообразность внедрения разработанной модели наставничества «Школьник – Студент –

Наставник вуза», ориентированной на перевод студентов с внешней регуляции к внутренней осознанности и устойчивому профессиональному самоопределению.

Далее покажем результаты частичной апробации модели наставничества, используя результаты сравнительной диагностики экспериментальной и контрольной групп. В качестве контрольной группы выбрана группа студентов по направлению подготовки физика-технология 3 курса, а в качестве экспериментальной выбрана группа 4 курса, того же направления. Отразим сравнительные результаты через мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты профессионального самоопределения.

Сравнительные результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента показывают осознанность профессионального выбора, устойчивость профессиональных намерений и ценностное отношение к педагогической деятельности у 3 и 4 курсов, путем анализа анкеты (блоки 1 и 2), диагностики мотивации к профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана, диагностики изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, диагностики готовности к саморазвитию в профессии по опроснику Т.А. Сваталовой.

Анализ результатов анкеты (блок 1 «Намерения трудоустройства» и Блок 2 «Мотивы выбора профессии учителя технологии»), показало, что студенты 4 курса настроены на дальнейшую профессиональную деятельность и основным мотивом выбора профессии являются возможность заниматься техническим творчеством и проектной деятельностью, также студенты 4 курса готовы работать и по смежной специальности (физика, технология, математика). Для студентов 3 курса наиболее выбираемым мотивом выбора педагогической профессии стал критерий – наличие бюджетных мест, но и так же как и 4 курс, называют критерий – возможность заниматься творческой и проектной деятельностью Студенты и 3 и 4 курса

достоинствами называют востребованность на рынке труда, а также длительный летний отпуск.

Профессиональная идентичность студентов 3 и 4 курс в сравнении показало, что распределились практически одинаково, но более высокий уровень имеют студенты 4 курса. Самый низкий статус профессиональной идентичности выявлен у 1 человека на 3 курсе 20 баллов и на 4 курсе 18,18 баллов (1 человек). Ниже, на рисунке 27 видно распределение подуровням студентов 3 и 4 курсов.

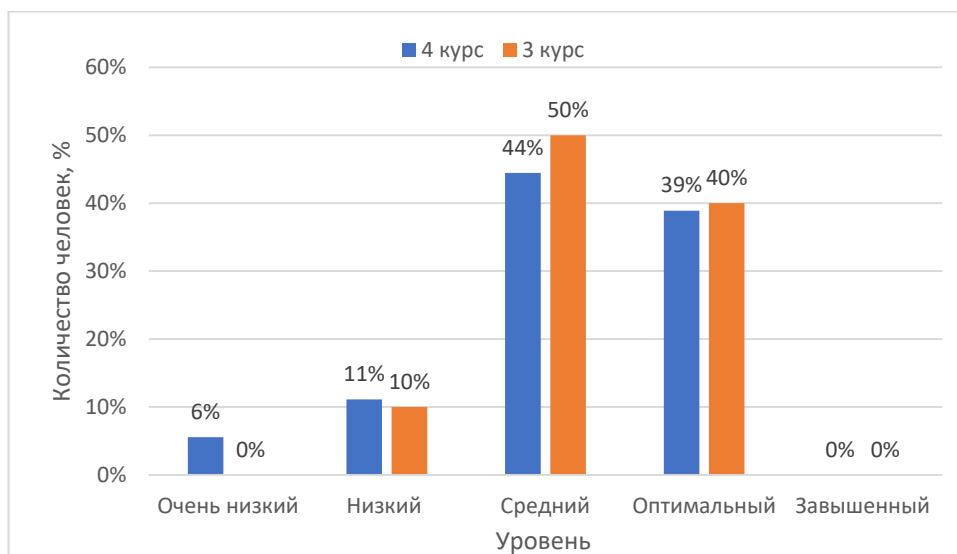


Рисунок 27 – Сравнительные результаты диагностики показателя «Профессиональная идентичность» у 3 и 4 курсов

Сравнивая показатели «**профессиональной идентичности**», видно, что они практически равны: у 3 курса **54,55 баллов**, у 4 курса **52,33 балла**, это соответствует статусу личностной идентичности **мораторий** и **среднему уровню**. Этот статус соответствует тому, что человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты, характерно более высокое самоуважение, более развитая рефлексия, и сложные и дифференцированные культурные интересы.

Сравнивая результаты мотивационных комплексов, выявлено, что у студентов 4 курса количество наилучших мотивационных комплексов больше, чем у 3 курса (рис.28). Это означает, что будущие учителя руководствуется интересом к самой педагогической деятельности, ее

процессу и результату, а внешние стимулы (зарплата, статус) и тем более давление играют подчиненную роль. Это утверждение соответствует тому, что при анкетировании (блоки 1, и 2) выявлено, что студенты 4 курса более мотивированы к профессиональной деятельности, чем студенты 3 курса.

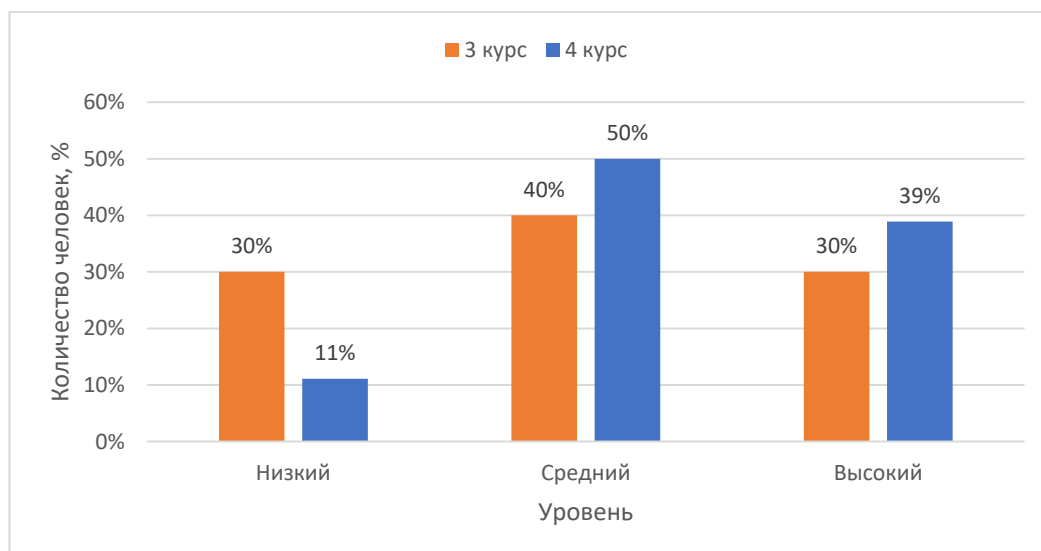


Рисунок 28 – Сравнительные результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности

Готовность будущих учителей к саморазвитию показало такие результаты, что на 4 курсе находится на 24% больше студентов, находящихся на уровне «Активное развитие» по сравнению с 3 курсом (рис.29).

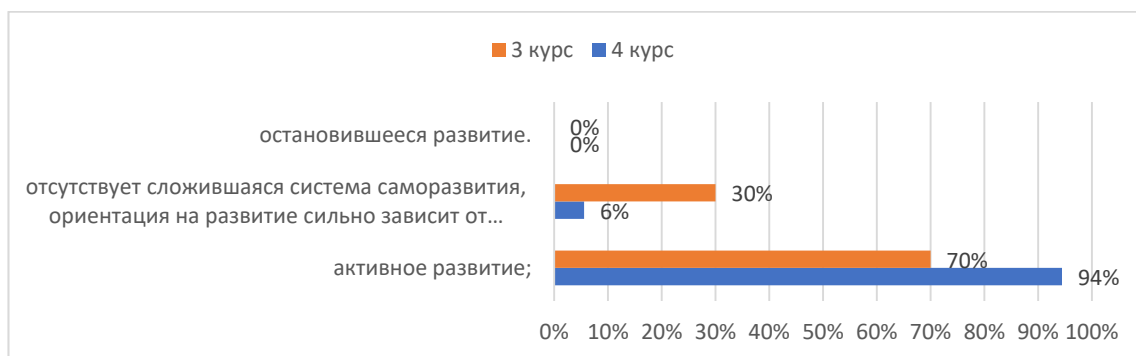


Рисунок 29 – Сравнительные результаты диагностики «Способности педагога к саморазвитию»

Сравнивая уровень способности к саморазвитию «Отсутствие сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий», видно, что на 3 курсе находится на 24% больше студентов чем на 4 курсе. Также очень важным показателем остается, что на уровне

«Остановившееся развитие» никого нет 0%. Это говорит о том, что нет студентов с апатией, с устойчивым неприятием любых изменений.

