

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Карабахцян Сергей Карапетович

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

5.8.7 - Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Галустов Амбарцум Робертович

Армавир – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов вузе.....	19
1.1. Социально-профессиональная мобильность студентов педагогического вуза как предмет научных исследований.....	19
1.2. Характеристика содержания и форм педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов...37	
1.3. Моделирование педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов.....	56
Выводы по первой главе.....	82
Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование по апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогического вуза.....	86
2.1. Организация и методы констатирующего этапа опытнo-экспериментального исследования.....	86
2.2. Апробация модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза.....	110
2.3. Обобщение результатов апробациимодели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза.....	134
Выводы по второй главе.....	149
Заключение.....	152
Список литературы.....	158
Приложения.....	185

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Современные процессы активной социокультурной трансформации российского общества предъявляют особые требования к уровню подготовки будущих педагогических кадров, обладающих высокими профессиональным мастерством и личностными качествами, обеспечивающими готовность к опережающей адаптации к непрерывному структурно-содержательному развитию образования.

Новому поколению российских педагогов предстоит внести свой вклад в достижение национальных целей и стратегических задач развития России, определенных Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

Стратегические целевые ориентиры развития педагогического образования определяются в федеральных проектах «Современная школа», «Современная цифровая образовательная среда в РФ», реализация которых предполагает цифровую трансформацию образования и повышение его качества, развитие новых цифровых ресурсов и образовательных сервисов, системно-опережающую подготовку студентов к профессиональной деятельности в условиях нарастающей сложности и неопределенности.

Непрерывное обновление технологий профессионально-педагогической деятельности усиливает значение социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, формирование их осознанного отношения к процессу личностно-профессионального саморазвития в современной ситуации, разработку и реализацию новых форм и методов их психолого-педагогической поддержки и сопровождения на этапе вузовского профессионального становления.

Состояние разработанности проблемы исследования.

Происходящие в последние десятилетия трансформации социально-культурной и политико-экономической реальности, скорость и нелинейная сложность происходящих изменений вызывают интерес исследователей к осмыслению нового понимания сущности профессионально-трудовой деятельности современных специалистов, понимания особенностей новых нестандартных форм занятости, включая само понятие профессии (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, О.А. Лапина, П.В. Малиновский, Е.А. Никитина и др.).

Динамичность социокультурных изменений актуализирует научные исследования широкого круга проблем развития педагогического образования, подготовки нового поколения педагогов, обладающих востребованными личными качествами и профессиональными компетенциями (А.В. Лубков, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Ветров, Р.А. Галустов, А.Р. Галустов, А.В. Глузман, В.И. Спирина, Е.А. Тупичкина, А.П. Тряпицына, В.Я. Шевченко и др.).

Активный исследовательский интерес вызывают вопросы цифровой трансформации образования, проектирования цифровых сред в образовательных организациях и развития цифровых компетенций педагогов в системе непрерывного педагогического образования (Т.Г. Везиров, О.М. Замятина, А.Н. Макаренко, А.А. Марголис, Л.Г. Смышляева, Н.Н. Минаев и др.).

Глубокий анализ новых требований к организации образовательного процесса в педагогических вузах, обновления содержания и технологий педагогического образования представлен в исследованиях Н.К. Андриенко, Е.И. Казаковой, Н.Н. Коваленкова, Ю.А. Лобейко, Л.С. Подымовой, А.П. Тряпицыной, Л.Н. Харченко и др.

Акцент на целостном развитии личности студентов, научное обоснование направления и форм их психолого-педагогической поддержки и сопровождения находит отражение в научных трудах, посвященных многообразию видов педагогического сопровождения.

Разнообразие и усложнение жизненных ситуаций, в которых развивающаяся личность может нуждаться в особой помощи и поддержке, вызывают наличие самых разнообразных типов сопровождения, встречающихся в массовой образовательной и социальной практике. Их научное осмысление и изучение позволяет рассматривать следующие типы сопровождения:

- психологическое сопровождение (М.Р. Битянова, Н.С. Глуханюк, М.Е. Питанова, О.С. Попова и др.);
- социально-педагогическое сопровождение (Ж.А. Захарова, Л.В. Мардахаев, О.В. Щипова и др.);
- психолого-педагогическое сопровождение (А.В. Батаршев, М. М. Карикина, Л.С. Подымова и др.);
- педагогическое сопровождение (Е.А. Александрова, О.А. Воскрекасенко, Н.Б. Крылова, Е.Б. Манузина, И.А. Липский, Ж.И. Тебердиева, Л.В. Ширина и др.);
- научно-методическое сопровождение (М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко и др.).

В научной литературе по философии, социологии, психологии и педагогике представлены результаты исследований посвященных изучению мобильности как междисциплинарного научного феномена (Л.В. Горюнова, Ю.И. Калиновский, О.А. Лапина, Л.Н. Лесохина, Е.А. Никитина, П.А. Сорокин и др.) и видов мобильности: профессиональная мобильность (Е.С. Боярко, Л.В. Попов, Л.Я. Хоронько и др.), социально-профессиональная мобильность (З.И. Александрова, М.А. Пазюкова, О.В. Шатунова и др.).

Широкий круг исследований посвящен анализу сущностных характеристик видов мобильности применительно к профессиональной педагогической деятельности. В центре исследовательского внимания оказываются:

- социально-профессиональная мобильность студентов педагогического колледжа и учителей (М.А. Пазюкова, О.В. Шатунова);

- коммуникативная мобильность педагога-психолога (А.Н. Алгаев);
- инновационная мобильность будущего педагога (И.Г. Гузенко, Е.А. Подвигина);
- профессионально-педагогическая мобильность студентов педагогического вуза (О.А. Кипина);
- когнитивная мобильность будущих учителей (Т.Л. Аракелова);
- профессиональная мобильность педагога (О.А. Лопатина, Е.А. Никитина);
- личностная мобильность (Т.Б. Котмакова), познавательная мобильность (Т.С. Несмеянова), культурная мобильность (И.А. Пецина) педагогов.

Изучение результатов выполненных исследований позволяет заключить, что в педагогической науке имеется определенный запас теоретических и практико-ориентированных положений по проблеме развития социально-профессиональной мобильности педагогов, требующих концептуального осмысления и научно-методической операционализации.

Глубокое изучение и анализ научной литературы позволяет обнаружить ряд противоречий на различных уровнях концептуального осмысления развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов:

- *на социально-педагогическом уровне*: противоречие между изменяющимся социальным заказом на подготовку нового поколения педагогов, готовых к профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях и неготовностью вузов к динамичной содержательной и технологической трансформации;
- *на научно-теоретическом уровне*: противоречия между многоаспектностью и сложно компонентной структурой социально-профессиональной мобильности будущих педагогов и преобладанием исследований, ориентированных на изучение отдельных личностных качеств и профессиональных компетенций студентов;

- на научно-методическом уровне: противоречия между необходимостью научно обоснованной программы целостного педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе и недостаточным методическим обоснованием практической реализацией разрозненных мероприятий.

Объективная необходимость разрешения выявленных противоречий обусловила постановку **проблемы исследования**: каким должно быть содержание и методы педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе?

Цель исследования – научно обосновать и апробировать модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе.

Объект исследования – социально-профессиональная мобильность личности.

Предмет исследования – содержание и функции педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе будет успешным, если:

- социально-профессиональная мобильность будущих педагогов анализируется в контексте цифровой трансформации образования;
- выявлена структура социально-профессиональной мобильности студентов вуза и ее специфические особенности;
- определены методологические подходы к педагогическому сопровождению развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе;
- разработана модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в вузе;

- выявлены основные функции педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в вузе;
- выявлены научно-методические условия развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе.

Задачи исследования:

1. Выявить структуру социально-профессиональной мобильности студентов вуза и ее специфические особенности в контексте цифровой трансформации образования.
2. Определить современные методологические подходы к педагогическому сопровождению развития социально-профессиональной мобильности студентов вуза.
3. Выявить основные функции педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов вуза.
4. Выявить научно-методические условия развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе.

Методологическая основа исследования:

- основные положения системного подхода, позволяющие рассматривать социально-профессиональную мобильность как целостное личностное образование (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.);
- основные положения личностно-деятельностного подхода, в соответствии с которыми моделируется педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов вуза (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В.А. Петровский и др.);
- основные положения аксиологического подхода, детерминирующие выбор форм и методов развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов (Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, В.А. Сластенин, А.В. Кирьякова, Е.Н. Шиянов и др.);

– основные положения компетентностного подхода, позволяющие определить структуру социально-профессиональной мобильности будущих педагогов (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Э.Э. Сыманюк, А. В. Хуторской и др.);

– основные положения рефлексивного подхода, определяющие роль профессионально-педагогической рефлексии в процессе развития социально-профессиональной мобильности (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадриков и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

– научные труды по теории и методике высшего образования (А.Р. Галустов, Н.В. Зленко, Ю.П. Ветров, Р.А. Галустов, Э.Ф. Зеер, Ю.А. Лобейко, О.Г. Тринитатская, Ю.В.Сорокопуд, Л.Н. Харченко и др.);

– исследования, посвященные стратегии развития педагогического образования и его цифровой трансформации (А.В. Лубков, Т.Г. Везиров, А.В. Глузман, Е.И. Казакова, А.А. Марголис, В.И. Спирина, Е.А. Тупичкина, А.В. Шумакова и др.);

– научные труды, раскрывающие проблемы мобильности личности в ситуации динамичных социокультурных изменений (Э.Ф. Зеер, Л.В. Горюнова, Ю.И. Калиновский, О.А. Кипина, О.И. Котлярова, О.А. Лапина, Е.А. Никитина, В.И. Стычкова и др.);

– работы, посвященные многоаспектности и полифункциональности педагогического сопровождения личности в системе непрерывного образования (Л.Э. Абдуллина, Е.А. Александрова, О.А. Воскресенко, Ю.А. Дубровская, Н.С. Кривцова, Б.И. Саранбаева, Г.И. Силонова, Ж.И. Тебердиева, В.Б. Фаизова, Б.Е. Фишман и др.);

– научные труды по методологии и методике педагогического моделирования (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, И.А. Липский, М.В. Ядровская и др.);

Основные этапы исследования:

Исследование было выполнено в три основных этапа.

На поисково-аналитическом этапе (2018-2019 г.г.) был проанализирован широкий перечень научных работ отечественных и зарубежных авторов по перспективным тенденциям развития педагогического образования в условиях перехода к цифровой экономике; теории и методике педагогического образования на основе современных методологических подходов; развитию социально-профессиональной мобильности и социальной компетентности будущих педагогов и реализации программ их педагогического сопровождения; по моделированию новых образовательных и инфраструктурных проектов повышения конкурентоспособности студентов на региональном рынке труда.

Анализ и обобщение результатов теоретического анализа позволило разработать методологический аппарат исследования: определить цель, задачи, гипотезу исследования, обосновать научно-практическую актуальность проблемы исследования и ее социальную значимость.

На опытно-экспериментальном этапе (2019-2021 г.г.) была разработана методика опытно-экспериментального исследования по апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов на базе ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». Для каждого этапа опытно-экспериментального исследования (констатирующий, формирующий и обобщающий этапы) в соответствии с общим замыслом были определены задачи и диагностические методики. Результаты исследования были представлены на научных конференциях, публиковались в научных изданиях.

На контрольно-обобщающем этапе (2021-2022 г.г.) с использованием количественных и качественных методов был проведен анализ результатов апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве

вуза. Обобщение полученных результатов позволило сформулировать убедительные, обоснованные выводы, определить перспективы дальнейших исследований. Оформлены рукописи диссертации и автореферат.

Источниковую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, представленные в рецензируемых научных журналах, материалах научных конференций и симпозиумов по проблемам развития непрерывного образования, актуальным тенденциям развития педагогического образования в условиях перехода к цифровой экономике и цифровой трансформации образования, психолого-педагогической поддержки и сопровождения социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

В процессе исследования использовались нормативно-правовые документы, определяющие основные параметры организации профессионально-педагогической деятельности в вузе, диагностические и методические материалы, полученные в ходе исследования. В работе использованы результаты диссертационных исследований по педагогике и психологии.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ научной литературы, нормативно-правовой и учебно-методической документации; моделирование, контент-анализ, сравнение, обобщение, интерпретация;

– эмпирические методы: методы опроса («Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова); опросник «Способность к саморазвитию» (И.В. Зверева); методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.); методика диагностики уровня развития рефлексивности (Карпов А.В.); беседа; включенное наблюдение; эксперимент, состоящий из констатирующего, формирующего и обобщающего этапов, качественный и количественный анализ данных, их графическая интерпретация.

Экспериментальная база исследования. Исследование проведено на базе Института прикладной информатики, математики и физики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

На разных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе принимали участие 126 студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика, 32 преподавателя и сотрудника университета, 12 представителей образовательных организаций региона.

Достоверность результатов, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертационном исследовании, обеспечена опорой на современные методологические подходы к организации педагогического исследования; использованием теоретических, эмпирических и экспериментальных методов, адекватных целям, задачам и логике исследования; применением качественного и количественного анализа экспериментальных данных; согласованностью разработанных положений с теоретическими направлениями современной педагогической науки и имеющимися в открытой печати результатами ранее выполненных исследований.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Обоснована структура социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, включающая ценностно-смысловой, когнитивно-ориентационный, деятельностно-поведенческий и аналитико-рефлексивный компоненты в их интегративной взаимосвязи и взаимодействии.

Выявлены особенности социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как интегративного многомерного личностного образования, определяемые нелинейным характером цифровой трансформации образования в контексте социокультурной динамики.

Выявлена специфика педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как непрерывного полисубъектного взаимодействия и продуктивной совместной деятельности в процессе опережающей подготовки обучающихся к профессионально-педагогической деятельности в ситуациях неопределенности и динамичных изменений.

Доказана полифункциональность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, проявляющаяся в единстве адаптационной, мотивационной и прогностической функций.

Предложена модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, включающая теоретико-методологический, структурно-целевой, содержательно-организационный, субъектно-методический и критериально-оценочный блоки.

Выявлены научно-методические условия развития социально-профессиональной мобильности студентов в педагогическом вузе.

Теоретическая значимость исследования:

- дополнена система педагогических знаний о сущности и многокомпонентной структуре социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования;
- уточнено понимание социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как интегративного личностного образования;
- расширены научные представления о направлениях, методах и функциях педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогического вуза;
- уточнено понимание педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, ориентированного на создание в вузе особого пространства доверия, сотрудничества и

взаимопомощи в процессе подготовки будущих педагогов к успешному решению профессиональных задач в контексте быстро меняющихся условий;

– дополнено научное знание о методе педагогического моделирования и его эвристическом и преобразовательном потенциале в разработке и апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Практическая значимость исследования. Содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы могут быть продуктивно использованы в научном обосновании новых направлений и форм педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности педагогов на различных этапах профессионального становления.

Разработанные формы и методы развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов могут найти применение в деятельности вузовских психологических служб, центров развития карьеры и трудоустройства студентов.

Полученные в процессе исследования результаты могут быть использованы при проектировании методических и учебно-методических пособий по разработке и реализации программ педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогических вузов, в том числе в рамках Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Материалы и результаты исследования могут найти применение при проектировании дополнительных образовательных программ для преподавателей вузов, руководителей и специалистов вузовских центров развития карьеры и трудоустройства студентов; при разработке стратегических документов, ориентированных на повышение качества образования в вузе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социально-профессиональная мобильность будущего педагога – это интегративное личностное образование, структура и содержание

которого претерпевает кардинальные изменения в условиях цифровой трансформации образования, актуализирующей осознанное отношение к процессу субъектно-творческого развития, овладение новыми компетенциями в социокультурном контексте транспрофессиональной педагогической деятельности.