Сравнительные результаты диагностики когнитивно-деятельностного компонента по критерию сформированности профессиональных представлений показали, что на 4 курсе они более сформированы (45%), чем на 3 курсе (43%) (рис.31-32). Знание педагогических, психологических, методических основ обучения предметной области технологии у студентов 3 и 4 курса имеют примерно одинаковые результаты, но у 4 курса немного выше. Это объясняется тем, что предметная подготовка пройдена больше, чем у 3 курса.

Сравнивая результаты диагностики рефлексивно-оценочного компонента, используя методику Жулановой, можно сделать следующие выводы. Сформированность профессиональной рефлексии видно из ответов на вопросы 1-5, которая направлена на оценку общего рефлексивного опыта, осознания влияния собственного обучения в школе и университете на профессиональную деятельность, где студенты 4 курса находятся на высоком уровне (94%), а студенты 3 курса имеют высокий уровень только 50%. По второму критерию «умение формулировать выводы и перспективы» можно определить через способность формулировать выводы по итогам деятельности и выбор направления профессионального развития (ответы на вопросы 6–9), где студенты 4 и 3 курса на высоком уровне показывают сравнительные результаты – 83% и 50% соответственно (рис.30).

Сравнительная диаграмма показывает, что общая рефлексивная позиция студентов 4 курса сформирована на достаточно высоком уровне, но у 3 курса эти показатели значительно ниже. Однако практическая рефлексия, связанная с самооценкой конкретных профессиональных действий, требует дальнейшего развития.

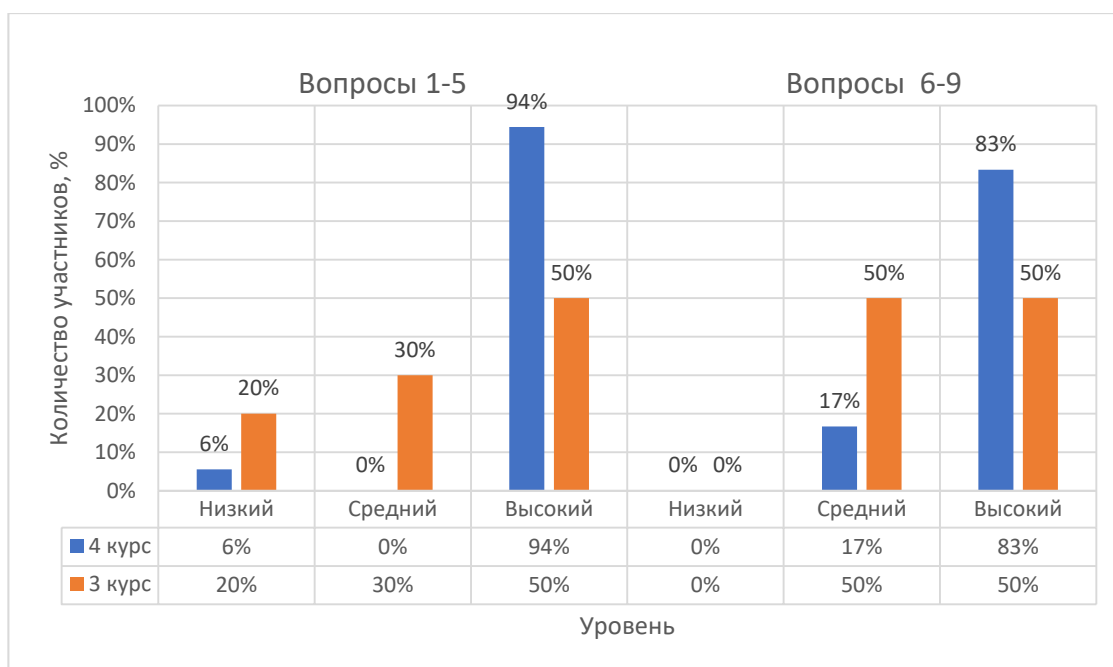


Рисунок 30 – Сравнительные результаты сформированности способности к рефлексии по методике И.В. Жулановой. Вопросы 1-5 (способность анализировать собственную педагогическую деятельность).

Вопросы 6-9 (умение формулировать выводы и перспективы)

Результаты, полученные по вопросам анкеты (блок 4 «Отношение к наставничеству») показывают наличие опыта, потребность в наставнике; предпочитаемые формы наставничества, принятие обратной связи, готовность воспринимать рекомендации наставника, корректировать деятельность на их основе. 4 курс находится на высоком уровне (62%), а 3 курс занимает низкий уровень (40%), что свидетельствует о необходимости ведения наставнической деятельности на 3 курсе!

По результатам комплексной диагностики трех компонентов профессионального самоопределения будущих учителей технологии (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного) можно сделать следующие сравнительные выводы. На рисунке 31 показано распределение по уровням сформированности профессионального самоопределения будущих учителей 3 курса, на рисунке 32 – распределение 4 курса.

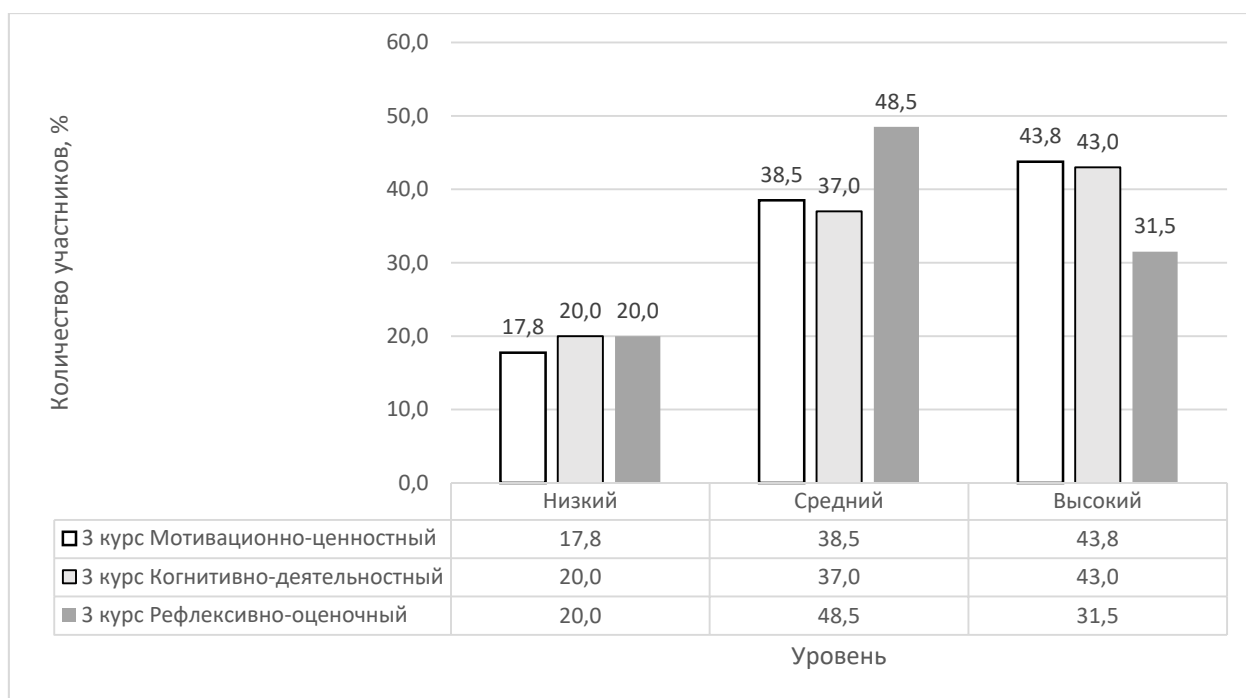


Рисунок 31 – Распределение обучающихся 3 курса по уровням, с учетом мотивационного-ценностного, когнитивно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов

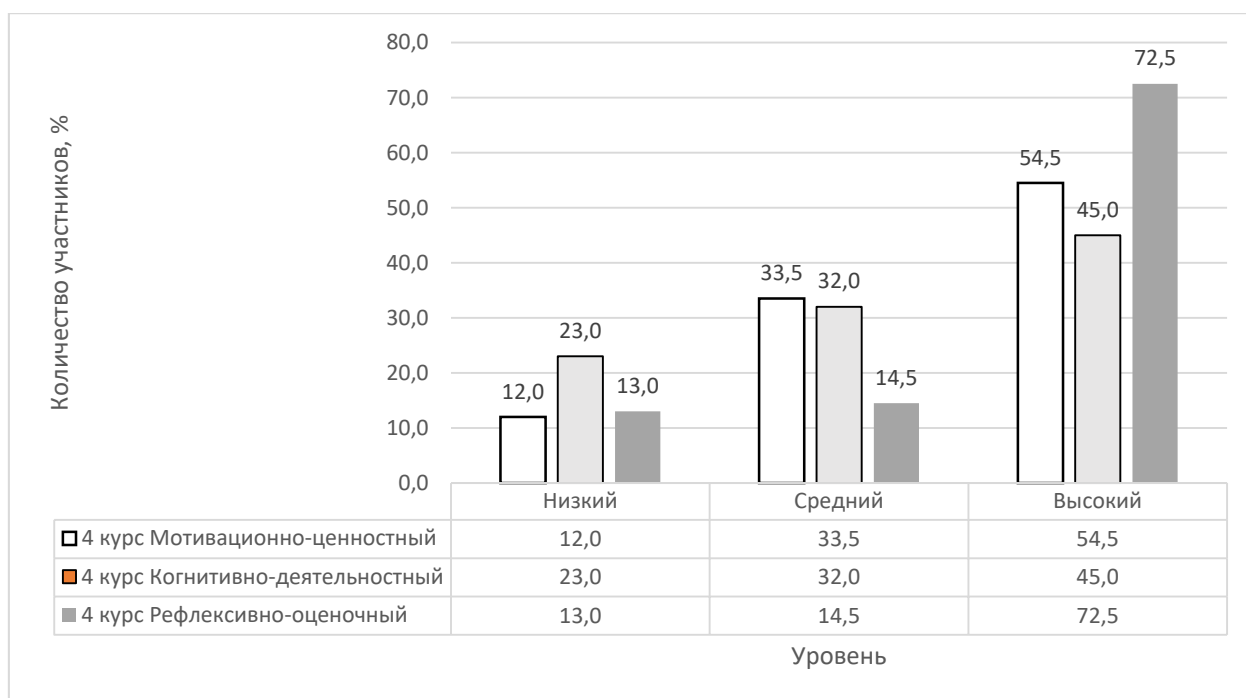


Рисунок 32 – Распределение обучающихся 4 курса по уровням, с учетом мотивационного-ценностного, когнитивно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов

Из диаграммы видно, что **мотивационно-ценностный компонент** характеризуется преобладанием высокого уровня 54,5% у 4 курса, а у 3 курса 43,8%. Низкий уровень у 12% 4 курса и 17,8% у 3 курса. Будущие учителя технологии 3 и 4 курсов в целом осознанно выбирают профессию, хотя у части студентов сохраняются страхи. Оптимальный мотивационный комплекс характеризующееся доминированием внутренней мотивации над внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией, выявлено у 7 человек на 4 курсе и 3 человека на 3 курсе, что указывает на необходимость целенаправленного наставнического сопровождения для перехода остальных студентов на более высокий уровень.

Когнитивно-деятельностный компонент показывает, что высокий уровень наблюдается у 43% студентов 3 курса и 45% студентов 4 курса, на среднем уровне 37% студентов 3 курса и 32% студентов 4 курса, низкий уровень, где демонстрируют недостаточное владение педагогическими умениями, особенно в части анализа и самооценки своей деятельности заняли 20% студентов 3 курса и 23% студентов 4 курса. Такие результаты говорят о том, что необходимо усиление подготовки обучающихся.

Диагностика рефлексивно-оценочного компонента показала, что на высоком уровне находятся 31,5% студентов 3 курса и 72,5% студентов 4 курса, что означает умение проводить анализ, подводить итоги собственной деятельности и готовность к коррекции. Средний уровень 48,5% студентов 3 курса и 14,5% студентов 4 курса, а на низком 20,0% студентов 3 курса и 13% студентов 4 курса, при этом студенты хорошо понимают ценность профессии. Результаты анкетирования и наблюдения показывают необходимость наставничества в большей степени на 3 курсе, но и усилить мероприятия по наставничеству на 4 курсе.

Проведя комплексную диагностику профессионального самоопределения, студентов 3 и 4 курсов распределили по уровням (рис.33).

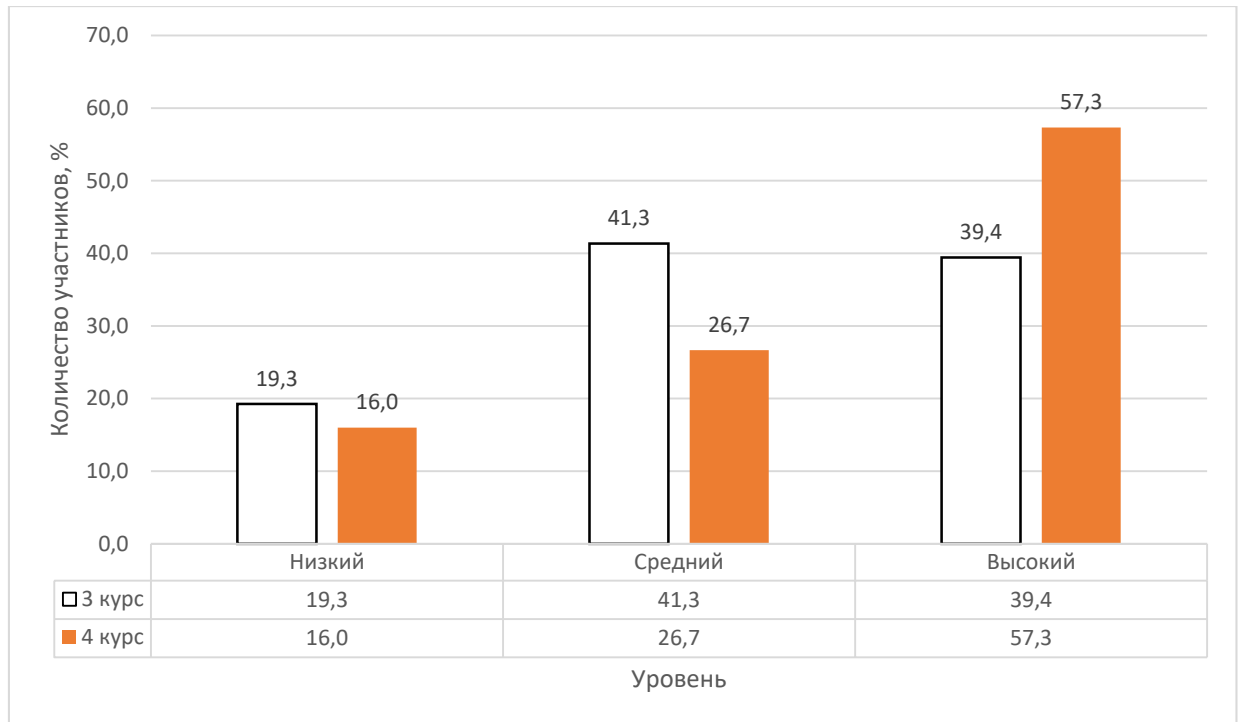


Рисунок 33 – Сравнительное распределение обучающихся 4 курса по уровням профессионального самоопределения