Социально-профессиональная мобильность будущего педагога как целостная совокупность взаимосвязанных структурных компонентов включает:

ценностно-смысловой компонент: понимание смысла социально-профессиональной мобильности как ценностного фактора личностной самореализации и готовности к педагогической деятельности в условиях неопределенности, высокотехнологичной образовательной среды; ориентация на активное и осознанное участие в разработке и реализации прорывных образовательных идей и подходов на основе ценностей взаимодействия, сотрудничества и поддержки;

когнитивно-ориентационный компонент: знание и понимание механизмов и средств социально-профессиональной мобильности; ориентация на постоянное саморазвитие и осознанные карьерные стратегии в образовании;

деятельностно-поведенческий компонент: овладение опытом профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности и нелинейной сложности; умение преодолевать барьеры личностно-профессионального развития, готовность к реализации субъектной позиции и инновационного стиля поведения;

аналитико-рефлексивный компонент: готовность к самоанализу и рефлексивной оценке процесса и результатов профессионально-педагогической деятельности, способность к личностной самоорганизации в изменяющихся условиях; коррекции профессиональных планов и направлений индивидуально-творческого развития.

2. Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов как специфический тип межличностного взаимодействия ориентирован на создание в вузе особого пространства доверия, сотрудничества и взаимопомощи в процессе подготовки будущих педагогов к успешному решению профессиональных задач в контексте быстро меняющихся условий.

Полифункциональность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов проявляется во взаимосвязи и взаимозависимости следующих основных функций: *адаптационной* (содействие в овладении нормами, моделями поведения на основе академических ценностей и традиций вуза; понимание взаимосвязи и взаимозависимости личных качеств и профессиональных компетенций в успешной профессиональной деятельности); *мотивационной* (развитие интереса студентов к педагогической деятельности как фактору профессионально-личностной самореализации; поощрение открытого стиля мышления и деятельности); *прогностической* (ориентация студентов на перспективные тенденции развития образования в разработке и реализации индивидуальных профессионально-личностных стратегий).

3. Модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов отражает интегративное единство *теоретико-методологического, структурно-целевого, содержательно-организационного, субъектно-методического и критериально-оценочного блоков*, обеспечивающих системность, непрерывность и последовательность включения будущих педагогов в процессы самопознания и ценностно-индивидуального проектирования вариативных профессиональных стратегий в системе развивающегося регионального образовательного пространства.

4. Успешная реализация модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов предполагает создание в вузе системы научно-методических условий, отражающих

ценностно-целевые, содержательные, технологические и организационные особенности поддерживающей деятельности:

- осознание проблемы развития социально-профессиональной мобильности обучающихся как стратегически значимой в повышении качества педагогического образования и его цифровой трансформации;
- включение вопросов развития социально-профессиональной мобильности обучающихся в стратегические документы вуза;
- полисубъектность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов;
- направленность целостного образовательного процесса педагогического университета на интеграцию в региональное образовательное пространство;
- инфраструктурное обеспечение перспективных направлений сетевого взаимодействия вуза и образовательных организаций региона на основе использования ресурсного потенциала образовательного технопарка в личностно-профессиональном развитии студентов;
- усиление практико-ориентированности процесса подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности;
- развитие субъектной позиции студентов как фактора их социально-профессиональной мобильности;
- опережающая методическая подготовка преподавателей вуза к развитию социально-профессиональной мобильности студентов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством внедрения результатов исследования в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»; публикации основных результатов диссертационного исследования в научных печатных изданиях; обсуждения хода и результатов исследования на аспирантских, методических семинарах и заседаниях кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Основные положения и результаты, полученные в ходе исследования, были представлены на российских и международных научно-практических конференциях: 24-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2019); Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития системы образования» (Чебоксары, 2019); VII Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики социальной работы и образования» (Ставрополь, 2019); V Международной научно-практической конференции «Филологические и социокультурные вопросы науки и образования» (Краснодар, 2020); Всероссийской научно-практической конференции «Вузовское образование и наука» (Магас, 2020); Международной научно-практической конференции «Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития участников образовательного процесса» (Невинномысск, 2021); XIV Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы управления качеством образования» (Пенза, 2021).

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

1.1. Социально-профессиональная мобильность студентов педагогического вуза как предмет научных исследований

Динамичные социокультурные трансформации в современном российском обществе детерминируют объективную необходимость обновления содержания и технологий педагогического образования, выступающего ведущим фактором системно-опережающей подготовки нового поколения педагогов, обладающих высоким уровнем современными профессиональными компетенциями и необходимыми личностными качествами.

Ряд авторов совершенно справедливо особо подчёркивают значение аксиологических оснований педагогического образования, его ценностей и смыслов как ведущего фактора не только сохранения, но что особенно важно -укрепления национальной, культурной и гражданской идентичности личности педагога [110, с.43]

Заслуживает внимания, с нашей точки зрения, позиция Т.В. Ледовской, Н.Э. Сольниной, А.М. Ходырева, которые заостряют т.н. ценностные «вызовы» современного педагогического образования 106, [с.55]. К таким вызовам они относят возможность понимания ценностей как образовательного результата; специфические особенности ценностей педагогического образования и ценностной среды; взаимосвязь непрерывности педагогического образования и ценностного подхода и др. Проведенный ими анализ позволил сформулировать вывод о возможности преодоления вызовов, понимаемых как трудности, нестандартные ситуации,

исключительно на основе системного использования потенциала аксиологического подхода к педагогическому образованию.

Большинство исследователей, анализирующих новые требования к педагогу, выделяют целый ряд качеств и компетенций, которыми он должен владеть:

- креативность, коммуникабельность, навыки кооперации; критическое мышление с позиций ценностных смыслов и гражданской идентичности [110, с.47];

- профессиональное мышление и поведение, педагогическое сознание [45, с.8];

- ценностные ориентации, определяющие отношение педагога к миру, профессии, к людям и себе [51, с.20];

- осознанная готовность к «реконструкции» профессионального опыта как фактора предупреждения функциональной некомпетентности [103, с.83];

- способность к принятию решений, ответственность, готовность к инновациям, самоуправлению и непрерывному самообразованию [57, с.67];

- гибкость, открытость к переменам, профессиональная активность [25, с.7];

- «прогностические, управленческие, предпринимательские, информационные и технические, аниматорские, психологические (фасилитаторские, менторские), смарт- и медиа-компетенции» [96, с.116];

- «мягкие навыки» [165, с.303].

Идея и ценность непрерывного образования приобретают особое значение в условиях усиливающейся неопределенности ключевых параметров социального и экономического развития, быстрой смены производственных технологий во всех сферах общественной деятельности, включая образование. Не вызывает сомнений то обстоятельство, что такие изменения предполагают высокий уровень личностной готовности к ним, острую потребность в овладении теми качествами и компетенциями, которые

обеспечат личностную и профессиональную успешность. Среди этих качеств ведущая роль по праву принадлежит мобильности.

Согласно литературным данным, впервые понятие мобильности было использовано в 1927 американским социологом П.А. Сорокиным. Основной акцент в понимании смысла мобильности был сделан на «перемещение человека или социального объекта из одной социальной позиции в другую» [164].

С точки зрения П.А. Сорокина мобильность нужна для успешной социальной и профессиональной адаптации к окружающей действительности. Принимая во внимание происходящие в начале века события, он выделил «вертикальную и горизонтальную мобильность», что доказывало ее многоуровневый и многофакторный характер. «Вертикальная мобильность» предполагала некие перемещения отдельного человека или группы в системе социальной иерархии, что нередко приводило к изменению социального статуса. В свою очередь «горизонтальная мобильность» не предполагала изменение социального статуса и проявлялась в смене места жительства или места работы [164].

Динамичный темп современных изменений служит предиктором активного исследовательского интереса к проблеме мобильности у представителей различных наук, включая педагогические. В центре исследований находятся различные аспекты мобильности как сложного научно-практического феномена, так и отдельные виды мобильности, приобретающие особую значимость на определенных исторических этапах [93].

Анализ современной философской литературы позволяет А.П. Тонких не только отнести мобильность к важному атрибуту социального бытия, но и представить ее «...как способ существования открытой нелинейной системы» [170, с.49]. В структуре социальной мобильности автор выделяет ее постоянную и переменную составляющие. К постоянной компоненте относятся ценности личности, ее идеологические установки, а к переменной

– гибкость, динамичность, подвижность, между которыми могут возникать самые разнообразные взаимосвязи.

С точки зрения Л.Н. Лесохиной мобильность рассматривается как внутреннее самосовершенствование личности[107]. При этом следует учитывать тесную взаимосвязь мобильности и стабильности ценностных ориентаций, а также ярко выраженной потребности личности в саморазвитии. Исходя из такого понимания, мобильность личности может выступать, по мнению Л.Н. Лесохиной, индикатором ее внутренней свободы и независимости, которое детерминировано, в том числе, уровнем образования и сформированных компетенций личности.

В свою очередь Ю.И. Калиновский характеризует мобильность как интегративное качество личности. В наиболее полном виде это качество проявляется в процессе решения учебных и практических задач, когда личность опирается на свои способности и возможности с целью изменения основных параметров своей жизни [80].

О.А. Лапина, Е.А. Никитина отмечают рациональность и продуктивность личностной мобильности [104]. С их точки зрения, это обусловлено влиянием ценностных ориентаций личности и высоким уровнем социальной ответственности, готовности к изменениям и развитию.

Обобщение многочисленных исследований проблемы мобильности позволило Л.В. Горюновой обосновать три основных аспекта в понимании этого явления:

- качество личности, выступающее базовым механизмом развития;
 - деятельность специалиста в изменяющейся профессиональной среде;
 - процесс преобразования, личностно-профессионального развития
- [48].

Зарубежные исследования, проводимые в середине XX века, позволили доказать влияние профессиональных достижений на интенсивность и масштабы социальной мобильности. Результатом таких исследований стало появление нового понятия – профессиональной мобильности [218]. В

отечественной социологии в этот же временной период используется понятие трудовой мобильности как перемещения работников с одного места на другое [64].

Современные исследователи, как правило, рассматривают профессиональную мобильность как особое интегральное личностное качество [69]. С их точки зрения, именно профессиональная мобильность предполагает высокий уровень готовности «не только к смене различных видов деятельности, но и готовность к смене профессий и специальностей», даже, если для этого, будет необходимо овладеть новыми компетенциями, как профессиональными, так и личностными [69].

К данной позиции близки взгляды Л.Я. Хоронько и Е.С. Боярко, в исследованиях которых профессиональная мобильность также трактуется как интегративное качество личности. По их мнению, это интегративное качество обеспечивает не только профессиональную адаптацию специалиста к новым производственным технологиям, но, что особенно важно, – его опережающее профессиональное развитие специалиста [196].

Заслуживает внимания позиция и других исследователей. О.А.Лапина, Е.А.Никитина при характеристике профессиональной мобильности особый акцент делают не только на способности личности к быстрым профессиональным и личностным изменениям, но и на необходимости сохранения накопленного индивидуально-профессионального опыта как фактора устойчивости профессионально-социальной идентичности [103]. Считаем очень значимым внимание исследователей к этому аспекту профессиональной мобильности, поскольку это позволяет личности ощутить устойчивость своих профессиональных установок и ценностей, сохранить свой индивидуальный профессиональный стиль и самооценку.

С точки зрения Л.В. Попова профессиональная мобильность выступает эффективным механизмом социальной адаптации [145, с.53]. Исследователь подчеркивает, что профессиональная мобильность очень тесно коррелирует с рядом личностных качеств, среди которых он выделяет следующие:

- высокий уровень социальной активности и адаптивности;
- открытость, готовность к новому и отказу от стереотипов;
- креативность, творческие и преобразовательные способности;
- уверенность в себе, в своих возможностях.

Анализируя зарубежные исследования, И.О. Котлярова, Ю.В. Найданова приходят к закономерному выводу о тесной взаимосвязи мобильности и профессиональной продуктивности, которые в своей совокупности влияют на эффективное развитие социально-экономических явлений и процессов [93].

Анализ научной литературы показал расширение исследовательского поля в проблематике мобильности как многомерного феномена, прежде всего, за счет появления новых видов мобильности. Активные интеграционные процессы в мире, в том числе в образовании, привели к появлению широкого круга исследований по проблеме академической мобильности. На начальном этапе исследования академической мобильности она понималась достаточно узко: как перемещение студентов в другой вуз для обучения в течение ограниченного промежутка времени [116]. В современном понимании академическая мобильность рассматривается в контексте «...реализации многовариантных образовательных траекторий» [145].

Не меньший интерес исследователей в контексте мировых интеграционных процессов вызывает международная мобильность, значение которой определяется во многом не только образовательными, но и экономическими и социально-политическими факторами, необходимостью усиления российского влияния в мире, повышения и укрепления «конкурентных преимуществ российского образования на международном рынке образования» [213, с.14].

Высокие темпы социальных изменений в современном мире детерминируют развитие интереса к исследованию отдельных видов

мобильности, которые приобретают особое значение. В частности, речь идет о личностной мобильности.

В исследовании Т.Б. Сергеевой, как и в большинстве других исследований отмечается, прежде всего, интегративный характер личностной мобильности [158, с.86]. Кроме того, автором подчеркивается связь личностной мобильности с рядом индивидуальных свойств и способов поведения и деятельности. Такие свойства, как гибкость, адаптивность и пластичность обеспечивают следующие поведенческие особенности личности: целеустремленность, самостоятельность, креативность, открытость новому опыту и др. В свою очередь Т.Б. Котмакова в структуре личностной мобильности выделяет высокий уровень учебной мотивации, способность к творческому саморазвитию и самореализации [94, с.122].

В центре активного исследовательского интереса современных ученых находятся и такие виды мобильности, как:

- познавательная (когнитивная) мобильность [9; 120];
- коммуникативная мобильность [2;3];
- инновационная мобильность [49];
- культурная мобильность [135];
- виртуальная мобильность [156];
- цифровая мобильность [19].

Существует и другие подходы исследователей, считающих нецелесообразным выделение отдельных видов мобильности. Так, Т.Ю. Артюхова, к примеру, предпочитает рассматривать характеристики мобильной личности, под которой можно рассматривать «открытую психологическую систему» [10, с.97]. С ее точки зрения, мобильная личность владеет определенными характеристиками, такие как: активность, пластичность, которые как раз и позволяют личности изменяться в новых ситуациях жизнедеятельности.

Анализируя научную литературу по проблеме исследования, мы приходим к закономерному выводу о влиянии социально-экономических,

политических и культурных изменений в мире на само понимание мобильности и ее видов. Еще в конце XX века понятия социальной и профессиональной мобильности изучались отдельно, как слабосвязанные категории. Наиболее распространенным считалось понимание социальной мобильности как перемещение групп и индивидов из одной социальной позиции в другую [121].

В 80-е годы XX века отечественные социологи И.В. Удалова и Е.Д. Гражданников предложили рассматривать профессиональную мобильность как вид социальной мобильности [174]. Именно они считаются авторами категории социально-профессиональной мобильности, под которой понимается «смена профессии и соответствующие изменения социального статуса».

В начале XXI в. при нарастающем темпе изменений во всех сферах общественной жизни, включая образование, проблема мобильности все чаще становится предметом педагогических исследований. Во-первых, стоит согласиться с позицией Ю.К. Калиновского, доказавшего тесную взаимосвязь образования и мобильности в виде утверждения: образование оказывает существенное влияние на мобильность личности [80].

Близкой позиции придерживаются и О.А.Лапина, Е.А. Никитина подчеркивающие, что изменяющиеся условия как раз и создают человеку новые возможности для наиболее полной самореализации. Но это возможно только при условии осознания и понимания наступающих перемен и готовности к быстрой переориентации и переосмысливанию нового профессионального контекста [104].

Интересна их оценка позиции М.А. Чошанова, который при анализе современной структуры компетентности акцентирует внимание на мобильности знаний, критическом мышлении, использует выражение незавершенной профессиональной мобильности, подчеркивая расширение профессиональной компетентности [202].

Близкие идеи о новом понимании профессиональной компетентности и профессиональной мобильности можно найти и в других исследованиях, в которых анализируется объективная необходимость отказа «от монопрофессиональной подготовки в пользу перехода к полипрофессиональной подготовке» [86]. С точки зрения А.Г. Кислова это становится возможным на основе сформированной у специалистов готовности к отказу от привычных профессиональных стереотипов, что поможет обеспечить им успешное вхождение не только в разные профессии, но и новые социальные группы.

В контексте исследуемой нами проблемы считаем необходимым зафиксировать внимание на кардинальной трансформации самого понятия профессии, введение в научный дискурс принципиально новых понятий: транспрофессионализм, транспрофессиональные компетенции и др. [25; 26; 67; 68; 112; 171; 172].

Исследователи, изучающие различные аспекты транспрофессионализма, совпадают в своих оценках этого явления как серьезного вызова традиционным представлениям о профессиональной деятельности, специально отмечая ориентированность транспрофессионализма на новые представления о ближайшем профессиональном будущем [68], прямо называя транспрофессионализм предиктором социально-профессиональной мобильности в современных условиях[67].

Транспрофессионализм как многомерное сложное явление входит в глубокое противоречие с привычным, устоявшимся пониманием профессионализма, известного в науке и практике. Исследователи обращают особое внимание на активное использование т.н. конвергентных технологий, предполагающих развитие способности и осознанной готовности к непрерывному обучению с целью освоения нового профессионального опыта из смежных отраслей.

Для лучшего понимания сути транспрофессионализма рассмотрим его базовые индикаторы, представленные в работах современных исследователей:

- осознанная готовность к постоянному взаимодействию с представителями других профессий;
- способность к пониманию потенциала использования в собственной профессиональной деятельности знаний из смежных профессиональных и научных областей;
- глубокое понимание способов интеграции научных знаний фундаментального характера и практического опыта;
- способность к работе в полипрофессиональных и междисциплинарных командах;
- понимание роли непрерывного самообразования в профессионально-личностном развитии;
- осознанная включенность в разнообразные профессиональные сообщества, в том числе виртуальные [112, с.23].

Кардинальные изменения в системе непрерывного образования детерминируют усложнение требований к уровню профессионализма и личностной зрелости современных педагогов, актуализируя развитие у них транспрофессиональных компетенций и социально-профессиональной мобильности как факторов преадаптации к новым образовательным моделям и концепциям [66]. Исходя из этого, транспрофессиональные компетенции педагога предполагают развитие его готовности (психологической, теоретической и практической) к освоению смежных профессиональных областей, постоянному освоению новыми профессионально-личностными компетенциями, обеспечивающими успешность профессиональной деятельности в ситуациях нелинейной сложности, динамики и неопределенности.

Отмечая объективные факторы изменения профессии учителя, авторы понимают под транспрофессиональными компетенциями педагога

«...готовность и способность выходить за рамки полученной профессии, пользоваться достижениями других сфер деятельности» [26, с.17]. Кроме того, в состав транспрофессиональных компетенций входит способность к нестандартному решению возникающих в условиях неопределенности и динамичности изменений профессионально-педагогических задач.

В зарубежной педагогике изучаются т.н. компетенции «педагога 4.0» по аналогии с четвертой промышленной революцией (Industry 4.0), которая выдвигает на первый план такие технологические инновации, как цифровизация всех сфер жизнедеятельности современного человека, активное развитие искусственного интеллекта, роботизацию рабочих мест и пр. В условиях нестабильности и кардинальных технологических новаций появляются новые педагогические задачи, успешное решение которых требует особых личностных качеств педагогов, включая когнитивные способности, сформированную систему ценностных ориентаций, готовность к профессиональной автономности [220, с. 98].

Мы разделяем позицию исследователей, отмечающих взаимосвязь транспрофессионализма и высокой социально-профессиональной мобильности [67; 68].

Можно согласиться также с позицией исследователей, которые отмечают высокую значимость в современных условиях социально-профессиональной мобильности [169, с.217]. С точки зрения А. И. Тимонина, О. А. Павловой, социальная составляющая данного вида мобильности предполагает развитие определенных личностных качеств, обеспечивающих успешное взаимодействие с окружающими людьми, гармоничную самореализацию в профессиональной области. В основе социально-профессиональной мобильности лежат ценностно-смысловые отношения как условие готовности к реализации «субъектной профессионально-личностной позиции».

Исследователи убедительно доказывают возрастание роли социально-профессиональной мобильности в изменяющемся мире профессий, что

находит свое отражение в реализации индивидуальных карьерных маршрутов, предполагающих, в том числе, непрерывное повышение квалификации для успешного трудоустройства [68, с.42].

Следует согласиться с позицией тех исследователей, которые считают недостаточным анализ только профессиональной мобильности, а предлагают рассматривать социально-профессиональную мобильность [148, с.45]. Акцент на социальной составляющей мобильности педагога ставит в центр те личностные качества, овладевая которыми в вузе, студент готов к осознанному проектированию своего личностного развития в процессе профессиональной деятельности. Безусловно, это предъявляет особые требования к содержанию и технологиям профессионального образования, которое должно помочь в построении успешной жизненной стратегии. Весьма важным, с нашей точки зрения, является акцент на влиянии социально-профессиональной мобильности на формирование «субъектной профессионально-личностной позиции» [148, с.46].

На примере многочисленных научных исследований, включая педагогические диссертации, можно проследить различные авторские подходы к анализу социально-профессиональной мобильности педагогов.

С точки зрения М.А. Пазюковой социально-профессиональная мобильность педагога может быть рассмотрена как высший ориентир его профессионального саморазвития, как мотивационно-интеллектуально-волевой потенциал [126, с.11]. С нашей точки зрения, заслуживает поддержки акцент автора на понимании социально-профессиональной мобильности педагога как его важнейшего ресурса, как способа жизни, позволяющего выступать активным субъектом преобразования не только окружающей действительности, но и себя самого в многочисленных ситуациях многофакторного выбора.

Нам импонирует и позиция З.И. Александровой, которая подчеркивает тесную взаимосвязь личностных и профессиональных аспектов в процессе жизнедеятельности, важность раскрытия и реализации собственного

творческого потенциала [6]. Такая авторская позиция позволяет подчеркнуть интегративно-динамический характер социально-профессиональной мобильности, востребованной в условиях постиндустриального общества. При этом особое внимание справедливо уделено важным психологическим характеристикам социально-профессиональной мобильности, к числу которых отнесены креативность, коммуникативность, толерантность, рефлексивные способности и высокая учебная мотивация, необходимые для расширения не только профессионального опыта, но и опыта жизнедеятельности в целом.

Интересен подход О.А. Кипиной, исследующей профессионально-педагогическую мобильность будущих педагогов [83]. Во-первых, она отмечает взаимосвязь внутренних и внешних факторов в развитии профессионально-педагогической мобильности. Во-вторых, она рассматривает такие характеристики личности, как готовность к саморазвитию, к адаптации в условиях быстроменяющейся профессиональной среды, что и свидетельствует о профессионально-педагогической мобильности педагога. С ее точки зрения, приобретение такого опыта позволит еще на этапе профессиональной подготовки развивать способность к профессиональной деятельности в условиях социально-экономической трансформации.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать вывод о том, что активность личности, ее гибкость, интерес к новому опыту, новым способам профессиональной деятельности, адаптивность являются условиями развития социально-профессиональной мобильности студентов в современных условиях.

С точки зрения А.А. Ярцева в структуре социально-профессиональной мобильности можно выделить три взаимосвязанных компонента:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека;

- деятельность человека, детерминированная изменениями социальной среды, результатом которой выступает профессиональная и личностная самореализация человека;

- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [216].

Активная цифровизация всех сфер жизнедеятельности современного человека актуализирует проблему развития его новых личностных качеств, опережающей подготовки к профессиональной деятельности в динамично изменяющихся условиях.

В научной литературе можно встретить узкое и широкое понимание цифровизации. Если в узком понимании цифровизация рассматривается как «...преобразование информации в цифровую форму» [191, с.47], то цифровизацию в широком понимании можно трактовать «...как тренд эффективного мирового развития» [191, с.47]. Именно цифровизация, сточки зрения В.Г. Халина, Г.В. Черновой Г.В., выступает основой цифровой экономики и цифровой трансформации всех социальных систем, способствуя повышению их эффективности.

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [147], принятая в 2017 году, детерминирует обновление ценностно-целевых и содержательно-технологических функций непрерывного образования, призванного обеспечить компетентными кадрами новые высокотехнологичные отрасли цифровой экономики.

Кардинальные социокультурные и экономические трансформации в современном мире вызывают существенные изменения характера трудовой деятельности, сферы занятости человека на протяжении всей жизни [105; 112; 191].

На основе анализа научной литературы можно сформулировать вывод о том, что переход к цифровой экономике предполагает существенное повышение производительности труда за счет автоматизации и универсализации производственных процессов, что приводит не только к

высвобождению широкого круга работников, но и одновременному появлению нестандартной занятости (виртуальной, гибкой, смешанной и пр.) [112].

По мнению исследователей, эти тенденции несут в себе серьезные риски, связанные с «...частичной девальвацией качественной специфики профессий» [195, с.50].

Проведенный нами анализ научной литературы позволяет выявить комплекс изменений, касающихся не только и не столько содержания и форм профессионально-трудовой занятости современных работников в различных сферах [105; 112; 176; 191].

В контексте нашего исследования заслуживает проведенный О.В. Котляровой, Ю.В. Найдановой анализ многоаспектных характеристик мобильности как интегративного качества личности, имеющего свои особенности формирования на разных возрастных этапах [93].

Стоит, безусловно, отметить зависимость понимания социально-профессиональной мобильности от цифровой трансформации общества, актуализирующей новые личностные и профессиональные характеристики современного педагога.

Исследователи обращают внимание на возрастание роли субъектной позиции педагога в различных сферах (личностной, профессиональной, социокультурной), на основании чего они делают вывод о формировании т.н. полисубъектности личности [96, с.116]. В этой связи отмечается значение профессионально-педагогической подготовки, ориентированной на развитие новых профессионально-личностных качеств. С точки зрения Е.Н. Кролевецкой, И.Ф. Исаева, полисубъектность педагога проявляется в:

- готовность к выбору вариативных профессиональных и жизненных траекторий;
- ориентация на полифункциональную профессионально-педагогическую деятельность;
- владение гибкими ролевыми моделями педагогической деятельности;

- осознанные карьерные ориентации в системе развивающегося образования [96, с.116].

В контексте нашего исследования особое значение имеет вывод исследователей о том, что профессиональная субъектность педагога позволяет гармонизировать профессиональные требования и личностные особенности, в частности, цели и ценностно-смысловые ориентации в ситуациях быстрых изменений [96, с.119].

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности возрастает роль новых глобальных тенденций, к которым исследователи относят, в том числе, и профессионально-квалификационную мобильность и т.н. профессиональную ресоциализацию [13]. Особая роль профессионально-квалификационной мобильности определяется ее вкладом в целостное и непрерывное профессионально-личностное развитие [13, с.120].

Под профессиональной ресоциализацией в наиболее общем виде понимается «...процесс приобретения, расширения или пополнения индивидами необходимых цифровых компетенций» [13, с.122].

Тем самым подтверждается вывод многочисленных исследований об отказе от монопрофессионализма и переходу в современных динамичных условиях к полипрофессионализму и транспрофессионализму (О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, П.В. Малиновский, А.Д. Урсул и др.).

На основании теоретического анализа Е.А. Петраш, Т.В. Сидорова представили обоснованный, с нашей точки зрения, перечень компетенций, необходимых современному педагогу для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде:

- «профессиональная, креативная, информационно-коммуникационная, социальная компетентности;
- многозадачность;
- эмоциональный интеллект;

- культурная, профессиональная и педагогическая мобильности» [133, с.101].

В свою очередь А.Г. Бермус обращает внимание на «...изменение самовосприятия педагога (учитель, тьютор, ментор, фасилитатор, модератор, цифровой дизайнер и психолог в одном лице)» [18, с.5]. Мы согласны с его выводом о преодолении «...функциональности и дробности отдельных психолого-исполнительских действий в пользу процессов профессионально-личностного становления, творческого саморазвития и самоопределения».

Важнейшим условием успешной профессионально-педагогической деятельности в условиях цифрового образования выступает способность педагогов к осознанной саморегуляции, что детерминирует овладение ими рядом универсальных личностных способностей и особых метакогнитивных функций [38]. В число таких метакогнитивных функций З. А. Гагиева включает саморефлексию как единство ценностных и операционных компонентов, позитивно влияющих на личностную и профессиональную успешность в педагогической деятельности.

На основе обобщения результатов, полученных в ходе теоретического анализа выполненных исследований, считаем возможным акцентировать внимание на новом понимании социально-профессиональной мобильности в условиях цифровизации, которая имеет следующие характеристики:

- активное стремление к личностно-профессиональному совершенствованию;
- осознанное отношение к процессу личностно-профессионального саморазвития в ситуации непрерывного обновления технологий профессиональной деятельности;
- глубокое понимание тенденций развития современного рынка труда в глобальном масштабе;
- коммуникативная компетентность, готовность к профессиональному взаимодействию, в том числе в виртуальной среде, в удаленном (гибридном) рабочем формате;

- готовность к постоянному осознанному обучению, овладению новыми компетенциями в кросс-культурном контексте;
- цифровые компетенции транспрофессиональной деятельности;
- открытость новому, доверие к окружающему миру, к людям, к себе, уровню своей компетенции;
- инновационное и креативное мышление, готовность к генерации новых идей;
- эмоциональный и социальный интеллект, стрессоустойчивость, навыки осознанной саморегуляции.

Такое новое понимание социально-профессиональной мобильности в условиях цифровизации актуализирует разработку новых образовательных моделей, технологий, нацеленных на системное развитие новых личностных свойств и формирование профессиональных компетенций в системе непрерывного образования.

Таким образом, проведенный нами анализ научной литературы и обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Динамичные социокультурные трансформации детерминируют качественные непрерывные изменения в системе образования, определяющие новые векторы развития профессионально-педагогического образования, его ценностно-технологической ориентации на опережающую подготовку современных педагогов.
2. Профессионально-педагогическая деятельность в условиях цифровой трансформации становится полифункционально и ценностно сложной, требующей от педагогов новых профессиональных компетенций и личностных качеств, особое место среди которых занимает социально-профессиональная мобильность.
3. Социально-профессиональная мобильность современного педагога выступает предметом многочисленных научных исследований, отражающих ее востребованность в ситуации постоянного обновления

содержания и технологий профессионально-педагогической деятельности, особенно в условиях цифровой трансформации образования.

4. Социально-профессиональная мобильность современного педагога в силу своей многомерности и многоаспектности является условием готовности к успешной профессиональной деятельности, активному межличностному взаимодействию и реализации осознанных личностно-профессиональных стратегий саморазвития и самосовершенствования.