Из диаграммы видно, что 4 курс занимает лучшую позицию по вопросам профессионального самоопределения, нежели 3 курс, о чем говорит разрыв в показателях высокого уровня: 39,5% - студенты 3 курса, 57,3% - студенты 4 курса. Таким образом, видна необходимость в наставнической деятельности на 3 курсе для того, чтобы студенты сделали верный профессиональный выбор в пользу будущего учителя предметной области технологии.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертации описана модель наставничества с описанными принципами, характером взаимодействия между образовательной организацией, студентом, преподавателем-наставником. Представлены организация, методы и результаты опытно-экспериментальной работы по реализации наставничества в профессиональном самоопределении будущих учителей предметной области технологии. Эксперимент проводился на базе КГПУ им. В.П. Астафьева в течение двух лет с участием 59 студентов, обучающихся по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 (профили «Технология», «Физика и технология», «Технология и дополнительное образование»). Проведены диагностики и описаны результаты методики К. Замфир в модификации А. Реана, методики изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, опросника для оценки сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей И.В. Жулановой, опросник «Диагностика способности педагога к саморазвитию» Т.А. Сваталовой, а также авторскую анкету для изучения профессиональных ожиданий студентов. На основе проведенной диагностики и выявлении достоинств и недостатков других моделей разработана модель наставничества для будущих учителей предметной области технологии: «образовательная организация – студент вуза – преподаватель-наставник» и реализована на четырех этапах: постановка задачи, проектирование, реализация, контроль и рефлексия.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что мотивационно-ценностный компонент сформирован на среднем уровне у 38,25% студентов, на высоком – у 50%, на низком – у 11,75%; когнитивно-деятельностный компонент – высокий уровень у 35,7%, средний у 56,7%, низкий у 7,7%; рефлексивно-оценочный компонент – высокий уровень у 54,7%, средний у 30,3%, низкий у 15%. Комплексное распределение по уровням профессионального самоопределения составило: высокий

(конструктивно-творческий) 46,8%, средний (продуктивный) 41,8%, низкий (репродуктивный) 11,5%. Это говорит о наличии у большинства студентов устойчивой внутренней мотивации, осознанного профессионального выбора и развитой рефлексии, однако выявлены дефициты в области практической рефлексии (снижение высокого уровня с 85% до 68% при переходе от общих к конкретным вопросам), недостаточное владение умениями анализа собственной деятельности и ситуативный характер саморазвития у 25% студентов. Высокая потребность в наставническом сопровождении (подтвержденная анкетированием и наблюдением) и выявленные резервы профессионального самоопределения обосновывают необходимость внедрения разработанной модели наставничества «образовательная организация – студент вуза – преподаватель-наставник», направленной на переход от внешней регуляции к внутренней осознанности и устойчивому профессиональному самоопределению будущих учителей технологии.

Полученные сравнительные результаты диагностики 3 и 4 курса выявили недостатки в готовности к профессиональному самоопределению в большей мере у 3 курса. Студенты 4 курса занимают лучшую позиции по вопросам профессионального самоопределения, нежели студенты 3 курса. Сравнительный анализ характеристик студентов 3 и 4 курсов показывают необходимость наставничества в большей степени на 3 курсе, но и имеется необходимость в увеличении мероприятий по наставничеству у студентов 4 курса.

Заключение

Проведенное диссертационное исследование, посвященное проблеме профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии средствами наставничества, позволяет сформулировать следующие итоговые положения.

В ходе теоретического анализа уточнен понятийно-категориальный аппарат исследования, раскрыта сущность профессионального самоопределения будущего учителя технологии как субъекта педагогической деятельности, где оно построено с одной стороны с учетом формирования готовности к педагогической деятельности, включая в нее технологические аспекты предметной области технологии, а также включение рефлексии как способности к дальнейшему самоанализу и самокоррекции своей профессиональной деятельности. Выявлена специфика профессионального самоопределения учителя технологии, заключающаяся в том, что он одновременно находится в двух системах: «Человек – Человек» и «Человек – Техника», что предъявляет особые требования к организации наставнического сопровождения. В ходе исследования было определено, что наставничество является универсальной технологией передачи опыта и должна быть основана на субъект-субъектных отношениях, доверии и диалоге. Раскрыта сущность понятия профессиональная идентичность, являющаяся фактором, определяющим направление развития личности будущего учителя и представляет собой интеграция личностного и социального самоопределения.

Выявлены и теоретически обоснованы структурно-содержательные компоненты профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии, а именно мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Для каждого компонента определены критерии, показатели и диагностический инструментарий, определена уровневая шкала и выделены высокий –

конструктивно-творческий, средний – продуктивный, низкий – репродуктивный уровни и проведена объективная оценка сформированности профессионального самоопределения студентов.

Разработана и теоретически обоснована структурно-содержательная модель наставничества, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки, направленную на формирование устойчивого профессионального самоопределения будущих учителей предметной области технологии. Центральным результатом исследования стала разработка модели наставничества «образовательная организация – студент вуза – преподаватель-наставник», построенной на системно-деятельностном подходе. Модель включает целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки и имеет ключевую особенность модели – закрепление за наставником-преподавателем трех функций: контролирующей, сопровождающей и мотивирующей. Определены и реализованы организационно-педагогические условия эффективного функционирования модели: наличие запросов от образовательных организаций, подготовка наставников-преподавателей, обязательная рефлексия после каждого мероприятия.

Подобран диагностический инструментарий для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии на основании разработанных критериев, позволяющий оценить динамику исследуемого процесса в ходе опытно-экспериментальной работы, а именно методики К. Замфир в модификации А. Реана, методики изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, опросника для оценки сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей И.В. Жулановой, опросник «Диагностика способности педагога к саморазвитию» Т.А. Сваталовой, а также авторскую анкету для изучения профессиональных ожиданий студентов. Каждый из

диагностических инструментов является измерителем определенного критерия профессионального самоопределения.

Проведена опытно-экспериментальная работа для выявления уровней профессионального самоопределения будущих учителей технологии и апробации разработанной модели наставничества в педагогическом вузе, в результате чего подтвердилось эффективность предложенных решений. Диагностика исходного уровня профессионального самоопределения показала, что 46,8% студентов находятся на высоком уровне, 41,8% – на среднем, 11,5% – на низком. Выявлены характерные дефициты: недостаточная сформированность практической рефлексии (разрыв между общей и практической рефлексией составил 17%), слабое владение когнитивно-деятельностными умениями у трети студентов, преобладание внешней мотивации у части обучающихся. После реализации модели зафиксирована положительная динамика: повысилась доля студентов с оптимальным мотивационным комплексом, улучшились показатели владения педагогическими умениями, возрос уровень практической рефлексии. Проведенный сравнительный анализ студентов третьего и четвертого курса выявил, что на четвертом курсе будущие учителя находятся в лучшей позиции по вопросам профессионального самоопределения, нежели третьего курса, о чем говорит разрыв в показателях высокого уровня: 39,5% (3 курс), 57,3% - (4 курс). Таким образом, видна необходимость в наставнической деятельности на 3 курсе для того, чтобы студенты сделали верный профессиональный выбор в пользу будущего учителя предметной области технологии.