1.2 Характеристика содержания и форм педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов

Реализация идей гуманистического подхода к индивидуально-творческому развитию личности в системе непрерывного образования детерминируют научное обоснование новых педагогических форм и методов помощи и всесторонней поддержки студентов в процессе обучения в вузе. Такая помощь становится особенно востребованной в условиях быстрых социальных изменений, вызывающих у большинства людей чувства растерянности, неуверенности, затруднения в реализации своих профессиональных планов и намерений.

Используя словарные статьи, можно обнаружить, что помощь рассматривается как «содействие кому-либо в чём-либо, участие в чьей-нибудь работе, приносящее облегчение» [142, с.558]. Считаем крайне важным обратить внимание на дифференциацию помощи и возможного бестактного вмешательства в те ситуации, в которых человек способен самостоятельно решить возникающие проблемы [76].

Анализ научной литературы позволяет заключить, что одним из эффективных способов оказания помощи и поддержки выступает сопровождение. В.Б. Фаизова, обобщая результаты многочисленных

исследований, приходит к закономерному выводу о том, что сопровождение может быть рассмотрено как особая разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание отдельному человеку или группе помощи в различных ситуациях жизнедеятельности [177, с.190].

Согласно словарю русского языка, в основе происхождения сопровождения лежит глагол сопровождать – «следовать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-либо» [163, с.747]. С нашей точки зрения, безусловным акцентом в данном определении является взаимодействие двух и более акторов, их совместная деятельность по достижению желаемого результата.

Очень близки основным принципам сопровождения идеи помогающей деятельности и помогающих отношений, развиваемые в зарубежной гуманистической психологии (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Дж. Мид, Г. Олпорт, К. Роджерс). Современные отечественные исследователи также видят основную цель помогающей деятельности в поддержке личности, особенно в критических ситуациях сложного выбора, с учетом имеющихся ресурсов и возможностей [89, с.104]. Не вызывает сомнения, что ценностные основы сопровождения опираются на богатейшее наследие отечественной психологии и педагогики (Е.А. Александрова, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, И.Б. Котова, Н.Б. Крылова, И.А. Якиманская и др.).

Опираясь на результаты исследований, Л. Н. Харавинина к базовым характеристикам сопровождения относит процессуальность, непрерывность и недирективный характер [194]. Именно эти особенности сопровождения актуализируют внутренний потенциал личности, ее готовность и способность не только совершать осознанный выбор, но и нести ответственность за последствия выбора.

Разнообразие и усложнение жизненных ситуаций, в которых развивающаяся личность может нуждаться в особой помощи и поддержке, вызывают наличие самых разнообразных типов сопровождения,

встречающихся в массовой образовательной и социальной практике. Их научное осмысление и изучение позволяет рассматривать следующие типы сопровождения:

- психологическое сопровождение (М.Р. Битянова, Н.С. Глуханюк, М.Е. Питанова, О.С. Попова и др.);
- социально-педагогическое сопровождение (Ж.А. Захарова, Л.В. Мардахаев, О.В. Щипова и др.);
- психолого-педагогическое сопровождение (А.В. Батаршев, М. М. Карикина, Л.С. Подымова и др.);
- педагогическое сопровождение (Е.А. Александрова, О.А. Воскрекасенко, Н.Б. Крылова, Е.Б. Манузина, И.А. Липский, Ж.И. Тебердиева, Л.В. Ширина и др.);
- научно-методическое сопровождение (М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко)

Анализ научной литературы показывает отсутствие четкой дифференциации между различными видами сопровождения. С нашей точки зрения, можно согласиться с позицией О.А. Воскрекасенко, которая причину этого видит в многоплановости сопровождения как научно-практического междисциплинарного феномена и разнообразии субъектов сопровождения, в качестве которых могут выступать педагоги, психологи, социальные педагоги и др. [36].

Рассмотрим наиболее распространенные подходы к анализу сущности, содержания и методов сопровождения в образовании. С точки зрения Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной сопровождение может быть рассмотрена как такая деятельность, «которая способствует поддержке человека в различных жизненных ситуациях» [77, с.47]. В свою очередь М.Р. Битянова делает особый акцент на необходимости создания условий для успешной «адаптации человека к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности» [20]. Н.С. Глуханюк особо отмечает непрерывность сопровождения, и его особую значимость «в ответственности субъекта за принимаемые решения и их последствия» [46, с.86].

Следует в этой связи отметить, что Регуш Л.А. и Орлова А.В. также подчеркивают значение свободного выбора как фактора личностного развития и именно это положение является для них центральным в анализе сущности сопровождения, понимаемого, с одной стороны, как метода формирования умения принимать оптимальные решения и с другой стороны, как особой формы взаимодействия, помогающей решать широкий круг возможных проблем [131, с.138].

На основе личностно-ориентированного подхода О.С. Попова рассматривает сопровождение как «...помощь субъекту в формировании ориентационной основы собственного развития, в структурном преобразовании себя, в актуализации личностного потенциала» [146, с.14]. При этом особый акцент сделан на подготовке студентов к готовности нести ответственность и готовности стать «подлинным субъектом собственной жизни».

Анализ психологических аспектов сопровождения позволяет В.П. Бедерхановой акцентировать внимание на возникновении у личности чувства уверенности в себе, своих силах, которое возникает как раз в процессе получения разнообразной помощи и сопровождается сопереживанием этих особых ситуаций межличностного взаимодействия [15].

С точки зрения Л.И. Пономаревой, сопровождение можно рассматривать как своего рода функциональную координацию философских категорий всеобщего и отдельного. Целью сопровождения является развитие человека, которое выступает «как непрерывно-прерывистый процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей и т. д.» [143, с.172].

По мнению Н.Н. Коваленкова, значимость сопровождения заключается в том, что оно создает особые условия для оптимального выбора, причем, как жизненного, так и профессионального характера, в том числе в условиях возможного кризиса [88].

Отмечая многогранность сопровождения, его целостный характер в изучении, формировании, развитии и коррекции становления личности, Э.Ф. Зеер рассматривает сопровождение как особый тип помощи. Исходя из этого, он обращает внимание на влияние сопровождения на формирование своеобразного «ориентационного» поля развития с учетом внутреннего потенциала личности [69].

С точки зрения Е.В. Михеевой, в понимании сопровождения можно выделить несколько аспектов, что доказывает сложность и многофункциональность данного феномена [132]. Так, с ее точки зрения, в сопровождении можно выделить аспект обеспечения, тогда в центре внимания исследователей оказывается необходимость создания условий для подготовки личности к формированию умения выбирать, причем в самых разных ситуациях. Если же рассматривать сопровождение как процесс оказания помощи, тогда основной акцент переносится на уточнение порядка и перечня, последовательности определенных действий. В организационном аспекте сопровождение предполагает создание системы определенных служб, выполняющих определенные профессионально-педагогические задачи.

Заслуживает внимания и позиция Ж.А. Захаровой, которая определяет сопровождение как «...особый вид практики педагога, в основе которого лежит помощь субъекту, оказываемая в процессе формирования траектории его развития и оказания адресных и квалифицированных мер содействия взрослым и детям» [65, с. 253]. При этом следует подчеркнуть ее понимание помощи не как выполнение части задач взрослым, а как совместную деятельность по уточнению целей, определению необходимых ресурсов, учитывающих потенциал субъекта, его возможности и способности в готовности к самостоятельному выбору.

В контексте нашего исследования особый интерес вызывают научные работы, посвященные многостороннему анализу именно педагогического сопровождения.

Согласно позиции Е.А. Александровой педагогическое сопровождение можно трактовать как создание комфортных условий для развития самостоятельности сопровождаемого в поиске успешного разрешения проблемных ситуаций [5].

В научной литературе можно встретить понимание педагогического сопровождения как специфического типа педагогической деятельности, ориентированной на то, чтобы научить студентов самостоятельно планировать свой жизненный путь, уметь выстраивать такие межличностные отношения, которые позволят ощущать эмоциональный комфорт и предупредить возможные конфликты, как внутриличностные, так и межличностные [98].

По мнению В.А. Шишкиной, главное в педагогическом сопровождении – созидательная деятельность педагога, имеющая двойственную природу, заключающуюся в постоянном и целенаправленном созидании себя и побуждение к этому на собственном примере студентов [208]. Нам представляется особенно важным акцент автора на то, что грамотное педагогическое сопровождение имеет для будущих педагогов высокий ценностный смысл, обеспечивая как их личностное развитие, так и профессиональное становление.

В позиции М.А. Золиной акцент в понимании педагогического сопровождения сделан на специфическом преломлении в этом процессе основополагающих принципов личностно-ориентированного подхода в образовании, к которым автор справедливо, с нашей точки зрения, относит: гуманизацию, принцип опережающего образования и рефлексии [72].

В свою очередь Ж.И. Тебердиева в анализе сути педагогического сопровождения считает важным подчеркнуть роль субъектно-профессионального потенциала личности. Его целенаправленное развитие на основе принципов системно-ориентационного подхода предполагает использование таких методов педагогического сопровождения, которое

могло бы обеспечить непрерывность и эффективность профессионально-личностного развития [168].

Многомерность и многоаспектность педагогического сопровождения весьма ярко проявляется в позиции И.А. Липского, который рассматривает его не только в качестве процесса, но также в качестве системы, деятельности и метода [108]. С его точки зрения, в педагогическом сопровождении очень важно учитывать педагогический характер, особую педагогическую направленность межличностного взаимодействия, которое осуществляется в системе образования, просвещения, обучения и воспитания. И.А. Липский справедливо подчеркивает, что такое педагогическое взаимодействие реализуется на протяжении всего периода профессиональной деятельности, что предъявляет особые требования к уровню подготовки кадров.

Применительно к медицинскому образованию В.В. Неволina анализирует «педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза» как особое студенто-центрированное взаимодействие [119]. При этом она включает в такое взаимодействие мотивацию студентов к профессиональному саморазвитию, механизмы интеграции педагогического потенциала медицинского вуза, определяющие возможные стратегии его профессионального саморазвития и личностный потенциал самого студента, учитывавшие все многообразие образовательно-профессионального контекста.

Анализ научно-педагогической литературы показывает широкое распространение в педагогической теории и практике наряду с сопровождением таких феноменов, как поддержка и помощь, соотношение между которыми трактуется в разных источниках весьма по-разному (О.С. Газман, О.С. Бороздина, М.Р. Ибляминова, Г.Б. Корнетов, Д.В. Курников, Г.В. Пичугина, Л.И. Пономарева и др.).

Самое общее понимание поддержки можно найти в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, в котором поддержка определяется как помощь, содействие.

В современную педагогическую науку понятие педагогической поддержки было введено в работах О.С. Газманова на этапе концептуализации новых образовательных моделей, построенных на гуманистических принципах и подходах [40]. Самым важным в педагогической поддержке, с его точки зрения, является создание условий для индивидуального развития и саморазвития личности, готовность к самостоятельному решению разнообразных проблемных ситуаций.

С точки зрения Г.Б. Корнетова педагогика поддержки в наибольшей степени по сравнению с другими моделями соответствует «гуманным антропологическим идеям» [90, с.43-48]. По мнению О.С. Бороздиной основная антропологическая идея парадигмы педагогической поддержки заключается в преобразовании воспитанников из объекта в субъекта. Кроме того, О.С. Бороздина отдельно подчеркивает, что речь идет о проявлении субъектных свойств не только в учебе, но в собственной жизни целом [24, с.26].

В исследовании М.Р. Ибляминовой акцент в понимании педагогической поддержки делается на практической деятельности педагогов по мотивации самостоятельности обучающихся на основе их целей и интересов [73, с.18]. В свою очередь Д.В. Курников подчеркивает значение педагогической поддержки в развитии способности личности к преобразованию собственной жизни, развитию своей индивидуальности и неповторимости [102, с.75].

Заслуживает, с нашей точки зрения, позиция В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой в вопросе о соотношении педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Отмечая имеющиеся различия этих форм педагогической деятельности, они акцентируют внимание на их общей целевой направленности на развитие индивидуальности. С их точки зрения, в

поддержке в большей степени нуждаются подростки, в то время как старшеклассники – в сопровождении [128].

Убедительное обоснование различий между педагогической поддержкой и педагогическим сопровождением представлено Г. В. Пичугиной, которая отмечает значимость поддержки в ситуации уже возникших проблем обучающегося, а значение сопровождения, с ее точки зрения, заключается в необходимости превентивных действий педагогов с целью предотвращения возможных трудностей и проблем [138]. Близкую точку зрения высказывает и Л.И. Пономарева, также различая поддержку и сопровождение в образовании с характером и временным интервалом оказываемой помощи. В случае реальных проблем оказывается поддержка обучающимся, в случае сопровождения – разрабатывается система превентивных действий [143, с.174].

По мнению О.А. Воскресенко, педагогическое сопровождение имеет особые содержательно-смысловые отличия от педагогической поддержки, к которым она относит:

- непрерывность и масштабность педагогического сопровождения, в связи с чем помощь и поддержка входят в его структуру;
- динамичный характер сопровождения в отличие от статичного характера поддержки;
- непрерывность педагогического сопровождения в сравнении с краткосрочным характером оказания помощи или поддержки;
- диагностическое обеспечение педагогического сопровождения в отличие от интуитивного характера помощи или поддержки [36].

В контексте нашего исследования особый интерес представляют работы, посвященные детальному анализу содержания, направлений и форм педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе вузов, особенно педагогических.

В исследовании Е.Б. Манузиной анализируются теоретические подходы к проектированию модели педагогического сопровождения

студентов в условиях организации педагогической практики в целостном образовательном процессе вуза [114, с.118]. С ее точки зрения, основной целью педагогического сопровождения выступает ориентация на непрерывное содействие студентам в процессе их личностного и профессионального развития. Эта цель может быть достигнута при условии целостности педагогического сопровождения как единства трех основных компонентов:

- диагностика уровня развития студента на всех этапах обучения в вузе;
- создание оптимальных психолого-педагогических условий для успешной учебно-познавательной деятельности;
- создание системы специализированных условий для студентов, имеющих некоторые учебные затруднения и психологические сложности в межличностном взаимодействии.

Интерес вызывает исследование Я.В. Кирилловой, в котором она анализирует влияние педагогического сопровождения на качество образования [84]. С ее точки зрения, это предполагает, прежде всего, выделение в процессе педагогического сопровождения трех основных этапов: поисково-теоретического, экспериментально-аналитического и экспериментально-обобщающего. Взаимосвязь данных этапов обеспечивается совместной деятельностью всех субъектов образовательного процесса на основе принципов субъектного взаимодействия.

Рассматривая педагогическое сопровождение как один из ведущих механизмов педагогического взаимодействия, М.В. Шакурова выделяет его некоторые особенности [203]. К ним она относит:

- длительность, непрерывность взаимодействия;
- двусторонний характер взаимодействия;
- адаптивность взаимодействия с учетом статусно-ролевых различий.

С нашей точки зрения, следует обратить особое внимание на такую характеристику педагогического взаимодействия, как его полисубъектность,

расширяющая пространство взаимодействия в процессе педагогического сопровождения.

По мнению других авторов, самым главным в педагогическом взаимодействии выступает со-творчество, расширяющее опыт совместной преобразовательной деятельности педагога и обучающихся, создавая максимально благоприятные условия для их самореализации и активности [204, с. 128]. Близко к этой позиции находится и И.А. Липский, который отмечает, что именно во взаимодействии и происходит развитие человека, при его включении в разнообразные жизненные и социальные ситуации [108, с. 285]. На влияние педагогического сопровождения на профессионально-личностную «самотрансформацию молодого человека и обретение им жизненных смыслов» указывают в своих исследованиях [127]. Нам близок их вывод о том, что педагогическое сопровождение может помочь подготовить будущих педагогов к осмыслению и созданию «собственной философии образования» [127, с.104].

Особый акцент на роли педагогического сопровождения в самореализации студентов можно проследить в исследовании Е.Б. Манузиной. С ее точки зрения, смыслом и сутью педагогического сопровождения как раз и выступает «многоуровневое и полиморфное взаимодействие», ориентированное на самореализацию субъекта образовательной деятельности [113, с. 110].

Многообразие подходов к анализу ценностных, содержательных и технологических особенностей педагогического сопровождения позволяет О.А. Воскрекасенко выделить следующие его базовые характеристики [36, с.135-136]:

- активное и целенаправленное влияние на деятельностные процессы самоопределения, развития, самореализации;
- индивидуальная ориентация педагогического сопровождения, учитывающая потребностям тех, на кого рассчитано сопровождение;

- оптимальность траектории сопровождения, ее поэтапность и пролонгированный характер;
- учет результатов мониторинговой деятельности при определении задач педагога на каждом этапе сопровождения.

Среди рассматриваемых характеристик педагогического сопровождения О.А. Воскресенко выделяет такую особо важную, с нашей точки зрения, характеристику, как полисубъектность педагогического сопровождения, что предполагает организацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса [36]. Признание полисубъектности педагогического сопровождения подчеркивает субъектность обучающихся в сфере их самореализации и личностно-профессионального самоопределения.

Акцент на субъектных особенностях педагогического сопровождения актуализирует вопрос о новых педагогических ролях и позициях в системе непрерывного образования. Даже краткий анализ научной литературы позволяет выявить следующие новые педагогические роли в системе непрерывного образования:

- когнитивный гид, фасилитатор, интерпретатор, конструктор[127, с.99];
- «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» [162; 117; 178];
- наставник[27; 50; 55; 56; 60; 185; 187; 198; 199; 222; 223].

Анализ широкого круга литературных источников позволяет провести сравнение характеристик новых педагогических ролей по ряду признаков, представленных в Таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ оснований для характеристики новых педагогических ролей (составлено автором на основании [27; 50; 55; 56; 60; 127; 117; 162; 185; 187; 198; 199; 222; 223])

Педагогические роли	Цель деятельности	Область применения	Источник влияния
Коуч	Выполнение конкретной задачи	Образование Психология Бизнес	Должность
Ментор	Развитие качеств личности	Образование	Качества личности
Тьютор	Проектирование индивидуальной образовательной программы	Образование	Должность Профессиональные качества
Фасилитатор	Успешное достижение целей группы	Образование Бизнес	Личные качества
Эдвайзер	Выполнение ВКР	Образование	Научный авторитет Профессиональные качества

Следует согласиться с точкой зрения Е.И. Соколовой, которая справедливо отмечает специфичность использования этих понятий в системе образования и их включенность в «культурный и профессиональный контекст»[162]. Это позволяет увидеть специфические требования к каждой из обозначенных ролей.

Сложно принять позицию И.И. Фаляхова, который рассматривает деятельность ментора, тьютора, коуча и фасилитатора как модели наставнической деятельности, связанные с уровнем их профессиональной подготовки, включающей психолого-педагогические, методические и воспитательные компетенции [178]. Исходя из его позиции, ментор имеет недостаточный уровень готовности к наставнической деятельности, тьютор – допустимый уровень, коуч – достаточный уровень и только фасилитатор имеет высокий уровень готовности к наставнической деятельности. Считаем

такой подход неоправданным, поскольку он «размывает» специфические особенности каждой из названных педагогических позиций.

С точки зрения ФГ. Мухаметзяновой, Р.Р. Хайрутдинова педагогическая фасилитация может быть рассмотрена как «...функция стимулирования, инициирования и поощрения саморазвития и самовоспитания студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности» [117, с.4]. Реализация данной функции предполагает, прежде всего, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, использование демократического стиля общения с опорой на личную притягательность педагогов. Фасилитация помогает в развитии творческого потенциала студентов, в оказании им разнообразной поддержки с учетом индивидуальных запросов и потребностей обучающихся, что, в конечном счете, содействует становлению и развитию их субъектных качеств и характеристик.

Исследователи говорят о педагогическом сопровождении как о целостной системе квалифицированной помощи как начинающим, так и опытным педагогам в течение всей их профессионально-педагогической деятельности [118]. Современный этап развития образования как сложной открытой социальной системы предъявляет повышенные требования к уровню профессиональных компетенций педагогов, что актуализирует значимость сопровождающей деятельности, организации непрерывного консультирования и поддержки в процессе освоения новых педагогических функций.

По мнению ряда исследователей, к числу важнейших условий повышения качества педагогического образования можно отнести развитие готовности студентов к успешному решению широкого ряда профессионально-педагогических задач [199, с.199]. С этой целью в педагогических вузах разрабатываются и реализуются системы педагогического сопровождения на основе технологии наставничества.

Проблема наставничества переживает в настоящий момент всплеск особого исследовательского и практического интереса в системе образования на всех его уровнях. Это связано, прежде всего, с усложнением профессиональных функций педагогов, с появлением и широким распространением инновационных образовательных моделей и концепций, возрастанием роли личностных ресурсов педагогов в построении и реализации вариативных карьерных стратегий в системе непрерывного образования.

Нам импонирует позиция Е.А. Дудиной, рассматривающей наставничество как «особый вид педагогической деятельности, характеризующийся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников» [60, с.25]. Считаем необходимым подчеркнуть акцент Е.А. Дудиной на «развивающий и образовательный потенциал наставничества», на его взаимообогащающий характер, что позволяет рассматривать его как многомерный и многофункциональный феномен, выделяя в нем следующие аспекты:

- «форма, метод психолого-педагогической поддержки, профессиональной подготовки;
- процесс передачи и приобретения знаний, социокультурной информации;
- отношения, взаимоотношения, взаимодействие» [60, с.27].

В педагогических исследованиях наставничество рассматривается как особая «форма организованного систематического обучения на рабочем месте» [115, с. 143]. При этом специально подчеркивается значение сотрудничества и поддержки в этом процессе, что обеспечивает овладение молодыми педагогами необходимыми профессиональными компетенциями, необходимыми в современных условиях. Кроме того, регулярная обратная связь и консультации наставника помогают начинающим педагогам

сформировать целостный и полный образ профессии и полифункциональность профессионально-педагогической деятельности.

При всем многообразии подходов к анализу сущности, структуры и форм наставничества в образовании особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживает позиция концепция «открытого профессионализма» С.И. Поздеевой, которая делает акцент на деятельностном понимании наставничества, имеющего своей целью не просто адаптацию к профессии, а ее освоение, т.е. нахождение в ней своего личностного смысла [141, с. 87]. Для этого, с ее точки зрения необходима «соорганизация и взаимодополнительность разных наставников и разных моделей совместной деятельности наставника и молодого специалиста» [141, с.90].

В Таблице 2 можно увидеть сравнение моделей и типов наставничества.

Таблица 2 – Сравнение моделей и типов наставничества (составлено автором по материалам [141])

Модель наставничества	Тип наставничества	Особенности взаимодействия наставника и подопечного
Закрытое совместное действие наставника и подопечного	Наставник-методист	Задача наставника: предъявление норм и требований Задача наставляемого: выполнение инструкций и требований
Обращенное совместное действие наставника и подопечного	Наставник-тьютор Наставник-консультант Наставник-разработчик	Задача наставника: организация совместной работы с подопечным Задача наставляемого: осознание своих потребностей и самостоятельный выбор наставника или нескольких наставников
Открытое совместное действие	Наставник-навигатор	Задача наставника: помощь наставляемому в профессиональном

		самоопределении и построении карьеры Задача наставляемого: активное участие в совместной деятельности с самостоятельно выбранным наставником или несколькими наставниками для решения конкретных задач
--	--	---

Близкие по смыслу идеи по организации педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессионально-педагогических задач в интегрированной образовательной среде можно найти и в других научных исследованиях [199]. Так, М.А. Червонный анализирует три группы факторов, определяющие успешность педагогического сопровождения на основе наставничества: факторы профессиональной среды, факторы образовательной среды вуза и внутриличностные факторы [199, с.200-201]. Считаем выделение перечисленных факторов обоснованным и убедительным. Сложно переоценить влияние на подготовку будущих педагогов ресурсов профессиональной среды, к которым автор относит активное участие в образовательном процессе практических работников образования, организацию профессиональных проб для студентов в образовательных организациях различных типов и видов. Именно в этом, с нашей точки зрения, можно находить действенные способы усиления прикладного, практико-ориентированного характера педагогического образования, отвечающего современным требованиям. Не меньшими возможностями обладает и сама вузовская образовательная среда, механизмами влияния которой на профессиональную подготовку студентов выступает организационная культура вуза, проектируемая на основе базовых принципов профессионального сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, что позволяет максимально эффективно использовать все виды ресурсов

(кадровых, научно-методических, информационных, материально-технических и др.). Безусловно, мотивация студентов, их готовность к профессионально-личностному развитию на основе системы ценностных ориентаций оказывают позитивное влияние на успешность наставнической деятельности в процессе педагогического сопровождения.

С точки зрения О.Д. Федорова, анализирующего роль наставничества на разных этапах профессионального становления педагога, в процессе наставнической деятельности основной акцент делается на их профессиональном развитии, в то время как личностное развитие не получает должного внимания со стороны опытных наставников. На основании проведенного анализа О.Д. Федоров делает вывод о «бессистемном и эпизодическом характере педагогического сопровождения» [180, с.61]. Следует согласиться с его точкой зрения о необходимости целенаправленного и комплексного характера педагогического сопровождения. И, что особенно важно, это его акцент на полисубъектности наставника, который способен в своей деятельности выполнять «...различные функции: психологической и социальной поддержки, методической помощи, педагогической супервизии, коучинговых и менторских практик» [180, с.61].

Обобщая полученные в ходе теоретического анализа результаты, можно выделить следующие направления педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза:

- мотивация осознанной готовности студентов к развитию социально-профессиональной мобильности в условиях цифровой трансформации образования;
- системная поддержка студентов в карьерном планировании с учетом перспективных тенденций развития образования;
- опережающее знакомство студентов с региональным профессиональным сообществом, с ситуацией на региональном рынке

образовательных услуг, с наличием вакансий в образовательных организациях общего и дополнительного образования;

- системная диагностика уровня профессионально-личностной подготовки к работе в цифровой образовательной среде, выявление и систематизация индивидуальных дефицитов и оптимальных условий их преодоления;

- развитие метакомпетенций современного педагога (навыки саморегуляции, целеполагания, командного взаимодействия, стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта);

- профилактика профессиональных деструкций и разочарования в педагогической профессии;

- развитие рефлексивных навыков обучающихся как ресурса активного самопознания и саморазвития;

- формирование открытого стиля мышления и профессиональной деятельности, инновационной направленности на нестандартные профессиональные решения в условиях неопределённости и быстрых изменений.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Реализация идей и принципов личностно-деятельностного и аксиологического подходов актуализируют проблему создания оптимальных психолого-педагогических условий для целенаправленного профессионально-личностного развития студентов в образовательном процессе вуза, развития у них высокой познавательной и социальной мотивации, готовности к социально-профессиональной мобильности в условиях цифровой трансформации образования.

2. Становление студентов как будущих педагогов новой формации, инновационно мыслящих и действующих, предполагает разработку и апробацию современных технологий педагогического сопровождения.

3. Педагогическое сопровождение как научно-практический феномен выступает предметом межнаучной рефлексии, на основании которой оно может быть представлено как особая система полисубъектного взаимодействия в процессе комплексной помогающей деятельности обучающимся в различных ситуациях их профессионально-личностного становления.

4. Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов отражает сущностные характеристики и многокомпонентную структуру данного вида мобильности, востребованного в современном социокультурном и профессионально-педагогическом контексте.

1.3. Моделирование педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов

Динамичность развития современного постиндустриального общества в условиях перехода к цифровой экономике, развитие наукоемкого производства детерминируют кардинальные изменения в структуре занятости населения, что предопределяет и новые требования к социально-профессиональной мобильности педагогов, готовых к непрерывным изменениям содержания, функций и технологий профессионально-педагогической деятельности на всех уровнях системы непрерывного образования.

Контекст постоянных социально-экономических изменений актуализирует объективную потребность в опережающем характере педагогического образования как условия преодоления противоречия между социокультурными трансформациями, усиливающейся неопределенностью и нелинейностью происходящих трансформаций и инерционностью традиционных образовательных моделей.

Мы разделяем позицию В.И. Загвязинского и О.В. Ройтблат, которые дают две трактовки в понимании опережающего образования. В наиболее общем виде это своеобразный «... ориентир развития образовательной системы страны на среднесрочную и долгосрочную перспективу» [61, с.14]. С методической точки зрения, опережающее образование ориентируется не только на организацию усвоения предметного учебного содержания, но и на обогащение личностного опыта обучающихся, развитие у них системы ценностных ориентаций и личностных качеств, востребованных в перспективе, с учетом изменяющихся социальных и экономических условий, включая рынок труда.

С точки зрения В.И. Загвязинского и О.В. Ройтблат ориентация на будущее по-новому ставит вопрос о функциях образования, среди которых они выделяют:

- лично-развивающую функцию, предполагающую развитие личностных качеств обучающихся и их способности;
- социально-формирующую функцию: формирование таких социальных компетенций, которые будут востребованы в изменяющемся социуме;
- функцию формирования «человеческого капитала», готовности к высокопродуктивной профессиональной деятельности в условиях новой экономики, «экономики знаний»;
- культуросберегающую и культуросозидающую функцию: формирование культуры жизнедеятельности человека во всех сферах [61, с.20].

С точки зрения И. Г. Хангельдиевой, именно цифровизация всех сфер жизни существенным образом влияет на понимание задач опережающего образования, среди которых она особо выделяет необходимость формирования «преадаптивного мировоззрения», ориентацию человека на «динамичную смену профессиональных стратегий», постоянную

включенность в обучение и переобучение, что укрепляет его позиции на быстро меняющихся рынках труда, особенно интеллектуального [193, с.58].

Учет принципов опережающего образования в организации учебного процесса в вузе позволяет успешно решать задачи формирования социальных и профессиональных компетенций обучающихся, востребованных в условиях новых перспектив общественного и экономического развития [42, с.30].

Исследователи обращают внимание на изменения в самом понимании учительской профессии, на объективное разделение педагогического труда в контексте опережающего образования. Это связано, в первую очередь, с усложнением задач образования в условиях его цифровой трансформации, что вызывает появление новых профессиональных компетенций и функций педагогической деятельности [179].

Идеи опережающего образования по своим ценностно-целевым и функционально-деятельностным характеристикам созвучны идее развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как активных акторов и инициаторов трансформации образовательных систем с учетом их соответствия перспективам будущего социального мироустройства в стране.

С нашей точки зрения, следует согласиться с теми авторами, которые отмечают влияние на изменения самой педагогической профессии, таких факторов, как внедрение в образование наукоемких цифровых технологий, изменение характера педагогического взаимодействия, приобретающего характер межпрофессионального и полидисциплинарного, переход к проектной парадигме управления развитием образовательных систем и др. Совершенно очевидно, что такие изменения актуализируют особую значимость таких личностных характеристик педагогов как «...гибкость, пластичность, мобильность, открытость к переменам, профессиональная активность» [25, с.7].

В контексте решения исследовательских задач нам необходимо предложить научное обоснование модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как

организационно-педагогического механизма повышения эффективности и успешности подготовки нового поколения педагогических работников, готовых к осознанным и постоянным изменениям в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Прежде всего, стоит, безусловно, рассмотреть имеющиеся в педагогике подходы к пониманию самого понятия модели, которые опираются на общенаучные трактовки моделирования как метода научного познания и преобразования.