Результаты проведенной сравнительной диагностики, показали, что выполнение наставником-преподавателем сопровождающей, мотивирующей, контролирующей функции подтверждают правильность гипотезы. Включение модели наставничества в учебную деятельность, в виде практической подготовки, участие в совместных мероприятиях вуза и школы

с обязательной рефлексией обеспечивают системный характер деятельности и способствует переводу внешнего запроса во внутреннюю мотивацию, о чем свидетельствуют результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности.

Полученные результаты подтверждают гипотезу и открывают ряд направлений для продолжения исследования. В дальнейшем можно продолжить исследование профессионального самоопределения уже выпустившихся учителей для того, чтобы посмотреть, как повлияло наставничество на дальнейшую профессиональную деятельность. Также можно применить разработанную модель к другим предметным областям и перспективным направлением является может служить изучение влияния наставнической деятельности на профессиональное самоопределение самих наставников-преподавателей. Реализация этих направлений позволит не только усовершенствовать предложенную модель, но и внести вклад в решение актуальной проблемы подготовки квалифицированных педагогических кадров для системы общего образования.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, выдвинутые в работе теоретические и практические положения нашли свое подтверждение. Разработанная модель наставничества может быть рекомендована к внедрению в педагогических вузах с целью профессионального самоопределения будущих учителей технологии, а полученные результаты имеют как теоретическую значимость для педагогической науки, так и практическую ценность для системы высшего педагогического образования.

Список использованных источников

1. Sabirova E. G., Sadovaya V. V., Kamalova L. Mentorship Model "Educator-Student-Pupil" in the System of Continuing Education of Kazan Federal University // V International Forum on Teacher Education: Part I: Teacher Education and Training. 2020. P. 295-308. URL: https://repository.kpfu.ru/eng/?p_id=231323&p_lang=2 (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.3897/ap.1.e0277
2. Shulakova R. N., Knyazeva-Bogatyreva M. A. Mentoring in the practical training of students of a pedagogical university // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2025. Т. 31, № 3. С. 92-99. URL: <https://journals.ssau.ru/hpp/article/view/29232> (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.18287/2542-0445-2025-31-3-92-99 EDN: WVICSZ
3. Watt H. M.G., Richardson P. W. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale // The Journal of Experimental Education. 2007. 75 (3). P. 167-202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
4. Агафонова В. М. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального становления будущего педагога / В. М. Агафонова // Интернет-журнал "Мир науки". - 2023. - Т. 11, № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-forma-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-professionalnogo-stanovleniya-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 21.04.2026).
5. Афанасьева, О.Ю. Наставничество как способ профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе / О.Ю. Афанасьева, Е.Б. Быстрой, И.А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2024. - № 6. - С. 25-38. DOI: 10.25588/CSPU.2024.184.6.002 EDN: RZMMGA
6. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан / Учебник для вузов - СПб: Питер, 2000. - 304 с.

7. Белолуцкая А. К., Головина А. В., Гурин Г. Г. [и др.]. Наставничество в вузе: системное решение для развития человеческого потенциала // PRIZMA, МГПУ. - URL: <https://prizma.mgpu.ru/nastavnichestvo-v-vuze-sistemnoe-reshenie-dlya-razvitiya-chelovecheskogo-potencziala/> (дата обращения: 21.04.2026).

8. Волкова М. А. Метод проектов как средство ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов / М. А. Волкова, А. К. Лукина // Непрерывное образование: XXI век. - 2019. - № 3 (27). - URL: <https://sciup.org/metod-proektov-kak-sredstvo-cennostno-smyslovogo-samoopredelenija-budushhih-147226110> (дата обращения: 12.06.2026). EDN: RIUELY

9. Герасимова Р. Е. Научно-педагогическое наставничество как фактор профессионального становления молодых педагогов / Р. Е. Герасимова, Н. А. Григорьева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. - 2022. - № 4 (28). - С. 37-41. - URL: <https://sci.e.nlrs.ru/authors/2694> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: KFWNEM

10. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е. А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2017. - № 5. - С. 25-36. - URL: <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/2118> (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02 EDN: ZQXRRV

11. Жуланова И. В. Рефлексия бакалавров педагогических специальностей: новые инструменты для тех, кто готовит педагогов / И. В. Жуланова, О. В. Знаменская, Т. А. Конобеева и др. - 2025. - URL: <https://prizma.mgpu.ru/refleksiya-bakalavrov-pedagogicheskikh-speczialnostej-novye-instrumenty-dlya-teh-kto-gotovit-pedagogov/> (дата обращения: 21.04.2026). ISBN: 978-5-605-36478-8 EDN: XBMMPA

12. Жуланова И.В. Рефлексия бакалавров педагогических специальностей: опыт изучения и оценки / И. В. Жуланова, О. В. Знаменская, Т. А. Конобеева, А. Г. Малин, А. М. Медведев, Т. Ю. Мысина, Е. В. Продувнова, Е. Г. Ушакова, Е. В. Якушина. - Москва: Некоммерческое партнерство "Авторский Клуб", 2025. - 36 с. ISBN: 978-5-605-36478-8 EDN: ХВММРА

13. Зритнева Е. И. Технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов / Е. И. Зритнева, М. М. Найманова // МНКО. 2024. №2 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-nastavnichestva-v-professionalno-lichnostnom-razvitii-studentov-1> (дата обращения: 09.04.2026).].

14. Исаев Е.А. Наставничество как ресурс становления культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя / Е.А. Исаев // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2023. - Т. 8. - Вып. 5. - С. 555-560. DOI: 10.30853/ped20230079 EDN: GWVIFY

15. Как МГПУ развивает цифровые и университетские модели наставничества: сайт. - URL: <https://www.mgpu.ru/kak-mgpu-razvivaet-tsifrovye-i-universitetskie-modeli-nastavnichestva/> (дата обращения: 21.04.2026).

16. Караулов М. А. Профессиональное самоопределение и профессиональные ожидания выпускников педагогических вузов //Мир науки, культуры, образования. - 2021. - №. 1 (86). - С. 36-39. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-36-39 EDN: LKKHBJ

17. Карпова Е. В. Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций педагогами и студентами бакалавриата / Е. В. Карпова, А. В. Невзорова // Ярославский педагогический вестник. 2021. №1 (118).

18. Кашфразиева Г.К. Эволюция готовности будущих учителей технологии к опережающей профессиональной подготовке школьников / Г.К. Кашфразиева, С. А Седов. // ПНиО. 2022. №5 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evaluatsiya-gotovnosti-buduschih-uchiteley->

tehnologii-k-operezhayuschey-professionalnoy-podgotovke-shkolnikov (дата обращения: 12.06.2026).

19. Климов Е.А. Психология профессионала / ЕА. Климов. - Москва: Феникс, 1996. - с. 108.

20. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов. - Москва: Академия, 2004. - 304 с. ISBN: 5-7695-1506-6 EDN: QXIENF

21. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: сайт - URL: <https://txts.eduprosvet.ru/28.02.2024/koncept.pdf> (дата обращения: 21.04.2026).

22. Костомарова Е. В., Савва Л. И., Смушкевич Л. Н. Воспитательный потенциал модели наставничества "студент - ученик" в профессиональном становлении будущего педагога в вузе // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. 2024. Т. 8, № 4. С. 06-14. URL: <http://gpi.magtu.ru/ru/archive/70-4-2024/463-8-4-06-14.html> (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.18503/2658-3186-2024-8-4-06-14 EDN: NLMOZA

23. Костомарова Е.В. Образовательный потенциал модели наставничества "студент - ученик" в профессиональном развитии будущего учителя в вузе / Е.В. Костомарова, Л.И. Савва, Л.Н. Смушкевич // Гуманитарно-педагогические исследования. - 2024. - Т. 8. - № 4. - С. 6-14. DOI: 10.18503/2658-3186-2024-8-4-06-14 EDN: NLMOZA

24. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. - Москва: Педагогика-пресс, 1998. - 439 с.

25. Кремень С. А. Ценностные основания выбора педагогической профессии / С. А. Кремень, Ф. М. Кремень // Современные проблемы науки и

образования. - 2023. - № 5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-osnovaniya-vybora-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 21.04.2026).

26. Латынцев С.В. Становление конкурентоспособного учителя в системе трехстороннего наставничества / С.В. Латынцев, О.Ш. Мосиелева, Барашкина А.Н. В сборнике: Физико-математическое образование в современном обществе: проблемы, пути решения, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 2023. С. 131-136. EDN: AVGFGR

27. Латынцев С.В. Трехсторонняя система наставничества как эффективный механизм восполнения дефицита педагогических кадров / С.В. Латынцев, О.Ш. Мосиелева, З.В. Бердникова // В сборнике: образование и социализация личности в современном обществе. материалы XIV Международной научной конференции, посвященной 200-летию К.Д. Ушинского (1823-1871), 90-летию М.И. Шиловой (1933-2015), 90-летию Д.Г. Миндияшвили (1933-2021). 2023. С. 140-145. EDN: CAMGRS

28. Мамаева И. А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // Агроинженерия. 2020. № 2 (96). С. 78-82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvumernaya-model-nastavnichestva-v-negumanitarnom-vuze> (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77 EDN: JJCIEJ

29. Манакова М. В. К вопросу о профессиональном самосознании учителя / М. В. Манакова // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Нижний Тагил, 29 января 2019 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. — Екатеринбург : РГППУ, 2019. — С. 224-227. — URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28565> (дата обращения: 21.04.2026).

30. Манжос Л. В. Интегративно-ресурсный подход к процессу личностно-профессиональной самореализации педагога / Л. В. Манжос, Е. Ю. Липилина // Интернет-журнал "Мир науки". - 2017. - Т. 5, № 6. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativno-resursnyy-podhod-k-protsessu-lichnostno-professionalnoy-samorealizatsii-pedagoga> (дата обращения: 21.04.2026).

31. Манжос Л. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов, работающих в образовательных организациях разного типа / Л. В. Манжос // Научно-методический электронный журнал "Концепт". - 2015. - Т. 37. - С. 246-250. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/95672.htm> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: VCHBSF

32. Милькевич О.А. Педагогический вуз как субъект сетевой модели наставничества в Московской области / О.А. Милькевич, Ю.В. Перлова // Научно-педагогическое обозрение. - 2021. - № 3. - С. 45-52. Милькевич О. А., Перлова Ю. В. Педагогический вуз как субъект сетевой модели наставничества в Московской области //Гуманитарные науки. - 2021. - №. 3 (55). - С. 33-40. EDN: SAZQHM

33. Михайлова Т. В. К вопросу о формировании профессиональных ценностных ориентаций преподавателей / Т. В. Михайлова // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-professionalnyh-tsennostnyh-orientatsiy-prepodavateley> (дата обращения: 21.04.2026).

34. Наставничество в МГПУ: старт 2025: сайт. - URL: <https://mentor.mgpu.ru/news/nastavnichestvo-v-mgpu-start-2025/> (дата обращения: 21.04.2026).

35. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Индивидуальная траектория развития студента как средство прогнозирования жизненного и профессионального будущего //Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 26-й

Международной научно-практической конференции. Т. 2.-Екатеринбург, 2021. - Издательство РГППУ, 2021. EDN: APGYFA

36. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - Т. 8, № 3. - С. 47. - URL: <https://elib.utmn.ru/jspui/handle/ru-tsu/37295> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: DZHNBA

37. Нургалиева В. Ю. Наставничество как механизм успешной профессиональной социализации будущих педагогов / В. Ю. Нургалиева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2025. - Т. 13, № 2. - URL: <https://mir-nauki.com/107pdmn225.html> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: IWFCEB

38. Осин, М.В. Культура профессиональной успешности будущего учителя как фактор самоопределения и благополучия / М.В. Осин, Г.И. Егорова // Вестник Социально-педагогического института. - 2023. - № 4. - С. 45-52. DOI: 10.26105/SSPU.2023.85.4.005 EDN: ATJAND

39. Осин, М.В. Социокультурный дискурс развития культуры профессиональной успешности как условие самоопределения, благополучия будущего учителя / М.В. Осин, Г.И. Егорова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2022. - № 4. - С. 196-202. DOI: 10.25198/1814-6457-240-196 EDN: FSOMAN

40. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для вузов / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2023. - 363 с. - (Высшее образование). - Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/531219> (дата обращения: 15.06.2026). ISBN: 978-5-534-16521-0

41. Профессиональное самоопределение - дорога в постиндустриальный мир: монография / авторы-составители В.М.

Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. - Москва: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2021.

42. Пятницкая Г. А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников на современном этапе / Г.А. Пятницкая // Известия Самарского научного центра РАН. - 2011. - Т. 13, №2(4). - С. 828-830]. EDN: PFLFNB

43. Рущишина А. А. Развитие профессионального интереса студентов колледжа посредством метода проектов // Научно-методический электронный журнал "Калининградский вестник образования". 2024. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-interesa-studentov-kolledzha-posredstvom-metoda-proektov> (дата обращения: 12.06.2026). EDN: GOHALW

44. Сваталова Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Сваталова Тамара Александровна. - Челябинск, 2009. - 194 с. EDN: NQOXRL

45. Сerezникова Р. К. Трансверсальные компетентности в контексте становления профессиональной идентичности будущих педагогов / Р. К. Сerezникова, И. А. Бекшаев // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. - 2025. - № 3. - С. 153-159. - URL: <https://vestnikggtu.ru/archives/4164> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: IGYXEF

46. Соина В. М. Наставничество как предмет научной рефлексии / В. М. Соина // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - № 5 (84). - С. 232-234. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-predmet-nauchnoy-refleksii> (дата обращения: 21.04.2026). DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00943 EDN: DDPIRB.

47. Степанов Д. А. Наставничество как психолого-педагогический феномен: варианты толкования, этапы и виды / Д. А. Степанов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. - 2021. - № 46. - С. 137-143. - URL: <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/93/95> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: CMRZNU

48. Тьюторство и наставничество: опыт экспертов МГПУ: сайт. - URL: <https://research.mgpu.ru/news/all-news/issleduya-nastavnichestvo-opyt-ekspertov-mgpu/> (дата обращения: 21.04.2026).

49. Чозгиян О. П. Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия "Современный колледж". - 2022. - №. 1 (1). - С. 51-69. (дата обращения: 21.04.2026). EDN: QZNXVR

50. Шевченко Н. Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования / Н. Н. Шевченко // Непрерывное образование: XXI век. - 2018. - Вып. 4 (24). - URL: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=4286> (дата обращения: 21.04.2026). EDN: YTROYX

51. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л. Б. Шнейдер. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2026. - 328 с. - (Высшее образование). - Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/586240> (дата обращения: 18.06.2026). ISBN: 978-5-534-09779-5

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Авторская анкета для изучения профессиональных ожиданий будущих учителей предметной области технологии

Уважаемый студент!

Приглашаем Вас принять участие в анкетировании, целью которого является изучение Ваших профессиональных ожиданий и планов после окончания педагогического вуза. Анкета анонимна. Полученные результаты будут использованы только в обобщенном виде для совершенствования образовательного процесса. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите наиболее подходящий вариант ответа (или запишите свой вариант).

Форма обучения: очная / заочная (нужное подчеркнуть)

Курс: 1 / 2 / 3 / 4 (нужное подчеркнуть)

Направление подготовки: Педагогическое образование, профиль «Технология и дополнительное образование», «Физика и технология»

Блок 1. Намерения трудоустройства

1. Планируете ли Вы работать по специальности «учитель технологии» после окончания вуза?