Глубокий и всесторонний анализ особенностей педагогического моделирования представлен в целом ряде современных исследований [52; 62; 92; 214].

Историко-теоретический анализ подходов к педагогическому моделированию представлен в исследовании И.О. Котляровой, на основании которого она выделила следующие особенности его современного этапа:

- общенаучный характер моделирования;
- методологическое разнообразие в моделировании педагогической реальности;
- различия в подходах к выделению видов педагогических моделей;
- все более широкое распространение цифровых технологий моделирования;
- интеграция педагогического проектирования и моделирования [92, с.10].

Многие исследователи опираются на понимание модели В.А. Штофа: «... такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [209].

А.Н. Дахин рассматривает модель как «... искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает

и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [52, с.13].

Практически все исследователи отмечают особую миссию моделирования в возможности изучения сложных педагогических феноменов до их практического использования в массовой практике. На это обращает внимание М.В. Ядровская, подчеркивая важность использования моделирования как исследовательского приема для изучения какого-либо педагогического объекта или процесса, так и для представления процессуальных характеристик его функционирования с учетом результатов проведенного предварительного анализа [214].

Мы соглашаемся с позицией тех исследователей, которые подчёркивают тесную связь между понятиями модели и системы, характерную для отечественной методологии [92, с.12]. Именно этим можно объяснить присутствие практически во всех определениях модели признаков и характеристик системности. Для нашего исследования данное положение имеет особое значение, поскольку позволяет в наиболее полном виде отразить единство и взаимосвязи между исследуемыми объектами, педагогическими явлениями и иными процессами педагогического характера.

На данном этапе нашего исследования мы будем использовать метод моделирования для системного изучения структуры, направлений и форм педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Из всего многообразия процессуальных подходов к педагогическому моделированию мы выбираем позицию Е.С. Заир-Бек [62; 63], которая выделяет следующую последовательность действий:

- определение замысла;
- предварительный эскиз модели;
- определение стратегии действий;
- планирование на основе стратегии задач и условий их достижения;

- организация обратной связи;
- оценка процессов в модели;
- оценка и анализ полученных результатов.

Важнейшим условием успешного моделирования изучаемых процессов и явлений в образовании выступает обоснованный выбор языка моделирования, что, с одной стороны, обеспечивает наглядное изображение модели, ее простоту, а, с другой стороны, показывает многомерность и сложность исследуемого явления.

Исходя из вышеизложенного, мы представили модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза как целостную совокупность теоретико-методологического, структурно-целевого, содержательно-организационного, субъектно-методического и критериально-оценочного блоков, единство и взаимосвязь между которыми обеспечивают успешную личностную самореализацию и осознанную готовность студентов к продуктивной педагогической деятельности в условиях неопределенности, постоянных изменений в системе непрерывного образования.

На Рисунке 1 представлено графическое изображение модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

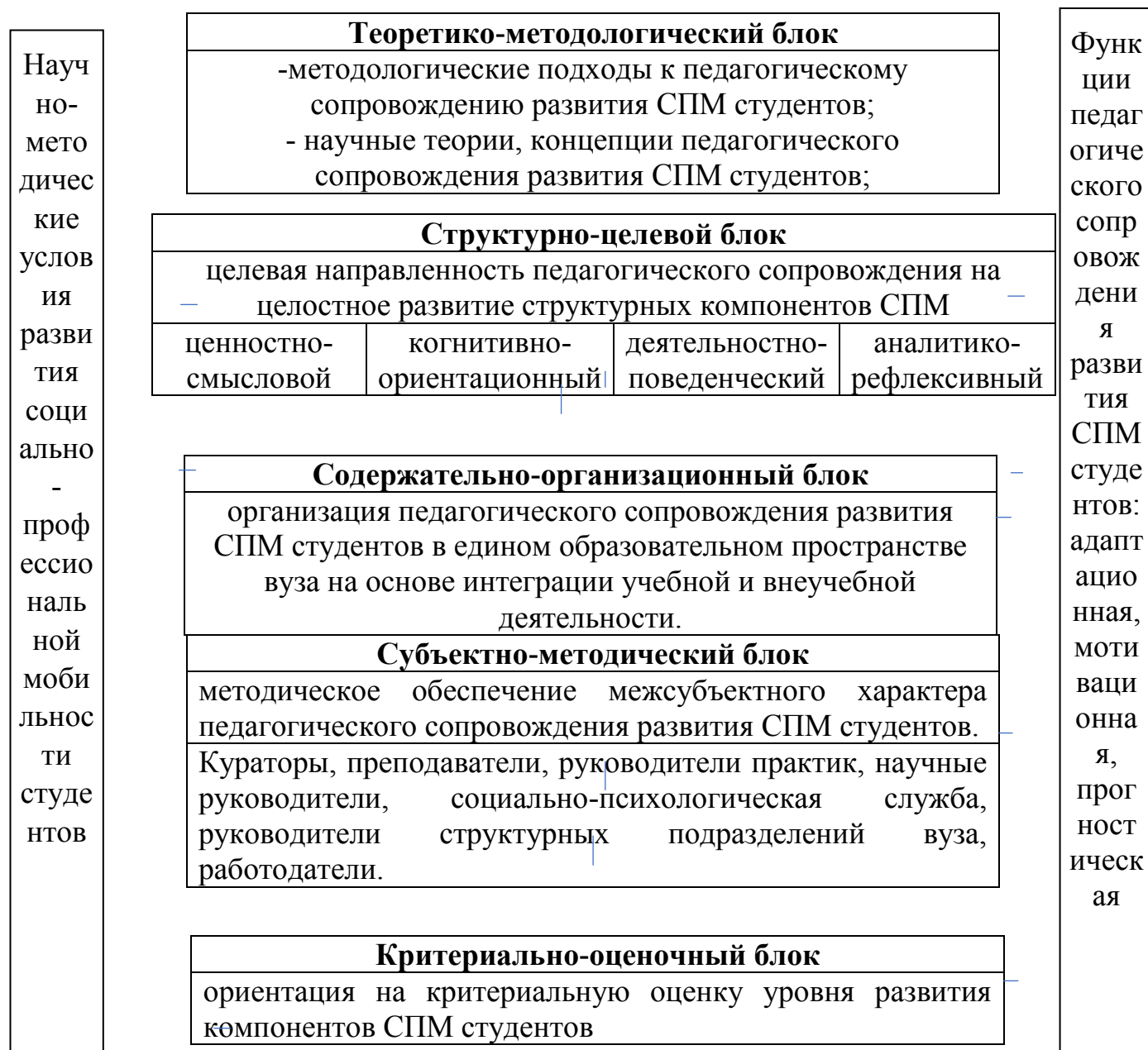


Рисунок 1 - Модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности (СПМ) студентов

Рассмотрим более подробно блоки, выделенные в модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, которая отражает последовательность действий по организации помогающей деятельности в вузе.

Теоретико-методологический блок предполагает обоснование современных методологических подходов к педагогическому сопровождению развития социально-профессиональной мобильности; анализ основных научных концепций, теорий социально-профессиональной мобильности как сложного научно-практического феномена.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет нам выделить следующие методологические подходы к моделированию педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов:

- системный подход (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), на основании которого педагогическое сопровождение рассматривается как целостная процессуальная система, состоящая из совокупности взаимосвязанных блоков. В свою очередь каждый блок также представляет из себя подсистему, состоящую из взаимосвязанных элементов. Системный подход обеспечивает целостность, логическую последовательность и непрерывность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;

- личностно-деятельностный подход (И. А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, А.Б. Орлов, В.А. Петровский и др.), в соответствии с принципами которого предполагается включение студентов в развивающие виды деятельности с учетом их индивидуально-личностных особенностей, ориентации на постоянное профессионально-личностное развитие и самореализацию;

- аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, В.А. Сластенин, А.В. Кирьякова, Е.Н. Шиянов и др.) , определяющий ценностные

основания межсубъектного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, формирование у них ценностного отношения к социально-профессиональной мобильности как стратегическому фактору профессионального самосовершенствования и успешной педагогической деятельности в условиях усложняющихся требований к уровню профессионально-педагогической подготовки;

- компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Э.Э. Сыманюк, А. В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), ориентированный на усиление практико-ориентированного подхода в организации образовательного процесса в вузе, на достижение новых образовательных результатов в компетентностном формате в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и их сопряжение с профессиональными стандартами;

- рефлексивный подход (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадриков и др.), направленный на развитие у студентов навыков осознанного самоанализа процесса и результатов профессионально-личностного развития, овладения рефлексивными компетенциями как деятельностной основой разработки и реализации персональных карьерно-профессиональных стратегий в образовании.

Структурно-целевой блок модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов ориентирован на организацию педагогического сопровождения развития всех структурных компонентов социально-профессиональной мобильности как многомерного научно-педагогического феномена.

В научных исследованиях [68, с.42-43] выявлено, что развитие социально-профессиональной мобильности личности определяется несколькими важнейшими факторами, к которым относятся:

- психофизиологические свойства (тип высшей нервной деятельности, пол, возраст, темперамент), которые влияют на формирование личностных характеристик;

- познавательные способности (интеллектуальная лабильность, толерантность к неопределенности, рефлексивность, высокая обучаемость), определяющие возможности личности в прогнозировании вариантов возможного будущего в профессиональной и социальной сферах, оценке перспективных направлений карьерного развития и самосовершенствования;

- социально-профессиональный опыт, его обогащение в изменяющихся условиях, адаптация к новым условиям профессиональной деятельности на основе системы ценностных установок и профессиональных компетенций;

- социально-профессиональная направленность (индивидуальные потребности, преобладающая мотивация, характер самооценки, направленность карьерно-профессиональных ориентаций и др.), что обеспечивает личности ее ориентацию в профессиональной сфере и социальной жизнедеятельности в широком смысле.

Выделенная совокупность факторов, определяющих формирование социально-профессиональной мобильности, с нашей точки зрения, задает ориентиры для уточнения многокомпонентной структуры социально-профессиональной мобильности в единстве и взаимосвязи ее составляющих. В то же самое время исследователи обращают внимание на личностных особенностях, которые могут тормозить мобильность, выступать барьерами в профессионально-личностном развитии. К таким особенностям относятся также особые психофизиологические особенности (возраст, состояние здоровья, низкая работоспособность, внешность), особенности эмоционально-волевой сферы (эмоциональная нестабильность, низкая стрессоустойчивость, низкий уровень саморегуляции), а также такие качества, как ригидность, нерешительность, неуверенность, страх нового и др.

Трудно не согласиться с позицией исследователей и их выводами о появлении в педагогической деятельности нового типа сложных задач, которые могут быть успешно решены при развитии новых качеств педагогов, к которым они относят: мобильность, готовность к динамическим изменениям, способность к конструктивному взаимодействию в поликультурных образовательных средах, оперативному принятию решений в условиях нарастающей неопределенности, владение навыками гуманистического, развивающего взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, готовность к профессиональной деятельности в условиях насыщенной информационно-коммуникационной среды [206, с.99].

Близкий к вышеперечисленным личностным качествам перечень требований к педагогу для работы в ситуации неопределенности можно найти и в других научных исследованиях, в которых особый акцент делается на гибкости, мобильности, профессиональной активности педагогов, их высокой готовности к постоянным изменениям контекста и содержания профессионально-педагогической деятельности [25, с.7]. Считаем правомерным выделение особого типа профессиональных компетенций современного педагога – транспрофессиональных компетенций, которые, по мнению ряда исследователей, определяют их как «... способность выходить за рамки знакомого круга профессиональных задач, осваивать умения и навыки различных видов и групп профессий на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального взаимодействия» [172, с. 15].

Заслуживает внимания позиция О.А. Лапиной, Е.А. Никитиной, которые при анализе профессиональной мобильности современного педагога, отмечают важность не только быстрой перестройки профессионального опыта с учетом изменяющихся требований, но и важность сохранения личностно-профессиональной идентичности, собственного стиля профессионально-педагогической деятельности, которые имеют высокую значимость для любого профессионала в своей области [103, с.83].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы, обобщение полученных результатов, позволяет нам представить социально-профессиональную мобильность будущего педагога как единство следующих структурных компонентов:

- *ценностно-смысловой компонент*, ориентированный на осознание *личностного* смысла социально-профессиональной мобильности как ценностного фактора готовности к педагогической деятельности в условиях усиливающейся неопределенности, появления нового типа сверхсложных педагогических задач; понимания и принятия гуманистических ценностей открытого и доверительного взаимодействия и поддержки;

- *когнитивно-ориентационный компонент*, предполагающий необходимость овладения студентами системой современных знаний о видах, механизмах и средствах социально-профессиональной мобильности; развитие осознанной готовности к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию и самореализации;

- *деятельностно-поведенческий компонент*, ориентированный на системное овладение студентами компетенциями профессионально-педагогической деятельности, востребованными в динамичных условиях непрерывного развития образовательных систем; готовность к реализации субъектной позиции и развитию инновационной педагогической деятельности;

- *аналитико-рефлексивный компонент*, назначение которого заключается в необходимости развивать готовность студентов к регулярному самоанализу, к самопознанию и умению занимать рефлексивную позицию в процессе профессионально-педагогической деятельности, способность к оперативной коррекции индивидуального образовательного и профессионального опыта в соответствии с изменяющимися условиями.

Структурно-целевой блок модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов

задает основные параметры других блоков модели, обеспечивая ее целостность, полноту и внутреннее единство.

Содержательно-организационный блок модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов предполагает обоснование организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в едином образовательном пространстве вуза на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Следует согласиться с теми авторами, которые отмечают важность в процессе педагогического сопровождения обеспечения личностно ориентированного взаимодействия, выступающего фактором мотивации студентов к профессиональному самосовершенствованию и личностному развитию [12].

Анализ научно-педагогической литературы [5; 14; 36; 79; 84; 91; 95; 97; 101; 108 и др.] показывает, что среди содержательных направлений педагогического сопровождения авторы выделяют:

- диагностику личностных особенностей студентов;
- стимулирование интереса к профессионально-личностному развитию;
- формирование осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности;
- развитие субъектных характеристик студентов;
- расширение представлений студентов о новых требованиях к профессиональным и личностным качествам современного педагога;
- формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической подготовке;
- активное использование вузовской инфраструктуры в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Нам импонирует позиция тех исследователей, которые отмечают взаимосвязь направлений педагогического сопровождения и компонентов целостного педагогического процесса [36]. При этом О.А. Воскресенко, с

нашей точки зрения, очень точно делает акцент на том, что нужно «...сопровождать не саму личность, а те значимые для её становления и развития процессы, которые необходимо стимулировать, направлять, поддерживать» [36, с.137]. В контексте нашего исследования это означает необходимость педагогического сопровождения развития всех структурных компонентов социально-профессиональной мобильности.

Важную роль в развитии социально-профессиональной мобильности обучающихся играет теория контекстного обучения А.А. Вербицкого [32]. Согласно этой теории, включение в образовательный процесс предметно-профессионального и социального контекста позволяет перейти от формального усвоения знаний к освоению деятельностного профессионального опыта, отражающего реальные условия педагогической деятельности.

Многие исследователи отмечают важность усиления практической направленности образовательного процесса в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов [33; 43; 45; 47; 57; 70; 86; 87; 192; 200].

По мнению Е.И. Чернышевой и Е.А. Кубрякова для реализации практико-ориентированной подготовки необходимо, прежде всего, включить студентов в активное решение не только учебно-предметных и научно-образовательных, а также профессиональных задач, связанных с теми трудовыми функциями, которые предусмотрены профессиональными стандартами [201, с.67].

С их точки зрения, практико-ориентированная направленность образовательного процесса обеспечивает:

- целенаправленное развитие творческого потенциала обучающихся;
- развитие гибкого стиля мышления и поведения;
- умение решать проблемы различного уровня сложности;
- формирование компетенций конструктивного ролевого взаимодействия;

- повышение мотивации студентов и уровня осознанности их целеполагания.

В современной ситуации усложнения педагогических задач появляется все больше научных исследований, посвященных проблематике внеаудиторной (внеучебной) воспитательной деятельности, изучению ее влияния на профессионально-личностное становление студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза (Л.В. Алиева, И.В. Руденко, А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь, Д.А. Писаренко, Е.Н. Кузнецова, И.И. Хисамова и др.).

В контексте нашего исследования нам импонирует позиция А.И. Тимонина, О.А. Павловой, которые рассматривают формирование социально-профессиональной мобильности студентов как одну из важнейших задач современных вузов [169]. С их точки зрения, для этого необходима такая организация образовательного процесса, которая обеспечивает студенту возможность широкого выбора персональных траекторий обучения и последующего трудоустройства с учетом его собственных ресурсов. При этом, совершенно справедливо, с нашей точки зрения, исследователи отмечают важность профессионального воспитания в развитии социально-профессиональной мобильности обучающихся, обеспечивающего на основе интеграции личностных ресурсов студентов и ресурсов вузовской образовательной среды активное развитие субъектности обучающихся, их инициативы и самостоятельности.

С точки зрения А.И. Смоляр и С.Г. Зоголь внеучебная воспитательная деятельность является важнейшей частью профессиональной подготовки будущих педагогов и их воспитания в вузе. Авторы акцентируют внимание на понимании внеучебной воспитательной деятельности как специфического взаимодействия между преподавателями и студентами вне учебного процесса, ориентированного на формирование студентов как субъектов не только профессионально-педагогической деятельности, но и как субъектов

«...профессионального самоопределения, самосовершенствования, самовоспитания и саморазвития» [161, с.284].

По мнению Л.В. Алиевой и И.В. Руденко внеучебная деятельность может быть рассмотрена как особая, осуществляемая вне учебного времени, социально-значимая деятельность студентов. Ее особенностью является добровольность участия в ней, соответствие личным интересам и потребностям обучающихся [7].

Глубокий и всесторонний анализ педагогического потенциала внеучебной деятельности представлен в исследовании Д.А. Писаренко, в котором он рассматривает ее как особую форму социального взаимодействия, которая реализуется в специально организованной в вузе среде. Он подчеркивает многообразие видов внеучебной деятельности, которая осуществляется за рамками основных учебных программ и учебного времени. Различные виды научной, культурно-досуговой, социальной, волонтерской, физкультурно-оздоровительной деятельности обеспечивают усиление практико-ориентированного, творчески-поискового, самостоятельного характера учебно-познавательной деятельности студентов, способствуя тесной интеграции учебной и внеучебной деятельности в вузе [136, с.43].

На особые возможности внеаудиторной работы в формировании ценностного отношения к будущей профессионально-педагогической деятельности обращают внимание А.С. Андрюнина, Е.В. Коротаева. Они убедительно доказывают, что внеучебная деятельность обеспечивает целенаправленное формирование у студентов системы ценностных ориентаций, представлений о содержании, миссии и функциях деятельности современного педагога, что выступает фактором осознанного овладения профессиональными компетенциями [8].

Субъектно-методический блок модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов предполагает разработку методического обеспечения деятельности всех

субъектов целостного образовательного процесса, участвующих в процессе помогающей деятельности.

Мы разделяем точку зрения многих исследователей о том, что методологической основой педагогического сопровождения являются идеи личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, Е.Б. Попов, Л.В. Романюк и др.), аксиологизации образования (А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховская, М.С. Шиманчик и др.), диалоговой педагогики (Н.А. Астахова, С.К. Бондырева, О.Л. Жук, О.А. Галанова, А.С. Роботова и др.).

Реализация идей аксиологического подхода к организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов предполагает особый стиль межличностного взаимодействия, основанного на гуманистических принципах, диалогическом общении с опорой на ценности персонализации и индивидуализации [130]. Такой стиль межличностного взаимодействия позволяет успешно развивать субъектные характеристики студентов, их ценностные ориентации, помогает формированию представлений о личностно-развивающем потенциале гуманистического взаимодействия в целостном личностно-профессиональном развитии будущих педагогов.

На изменение функций преподавателя в процессе личностно-развивающего взаимодействия обращают внимание и другие исследователи, которые отмечают такие новые профессиональные позиции преподавателя, как наставничество, консультирование, поддержка [201, с.71]. Эти новые позиции преподавателя помогают ему в активизации самостоятельности и инициативы студентов, в осознании ими особенностей индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности, в развитии готовности к успешному решению широкого ряда проблемных задач в различных сферах жизнедеятельности.

На особую миссию преподавателя вуза в поддержке студентов на этапе профессионального становления указывает И.Е. Балыкова. С ее точки зрения, крайне важно организовать субъект-субъектное взаимодействие, которое, с одной стороны, указывает на социально-опосредованный характер педагогической деятельности, а с другой стороны, выступает фактором целевой ориентации на формирование высокого профессионализма будущих педагогов и целостное развитие их личностных характеристик [12].

В процессе организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, по мнению И.Е. Балыковой, следует учитывать сложную структуру субъектных характеристик студентов, которая включает:

- самопознание: осознание себя личностью;
- самореализацию: реализацию собственного потенциала;
- самооценку: готовность к оценке результатов собственной деятельности;
- саморегуляцию: способность управлять своими состояниями;
- самоактуализацию: готовность к реализации собственного потенциала.

В контексте нашего исследования нам импонирует позиция О.А. Воскрекасенко, которая рассматривает субъектность как «...признание обучающегося полноправным субъектом педагогического сопровождения», что означает его активную включенность в процесс межличностного взаимодействия, диалогического общения с различными категориями сотрудников университета [36, с.202].

По мнению О.Н. Казаковой целью педагогического сопровождения в вузе является формирование конкурентоспособной личности, которая готова к активному взаимодействию со всеми ресурсами социокультурной среды, а также к саморазвитию и постоянному личностному саморазвитию [79, с.17].

Развитие субъектности в процессе педагогического сопровождения, с точки зрения О.Н. Казаковой, предполагает опору на следующие основные принципы:

- диалогизации, ориентированной на активный обмен мнениями, совместное обсуждение изучаемого материала, что обеспечивает развитие коммуникативных способностей, познавательных интересов и склонностей;
- проблематизации, опоры на концептуальные идеи проблемного обучения как ведущего фактора когнитивного развития студентов, развития их интеллектуального потенциала;
- опережения, т.е. ориентации на перспективные тенденции развития современного научного знания, модернизации образовательных систем и целенаправленного саморазвития студентов[79].

В работе Ю.П. Поваренкова, Н.А. Барановой представлен детальный анализ видов сопровождения на основе используемых технологий (педагогическое сопровождение, психологическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, тьюторское сопровождение, научно-методическое сопровождение и др.) [139]. В основе другой классификации лежит количество участников, включенных в процесс сопровождения. Нам близко понимание сопровождения как комплексной системы, в которой принимают участие все субъекты профессионального сообщества [139, с.127]. На основании чего целый ряд авторов (Е.А. Александрова, Г.В. Безюлева, Э.Ф. Зеер и др.) делают вывод о том, что сама образовательная и (или) профессиональная среда выступает коллективным субъектом сопровождения, создавая тем самым условия для успешного профессионального развития личности, повышения эффективности профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, Ю.П. Поваренков, Н.А. Баранова вполне обоснованно и убедительно рассматривают сопровождение как систему «...непрерывного взаимодействия и взаимосодействия субъекта труда и сопровождающих», подчеркивая тем самым активную роль всех субъектов

сопровождения, учитывающих специфику и особенности каждой конкретной ситуации отдельно, с учетом особенностей процесса профессионального становления каждой личности [139, с.128].

В контексте исследуемой проблемы особую значимость приобретают работы, посвященные проблеме наставничества в образовании, в том числе в педагогическом образовании (С.В. Беляева, М.В. Вакуленко, Г.Х. Вахитова, Е.А. Дудина, О.Н. Шилова, М.Г. Ермолаева, Р.П. Ахтиева, И.И. Фаляхов и др.).

Высокая социальная значимость наставничества подтверждается в ряде основополагающих документов Минпросвещения России, в которых наставничество рассматривается как «...универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [149].

Трудно не согласиться с позицией С.В. Беляевой, подчеркивающей тесную взаимосвязь сопровождения профессионального развития будущих педагогов и наставничества, которые «...создают предпосылки объединения различных субъектов образовательного процесса» [17, с.207].

Близкую точку зрения высказывает и Г.Х. Вахитова, анализирующая наставническую деятельность в образовании во взаимосвязи с полисубъектным взаимодействием. При этом она подчеркивает нацеленность полисубъектности на сотрудничество, сотворчество в совместной педагогической деятельности, что предполагает высокий уровень профессионализма наставника [30, с.140].

В других научных работах также подчеркивается объективный характер перехода от индивидуальной работы наставника и молодого педагога к групповому взаимодействию, что связано, прежде всего, с разнообразием и сложностью сопровождения молодых работников образования [205, с.202].

Ролевое разнообразие наставнической деятельности может быть в обобщенном виде представлено в виде трех основных ролей:

- наставник-андрагог, ориентированный на профессионально-педагогическое развитие молодых специалистов в области образования;
- наставник-коуч, помогающий в проектировании и реализации индивидуальных карьерных планов и стратегий;
- наставник-ментор, содействующий пониманию молодыми педагогами механизмов и факторов профессионально-личностной самореализации в современных условиях [205, с.203].

Е.А. Дудина рассматривает цель наставнической деятельности «...как создание условий, способствующих успешности, реализации потенциала, повышению уровня самостоятельности и социализации, личностному и (или) профессиональному развитию» [60, с.28]. При этом она также обращает внимание на необходимость преодоления сдерживающих факторов, которые могут затруднять процесс профессионально-личностного развития наставляемого.

Наставничество в педагогическом образовании выполняет разные задачи, в том числе, связанные с развитием социально-профессиональной мобильности студентов, их профессионально-личностным становлением в образовательном пространстве вузов:

- влияние на профессиональное развитие студентов педагогических вузов и молодых специалистов (М.В. Вакуленкова);
- развитие профессиональной компетенции студентов педагогического вуза (С.В. Беляева);
- профессионализация студентов (Г.Х. Вахитова);
- сопровождение при вхождении в профессию (О.Н. Шилова, М.Г. Ермолаева, Р.Р. Ахтиева);
- направленная помощь, поддержка и сопровождение становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования (Е.А. Дудина).

Анализ научной литературы [32; 37; 41; 47; 70; 87; 109; 114; 117; 154; 178; 184] позволяет обозначить методы, которые доказали свою эффективность в процессе сопровождения профессионально-личностного развития студентов, в том числе в процессе развития социально-профессиональной мобильности обучающихся:

- методы интерактивного взаимодействия (рефлексивные беседы, открытые дискуссии, дебаты);
- методы проблемного и проектного обучения;
- организация мастер-классов от лидеров регионального образования;
- индивидуальные и групповые консультации;
- «научение через наблюдение»;
- кейс-метод;
- рефлексивный анализ процесса и результатов деятельности.

Следует отметить взаимосвязь между всеми методами педагогического сопровождения, их взаимодополнительность в организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности обучающихся.

Критериально-оценочный блок модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов ориентирован на разработку критериев оценки уровневого развития каждого компонента социально-профессиональной мобильности студентов.

На основании обоснованной нами в процессе исследования многокомпонентной структуры социально-профессиональной мобильности будущих педагогов мы выделили одноимённые критерии для оценки уровней ее развития: ценностно-смысловой, когнитивно-ориентационный, деятельностно-поведенческий и аналитико-рефлексивный. Для каждого критерия нами определены соответствующие показатели, позволившие охарактеризовать высокий, средний и низкий уровни развития социально-профессиональной мобильности обучающихся.

Ценностно-смысловой компонент:

- наличие потребности в развитии социально-профессиональной мобильности;
- понимание ценностно-смысловых оснований социально-профессиональной мобильности;
- ориентация на индивидуально-творческое и профессиональное саморазвитие и самореализацию;
- отношение к новому, неизвестному.

Когнитивно-ориентационный компонент:

- понимание сущности социально-профессиональной мобильности как научно-практического феномена:
- знание роли социально-профессиональной мобильности в личностно-профессиональном становлении педагога;
- знание видов мобильности в педагогической деятельности и их особенностей;
- знание механизмов влияния социально-профессиональной мобильности на карьерное развитие в образовании.

Деятельностно-поведенческий компонент:

- владение навыками профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности;
- умение преодолевать барьеры в социально-профессиональной мобильности;
- знание роли личностных ресурсов в развитии социально-профессиональной мобильности;
- понимание сдерживающего влияния стереотипов поведения и деятельности в развитии социально-профессиональной мобильности.

Аналитико-рефлексивный компонент:

- понимание роли самоанализа и самооценки в процессе социально-профессиональной мобильности;
- анализ причин неудач/успехов во всех сферах жизнедеятельности;

- отношение к самооценке профессиональных и личностных качеств в процессе профессионально-личностного развития.

В Таблице 3 в обобщенном виде представлена характеристика высокого, среднего и низкого уровней развития ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности студентов.

Таблица 3 – Характеристика уровней развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов

Структурные компоненты социально-профессиональной мобильности	Уровни развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Ценностно-смысловой компонент	Глубокое осознание потребности в развитии социально-профессиональной мобильности; готовность к осознанному выбору ценностно-смысловых оснований социально-профессиональной мобильности; осознанная ориентация на индивидуально-творческое и профессиональное саморазвитие и самореализацию; открытость новому во всех сферах	Слабо выраженная потребность в развитии социально-профессиональной мобильности; готовность к ситуативному выбору ценностно-смысловых оснований социально-профессиональной мобильности; ситуативная ориентация на индивидуально-творческое и профессиональное саморазвитие и самореализацию; эпизодическая	Отсутствие потребности в развитии социально-профессиональной мобильности; отсутствие готовности к выбору ценностно-смысловых оснований социально-профессиональной мобильности; эпизодическая ориентация на индивидуально-творческое и профессиональное саморазвитие и самореализацию; страх нового во всех сферах

	жизнедеятельности .	открытость новому во всех сферах жизнедеятельности и.	жизнедеятельности и.
Когнитивно-ориентационный компонент	Глубокое понимание сущности социально-профессиональной мобильности как целостного многомерного феномена и ее роли в личностно-профессиональном становлении педагога; знание видов мобильности в педагогической деятельности; системное понимание механизмов влияния социально-профессиональной мобильности на личные карьерные стратегии педагога.	Понимание отдельных аспектов социально-профессиональной мобильности и ее роли в личностно-профессиональном становлении педагога; знание отдельных видов мобильности в педагогической деятельности; понимание отдельных механизмов влияния социально-профессиональной мобильности на личные карьерные стратегии педагога.	Непонимание сущности социально-профессиональной мобильности и ее роли в личностно-профессиональном становлении педагога; незнание отдельных видов мобильности в педагогической деятельности; непонимание механизмов влияния социально-профессиональной мобильности на личные карьерные стратегии педагога.
Деятельностно-поведенческий компонент	Осознанное владение навыками профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности; умение преодолевать барьеры в социально-профессиональной мобильности на	Владение отдельными навыками профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности; ситуативное умение преодолевать барьеры в социально-профессионально	Отсутствие навыков профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности; неумение преодолевать барьеры в социально-профессиональной мобильности; отсутствие

	основе анализа личностных ресурсов; осознанная ориентация на отказ от стереотипов поведения и деятельности; осознанная готовность к мобильности.	й мобильности без анализаличностных ресурсов; ситуативная ориентация на отказ от стереотипов поведения и деятельности; недостаточно выраженная готовность к мобильности.	ориентации на отказ от стереотипов поведения и деятельности; отсутствие выраженной готовности к мобильности.
Аналитико-рефлексивный компонент	Осознанная готовность к самоанализу и самооценке процесса и результатов социально-профессиональной мобильности; анализ причин неудач/успехов во всех сферах жизнедеятельности; готовность к осознанной самооценке профессиональных и личностных качеств.	Недостаточная готовность к самоанализу и самооценке процесса и результатов социально-профессиональной мобильности; неспособность к анализу причин неудач/успехов во всех сферах жизнедеятельности; готовность к самооценке отдельных профессиональных и личностных качеств.	Отсутствие готовности к самоанализу и самооценке процесса и результатов социально-профессиональной мобильности; неспособность к пониманию причин неудач/успехов во всех сферах жизнедеятельности; отсутствие готовности к самооценке отдельных профессиональных и личностных качеств.