- а) Да, однозначно планирую работать учителем технологии
- б) Скорее да, чем нет, но окончательно не определился(лась)
- в) Скорее нет, чем да, рассматриваю другие варианты
- г) Нет, не планирую работать учителем технологии
- д) Затрудняюсь ответить

2. Если Вы НЕ планируете работать учителем технологии, то укажите, чем Вы планируете заниматься (можно выбрать несколько вариантов):

а) Работать по смежной специальности (физика, математика, педагог дополнительного образования)

б) Работать в сфере, не связанной с образованием (укажите, в какой):

в) Продолжить обучение в магистратуре (по педагогическому / непедagogическому направлению)

г) Продолжить обучение в аспирантуре

д) Открыть собственное дело / заниматься предпринимательской деятельностью

е) Другое (укажите): _____

3. Если Вы планируете работать учителем технологии, то в какой образовательной организации Вы хотели бы работать?

а) В городской школе

б) В сельской школе

в) В лицее / гимназии

г) В учреждении дополнительного образования (Дом творчества, Кванториум, Технопарк)

д) В учреждении среднего профессионального образования (колледж, техникум)

е) Затрудняюсь ответить

4. Как скоро после окончания вуза Вы планируете начать работать по специальности?

а) Сразу после получения диплома

б) В течение первого года после окончания

в) В течение 1-3 лет после окончания

г) Не планирую работать по специальности

д) Затрудняюсь ответить

Блок 2. Мотивы выбора профессии учителя технологии

5. Что повлияло на Ваш выбор профессии учителя технологии (можно выбрать несколько вариантов)?

а) Интерес к предмету (технология, труд)

б) Желание работать с детьми, передавать знания

в) Пример школьного учителя технологии

г) Влияние родителей, родственников

д) Престиж профессии (укажите, что для Вас означает престиж):

е) Возможность творческой и проектной деятельности

ж) Возможность заниматься техническим творчеством

з) Наличие бюджетных мест / доступность обучения

и) Другое (укажите): _____

6. Какие преимущества профессии учителя технологии Вы видите для себя (можно выбрать несколько вариантов)?

а) Востребованность на рынке труда

б) Стабильность и гарантии (оплачиваемый отпуск, больничный, пенсия)

в) Возможность заниматься любимым делом (техника, творчество, проекты)

г) Длительный летний отпуск

д) Уважение в обществе

е) Возможность развиваться и повышать квалификацию

ж) Возможность дополнительного заработка (репетиторство, кружки)

з) Другое (укажите): _____

7. Какие недостатки профессии учителя технологии Вы видите для себя (можно выбрать несколько вариантов)?

а) Низкая заработная плата

б) Высокий уровень стресса и эмоционального выгорания

в) Большая бумажная нагрузка (отчетность)

г) Низкий социальный статус профессии

д) Сложности в работе с современными школьниками

е) Недостаточное материально-техническое оснащение мастерских и кабинетов технологии

ж) Отсутствие карьерного роста

з) Другое (укажите): _____

Блок 3. Представления о профессиональной деятельности

8. Как Вы оцениваете свою готовность к самостоятельной педагогической деятельности на данный момент?

- а) Полностью готов(а)
- б) Скорее готов(а), но есть сомнения
- в) Скорее не готов(а)
- г) Совсем не готов(а)
- д) Затрудняюсь ответить

9. Какие профессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для успешной работы учителем технологии (можно выбрать несколько вариантов)?

- а) Знание предметной области (технология, материаловедение, конструирование)
- б) Владение современными образовательными технологиями
- в) Умение работать с проектной деятельностью школьников
- г) Навыки работы с цифровым и технологическим оборудованием (3D-принтеры, лазерные станки, робототехника)
- д) Умение находить подход к разным ученикам
- е) Организаторские способности
- ж) Коммуникативные навыки
- з) Другое (укажите): _____

10. Как Вы оцениваете уровень своей практической подготовки к работе учителем технологии?

- а) Высокий (чувствую себя уверенно)
- б) Средний (нуждаюсь в дополнительной подготовке)
- в) Низкий (испытываю серьезные затруднения)
- г) Затрудняюсь ответить

11. В какой помощи и поддержке Вы нуждаетесь в процессе подготовки к профессиональной деятельности (можно выбрать несколько вариантов)?

а) В методической помощи (как планировать уроки, разрабатывать программы)

б) В практической помощи (как работать с оборудованием, проводить мастер-классы)

в) В психологической поддержке (как справляться со стрессом, находить контакт с учениками)

г) В карьерном консультировании (как искать работу, проходить собеседование)

д) В наставничестве со стороны опытных учителей

е) Не нуждаюсь в помощи

ж) Другое (укажите): _____

Блок 4. Отношение к наставничеству

12. Имели ли Вы опыт взаимодействия с наставником в процессе обучения в вузе (учитель-наставник на практике, преподаватель-наставник, старшекурсник-наставник)?

а) Да, был положительный опыт

б) Да, был, но скорее отрицательный опыт

в) Нет, такого опыта не было

г) Затрудняюсь ответить

13. Считаете ли Вы полезным наличие наставника (опытного педагога) при Вашем вхождении в профессию?

а) Да, считаю очень полезным

б) Скорее да, чем нет

в) Скорее нет

г) Нет, не считаю полезным

д) Затрудняюсь ответить

14. С каким типом наставника Вы хотели бы взаимодействовать (можно выбрать несколько вариантов)?

- а) С опытным школьным учителем технологии
- б) С преподавателем вуза (методистом)
- в) Со старшекурсником (студентом старших курсов)
- г) С молодым учителем, который недавно начал работать
- д) Затрудняюсь ответить

15. Какие формы наставничества Вы считаете наиболее эффективными для Вашего профессионального развития (можно выбрать несколько вариантов)?

- а) Индивидуальные консультации
- б) Посещение и анализ уроков наставника
- в) Совместное планирование уроков и внеурочных занятий
- г) Помощь в подготовке к урокам и проверке работ
- д) Участие в профессиональных конкурсах с поддержкой наставника
- е) Рефлексивные беседы и разбор сложных ситуаций
- ж) Другое (укажите): _____

Блок 5. Дополнительная информация

16. Ваш средний балл успеваемости (примерно):

- а) 5,0 (отлично)
- б) 4,5 – 4,9
- в) 4,0 – 4,4
- г) 3,5 – 3,9
- д) ниже 3,5

17. Ваш пол: мужской / женский (нужное подчеркнуть)

18. Ваш возраст: _____ лет

Благодарим Вас за участие в анкетировании!

Инструкция по обработке результатов анкеты

Блок анкеты	Что оценивается	Ключевые показатели
Блок 1 (вопросы 1-4)	Намерения трудоустройства	Доля студентов, планирующих работать по специальности; сроки трудоустройства
Блок 2 (вопросы 5-7)	Мотивация выбора профессии	Преобладающие мотивы (внутренние/внешние); оценка преимуществ и недостатков
Блок 3 (вопросы 8-11)	Представления о профессиональной деятельности	Самооценка готовности; приоритетные компетенции; запрос на помощь
Блок 4 (вопросы 12-15)	Отношение к наставничеству	Наличие опыта; потребность в наставнике; предпочитаемые формы
Блок 5 (вопросы 16-18)	Социально-демографические данные	Успеваемость, пол, возраст (для сравнительного анализа)

Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ)

Л.Б. Шнейдер

<https://forms.gle/WoxPe2eVUuJQRCbv9>

Инструкция.

Пожалуйста, прочитайте и подчеркните среди предложенных слов ассоциативного ряда те из них, которые, на ваш взгляд, имеют отношение к вам и вашей повседневной жизни.

Обработка результатов.

Ключ к тесту МИПИ.

Группа А (профессиональные)	Группа Б (непрофессиональные)
Азарт	Доход
Активность	Запросы

Внимательность	Кризис
Дисциплина	Лень
Знания	Медлительность
Компетентность	Наивность
Ловкость	Начинающий
Мастерство	Неопытность
Надежность	Обучающийся
Независимость	Общение
Образованность	Обязанности
Опыт	Ошибки
Ответственность	Переоценка своих возможностей
Преданность делу	Подготовка
Признание	Поддержка
Радость	Похвала
Самостоятельность	Претензии
Совершенствование	Проба
Творчество	Промахи
Труд	Разноплановость
Уважение	Растерянность
Уверенность	Самолюбие
Удача	Скука
Удовлетворенность	Сравнение
Ум	Старания
Умения	Тревога
Успешность	Усердие
Цель	Усталость
Энтузиазм	Хобби
Эффективность	Экзамен

Конечный подсчитываемый параметр соответствует значению показателя «профессиональная идентичность» и вычисляется по следующей формуле:

$$s = \frac{A}{(A+B)} \times 100,$$

где S – профессиональная идентичность; A – количество слов, выбранных респондентом, с направленностью на «профессиональное»; B – количество слов, выбранных респондентом, с направленностью на «непрофессиональное».

Баллы	Статусы профессиональной идентичности	Типы профессиональной идентичности
-------	---------------------------------------	------------------------------------

0-20	Диффузная идентичность	Очень низкий	Невыраженная
20-40	Преждевременная идентичность	Низкий	Пассивная
40-60	Мораторий	Средний	Выраженная активность
60-80	Достигнутая идентичность	Оптимальный	Устойчивая
80-100	Гиперидентичность	Завышенный	Псевдоидентичность

Максимальное значение 100 соответствует наибольшей выраженности профессиональной идентичности респондента. Значения идентичности, приближающиеся к этому показателю (40—80), характеризуют его как человека, ориентированного на дело, других и себя, желающего выполнять свою профессиональную роль, проявлять себя в профессии, поддерживать свое профессиональное самоуважение. Минимальное значение соответствует наименьшей выраженности профессиональной идентичности респондента и свидетельствует о стремлении его к отчуждению от своей профессии, работы, безразличию к профессиональному совершенствованию и/или профессиональной самореализации.

Опросник для оценки сформированности способности к рефлексии бакалавров педагогических специальностей И.В. Жулановой

1. Пригодился ли Вам опыт обучения в школе, когда Вы пришли на педагогическую практику?
 - 1.1. Да
 - 1.2. Скорее да
 - 1.3. Скорее нет
 - 1.4. Нет
 - 1.5. Затрудняюсь ответить
2. Вы выбрали именно этот факультет при поступлении в университет, потому что...:
 - 2.1. это был единственный вуз, в который хватило баллов ЕГЭ
 - 2.2. легко давался и всегда нравился этот предмет в школе
 - 2.3. хотел стать учителем и преподавать именно этот предмет

- 2.4. нравился учитель, который преподавал этот предмет в школе
- 2.5. освоение этого предмета всегда вызывало у меня трудности, но я всегда преодолевал эти трудности, и именно это мне нравилось
- 2.6. затрудняюсь ответить
- 3. Когда я учился/ась в школе...
 - 3.1. мне сильно помогали в учебе одноклассники
 - 3.2. я сам/а помогал/а одноклассникам
 - 3.3. были учителя, опыт взаимодействия с которыми мне пригодился
 - 3.4. затрудняюсь ответить
- 4. Пригодился ли Вам личный опыт обучения в школе и университете при прохождении производственной педагогической практики?
 - 4.1. Да
 - 4.2. Скорее да
 - 4.3. Скорее нет
 - 4.4. Нет
 - 4.5. Затрудняюсь ответить
- 5. Я могу назвать главное умение, которому нужно научить школьников, чтобы они успешно осваивали учебный предмет
 - 5.1. Да
 - 5.2. Скорее да
 - 5.3. Скорее нет
 - 5.4. Нет
 - 5.5. Затрудняюсь ответить
- 6. Мои способы взаимодействия с учениками на уроках во время педагогической практики оказались эффективными
 - 6.1. Да
 - 6.2. Скорее да
 - 6.3. Скорее нет
 - 6.4. Нет

6.5. Затрудняюсь ответить

7. Ощущаете ли Вы, что Вам не хватает важных педагогических умений, которые необходимо освоить в оставшиеся годы обучения в университете?

7.1. Да

7.2. Скорее да

7.3. Скорее нет

7.4. Нет

7.5. Затрудняюсь ответить

8. Методы преподавания в школе достаточно быстро меняются. Нужно ли обладать какими-то уникальными для настоящего времени умениями, чтобы и через 15 лет быть эффективным учителем?

8.1. Да

8.2. Скорее да

8.3. Скорее нет

8.4. Нет

8.5. Затрудняюсь ответить

9. Останется ли умение аргументации востребованным в условиях использования ИИ?

9.1. Да

9.2. Скорее да

9.3. Скорее нет

9.4. Нет

9.5. Затрудняюсь ответить

Обобщенная оценка как выборочных ответов, так и развернутых ответов и комментариев проводилась по четырем показателям.

- Мотивационно-ценностный компонент – насколько проявилась мотивация к освоению профессии педагога, интерес к профессии.
- Аналитический компонент – насколько студент умеет анализировать и выделять важные умения, делать логические выводы.

- Практико-ориентированный компонент – умение студента осмысленно применять свой школьный и университетский опыт в педагогической практике, оценивать успехи и неудачи.
- Прогностический компонент – понимание ресурсов и видение себя в профессии через 10–15 лет.

**Методика «Диагностика способности педагога к саморазвитию»
Сваталовой Т.А.**

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Инструкция: определите по 5-балльной системе выраженность способности педагога к саморазвитию.

5 баллов - утверждение полностью соответствует действительности;

4 балла - скорее соответствует, чем нет;

3 балла - и да, и нет;

2 балла - скорее не соответствует;

1 балл - не соответствует.

Выраженные способности.

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.

13. Мне доставляет удовольствие, когда я получаю что-то новое.

14. Возрастающая ответственность не пугает меня.

15. Я положительно бы отнесся к моему продвижению на службе.

Обработка результатов.

75-55 баллов - активное развитие;

54- 36 баллов отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий;

35-15 - остановившееся развитие.

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

ИНСТРУКЦИЯ

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте им оценку из значимости для Вас по пятибалльной шкале.

1. В очень незначительной мере.
2. В достаточно незначительной мере.
3. В небольшой, но и в немаленькой мере.
4. В достаточно большой мере.
5. В очень большой мере.

Мотивы профессиональной деятельности:

1. Денежный заработок
2. Стремление к продвижению по работе

3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

ОБРАБОТКА

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

$$ВМ > ВПМ > ВОМ \text{ и } ВМ = ВПМ > ВОМ.$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип:

$$ВОМ > ВПМ > ВМ$$

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми.

	ВМ	ВПМ	ВОМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу

$$\text{ВОМ} > \text{ВПМ} > \text{ВМ}$$

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б**Итоговый протокол оценки уровня профессионального самоопределения
ИТОГОВЫЙ ПРОТОКОЛ № 1/2026****Студент:** 1**Курс:** 4**Наставник:** Ахрамович Ю.С.**Период оценки:** весенний семестр 2025/2026 учебного года**Результаты диагностики:**

Критерий	Сумма баллов (макс. 100)	Уровень сформированности
Мотивационно-ценностный	82	высокий
Когнитивно-деятельностный	70	средний
Рефлексивно-оценочный	74	средний
Итого (среднее значение)	75,3	средний (51–75 = средний)

Итоговое заключение наставника: Студент демонстрирует устойчивый интерес к педагогической деятельности, осознанно подходит к проектированию занятий. Однако когнитивно-деятельностные и рефлексивно-оценочные умения находятся на среднем уровне.

Рекомендовано: 1) увеличить количество практических занятий со школьниками (не менее 3 дополнительных встреч); 2) вести дневник с еженедельным самоанализом; 3) принять участие в конкурсе методических разработок.

Дата: 25.05.2026**Подпись наставника:** _____.