Обобщение полученных на данном этапе исследования результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Моделирование сложных педагогических процессов в условиях усложнения функций педагогического образования вызывает активный интерес ученых и практиков, выступает надежным инструментом

мысленного представления взаимосвязей и взаимозависимостей исследуемого научно-практического феномена.

2. Разработанная модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов включает теоретико-методологический, структурно-целевой, содержательно-организационный, субъектно-методический и критериально-оценочный блоки. Их единство и взаимосвязь обеспечивают успешную личностную самореализацию и осознанную готовность обучающихся к продуктивной педагогической деятельности в условиях неопределенности, постоянных изменений образовательных систем.

3. Модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов отражает целенаправленность, непрерывность, последовательность и системность оказания студентам квалифицированной помогающей и поддерживающей помощи на этапе профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза.

Выводы по первой главе

Высокий динамизм социокультурных трансформаций детерминирует качественные изменения в системе непрерывного образования, определяющие перспективные векторы развития педагогического образования, его ценностно-технологической ориентации на опережающую подготовку современных педагогов, готовых к успешной профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях.

Новые требования к уровню профессионально-личностного развития педагогических работников предъявляет цифровая трансформация образования, задающая принципиальные изменения ценностно-смысловых, содержательных и технологических оснований профессионально-

педагогической деятельности, усложнение ее функций и требований к уровню профессиональных компетенций педагогов.

Особое место среди ключевых характеристик современного педагога занимает его социально-профессиональная мобильность как определяющий фактор не только адаптации к новым требованиям, но и осознанной готовности к успешной и продуктивной деятельности в условиях постоянных изменений, готовности к непрерывному профессионально-личностному развитию и самореализации.

Проведенный анализ научной литературы показал, что социально-профессиональная мобильность современного педагога выступает предметом многочисленных научных исследований, раскрывающих ее многомерность и многоаспектность, сложную структурную композицию, доказывающую необходимость создания в педагогических вузах специальной системы условий для помощи будущим педагогам в их профессионально-личностном становлении и развитии.

Опора на ведущие методологические подходы современной педагогической науки и практики позволяет рассматривать педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов в вузе как управляемый процесс полисубъектного взаимодействия всех участников и акторов образовательного процесса в процессе профессионально-личностного становления будущих педагогов.

Надежным инструментом мысленного представления процесса педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности обучающихся в вузе выступает моделирование, позволяющее установить взаимосвязи и взаимозависимости исследуемых научно-практических феноменов.

На основании проведенного анализа и обобщения, систематизации полученных результатов представляется возможным сформулировать следующие основные выводы:

1. Динамичные социокультурные трансформации актуализируют востребованность социально-профессиональной мобильности будущего педагога как фактора готовности к постоянному обновлению ценностно-целевых, содержательных и технологических оснований профессионально-педагогической деятельности в условиях системного перехода к цифровому образованию.

2. Многомерность социально-профессиональной мобильности будущего педагога как интегративного личностного образования проявляется в единстве и взаимосвязи ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов, обеспечивающих психологическую, теоретическую и практическую готовность к непрерывному профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию.

3. Сложная многокомпонентная структура социально-профессиональной мобильности будущих педагогов предъявляет особые требования к системе педагогического сопровождения студентов как межсубъектного взаимодействия и реализации осознанных личностно-карьерных стратегий саморазвития на основе ресурсов образовательного пространства вуза.

4. Современные методологические подходы позволяют рассматривать педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов как особую полисубъектную педагогическую деятельность, ориентированную на целенаправленность, непрерывность, последовательность и системность оказания студентам квалифицированной помогающей и поддерживающей помощи на этапе профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза.

5. Разработанная модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов включает теоретико-методологический, структурно-целевой, содержательно-организационный,

субъектно-методический и критериально-оценочный блоки. Их единство и взаимосвязь обеспечивают целостность и непрерывность успешной личностной самореализации и осознанной готовности обучающихся к продуктивной педагогической деятельности в условиях неопределенности, постоянных изменений образовательных систем.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1 Организация и методы констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования

В соответствии с общим исследовательским замыслом и логикой педагогических исследований нами был разработан общий план опытно-экспериментальной работы, включающий три основных этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Содержание деятельности на каждом этапе опытно-экспериментальной работы определялось на основе общеметодологических требований, предполагающих:

- четкость исследовательских целей и задач каждого этапа;
- их соответствие целям и задачам исследования в целом;
- подбор диагностических методик, релевантных исследовательским задачам;
- соблюдение правил и принципов исследовательских процедур;
- качественный и количественный анализ полученных результатов;
- оценка достоверности и полноты полученных результатов, их интерпретация, систематизация и обобщение;
- формулирование обоснованных выводов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2019-2022г.г. на базе Института прикладной информатики, математики и физики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». На разных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе принимали участие 126 студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки),

направленность (профиль) «Физика и информатика, 32 преподавателя и сотрудника университета, 12 представителей образовательных организаций региона.

На констатирующем этапе исследования были определены следующие исследовательские задачи:

- уточнение целей и значимости данного этапа исследования в общем замысле педагогического исследования;
- научное обоснование диагностических методик, их сравнительный анализ и обоснованный выбор;
- анализ ФГОС ВОпо направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и выявление связи социально-профессиональной мобильности будущих педагогов с перечнем универсальных, общепрофессиональных компетенций;
- анализ учебного плана по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика»;
- разработка методики анализа учебно-методических материалов;
- анализ ООП ВОпо направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика»;
- анализ представлений выпускников вуза о социально-профессиональной мобильности как интегративном личностном качестве;
- анализ учебной и профессиональной мотивации студентов;
- анализ представлений преподавателей вуза о социально-профессиональной мобильности;
- анализ параметров образовательной среды вуза и выявление ее потенциала в формировании социально-профессиональной мобильности студентов;
- обобщение полученных результатов;

- определение задач и методов деятельности на формирующем этапе исследования.

На основе изучения психолого-педагогической литературы нами были подобраны диагностические методики, соответствующие задачам данного этапа исследования. Их обобщенная характеристика представлена в Таблице 4.

Таблица 4 – Диагностические методы и методики констатирующего этапа исследования

Структурные компоненты социально-профессиональной мобильности	Диагностические методы и методики	Исследуемые параметры	Исследовательские задачи
Ценностно-смысловой компонент	Анализ нормативно-правовой и учебно-методической документации	Отражение в нормативно-правовой и учебно-методической документации ценностных оснований педагогической деятельности	Выявление потенциала ФГОС ВО и содержания учебных дисциплин в формировании ценностно-смыслового компонента профессиональной мобильности
	«Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)	Мотивы выбора студентами педагогической профессии	Выявление преобладающих у студентов мотивов выбора педагогической профессии
	Методика В.И. Зверевой, Н.В. Немовой	Готовность студентов к развитию	Сравнительная оценка уровня готовности будущих педагогов к развитию
Когнитивно-ориентационный компонент	Анкетный опрос	Знания студентов о сущности социально-	Выявление уровня знаний студентов о теоретических

		профессионально й мобильности	основаниях социально- профессионально й мобильности
Деятельностно- поведенческий компонент	Методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально - педагогическому саморазвитию	Готовность студентов к профессионально -педагогическому саморазвитию	Выявление уровня готовности студентов к профессионально- педагогическому саморазвитию как фактору социально- профессионально й мобильности
Аналитико- рефлексивный компонент	Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.) Рефлексивное эссе «Что значит быть мобильным педагогом в эпоху перемен»	Рефлексивные компетенции студентов	Выявление роли рефлексивной деятельности в развитии социально- профессионально й мобильности будущих педагогов

При диагностике ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности студентов нами была использована методика Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии» (Приложение А) [123]. Данная методика включает в себя 20 утверждений, которые характеризуют мотивы выбора любой профессии.

Среди них выделяют внутренние мотивы, к которым относятся внутренние индивидуально-значимые мотивы (личная значимость профессии, личная удовлетворенность) и внутренние социально-значимые мотивы (общественная значимость профессии, возможность широких социальных контактов и др.). Особенностью внутренней мотивации является согласование особенностей профессии и потребностей самого человека, в

результате чего работа приносит удовольствие, без необходимости внешнего воздействия.

К внешней мотивации относится уровень оплаты труда, престижность профессии. Важно отметить, что внешние мотивы могут быть, как положительными (материальные стимулы, карьерные перспективы, престижность), так и отрицательными (возможное внешнее давление, критика, осуждение и пр.).

Нам было интересно проследить, как меняется мотивация студентов в процессе обучения. Поэтому в исследовании приняли участие студенты 1 и 5 Института прикладной информатики, математики и физики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Анализ полученных результатов показывает, что у студентов 1 курса среди мотивов выбора профессии лидирует «Возможность приносить пользу людям» (87,2 %), «Близка к любимому школьному предмету» (76,8 %), а у студентов 5 курса лидирующие позиции занимает мотив «Близка к любимому школьному предмету» (81,8 %), «Способствует умственному и физическому развитию» (78,9 %) и «Предполагает высокое чувство ответственности» (76,4 %).

Обращает на себя внимание невысокий процент влияния на выбор профессии ее престижность: только 56,5 % студентов 1 курса и 58,2 % студентов 5 курса отмечают этот фактор в своих ответах. В то же время показатель привлекательности профессии возрастает с 51,6 % на 1 курсе до 74,3 % на 5 курсе. Достаточно высокий процент ответов набирает такой мотив как «Дает большие возможности проявить творчество», который отмечают 58,4 % студентов 1 курса и 64,2 % студентов 5 курса.

Важные результаты для исследования были получены по результатам использования опросника «Способность к саморазвитию» И.В. Зверевой, который позволяет выделить три уровня сформированности такой готовности на основе анализа 15 утверждений, каждое из которых оценивается по шкале от 1 до 5 баллов.

Самые высокие баллы были получены у испытуемых по утверждениям: «Я стремлюсь быть более открытым человеком», «Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты», «Я получаю удовольствие от освоения нового». В то же самое время самые низкие баллы получили следующие утверждения: «Я ищу обратную связь, так как это поможет мен узнать и оценить себя», «Я анализирую свои чувства и опыт», «Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время».

Полученные результаты, с нашей точки зрения, должны быть учтены при организации системы педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности, включая организацию образовательного процесса и отсутствие ответов, доказывающих, что «Я много читаю» и «Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам».

Обобщенные результаты по опроснику И.В. Зверевой представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Уровни готовности к саморазвитию

Уровни саморазвития	Баллы	Количество студентов (в % от общего числа)
Активное саморазвитие	55-75	10
Не сложившееся саморазвитие	36-54	78
Остановившееся саморазвитие	15-35	12

Анализ Таблицы 5 показывает, что большая часть студентов находится на уровне, который свидетельствует о поиске собственной системы саморазвития, о процессе формирования интереса к этому процессу и необходимости овладения соответствующими методами и методиками. Еще большего внимания требуют те 12 % студентов, у которых по разным причинам не сформирована система саморазвития, в силу чего они

нуждаются в особых направлениях педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности в процессе обучения в вузе.

С целью выявления представлений студентов о теоретических основаниях социально-профессиональной мобильности была разработана анкета. Анализ полученных в процессе анкетирования результатов показал, что данное понятие не включено в активный профессиональный тезаурус будущих педагогов. Более 65 % опрошенных не смогли дать развернутое и полное определение социально-профессиональной мобильности современного педагога, не смогли перечислить виды мобильности.

Контент-анализ полученных ответов показал, что студенты лучше понимают аспект профессиональной мобильности, связывая свои представления с необходимостью использовать «новые образовательные технологии», «посещать курсы повышения квалификации», «строить профессиональную карьеру», «общаться с коллегами из других школ». Аспект социальной мобильности студенты связывают с участием «в конкурсах социальных проектов», «интересом к социальным изменениям», «учетом национальной принадлежности учащихся».

Ответы студентов на вопрос о намерении развивать социально-профессиональную мобильность в процессе обучения в вузе оказались весьма информативными и полезными для осмысления. 45 % студентов считают, что сначала нужно закончить вуз, получить диплом, устроиться на работу в школу и только потом заниматься развитием социально-профессиональной мобильности. В то же время 37 % студентов считает, что именно в вузе следует начинать целенаправленно развивать социально-профессиональную мобильность, поскольку это поможет «устроиться в более престижные школы, лицеи и гимназии», «продолжить обучение в магистратуре», «сформировать портфолио для поиска более престижной работы». Оставшиеся 18 % студентов затруднились с ответом на вопрос о намерении развивать социально-профессиональную мобильность в процессе обучения в вузе.

Среди факторов, влияющих на развитие социально-профессиональной мобильности, студенты назвали такие личностные качества, как: настойчивость, целеустремлённость, ответственность, дисциплинированность; а также профессиональные умения анализа педагогических ситуаций, умения работать в коллективе, общаться с родителями, учениками разного возраста, умения проводить интересные уроки и классные часы. Практически все опрошенные студенты отметили важность владения современным педагогом цифровыми технологиями, умением работать в дистанционном формате, с использованием современных образовательных платформ и сервисов.

С целью выявления уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности будущих педагогов мы использовали методику диагностики «уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) [54].

Студентам было предложено оценить 7 показателей готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию по шкале от 1 до 9 баллов. В соответствии с данной методикой готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию включает в себя следующие основные компоненты: мотивационный (9-81 балл), когнитивный (6-54 балла), нравственно-волевой (9-81 балл), гностический (17-153 балла), организационный (7-63 балла), способность к самоуправлению в педагогической деятельности (5-45 баллов), коммуникативные способности (5-45 баллов).

Обобщенные результаты диагностики «уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Уровни готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию (по «методике диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию»

(Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) [54])

Компоненты готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию	Баллы	Уровни готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию		
		Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	9-81	49,4 %	35,0 %	15,6%
Когнитивный	6-54	39,4 %	31,9 %	28,7 %
Нравственно-волевой	9-81	5,8 %	49,6 %	44,6 %
Гностический	17-153	46,4 %	43,1 %	10,5 %
Организационный	7-63	27,6 %	35,1 %	37,3 %
Способность к самоуправлению в педагогической деятельности	5-45	14,9 %	50,4 %	34,7 %
Коммуникативные способности	5-45	15,7 %	21,9 %	62, 4 %

Анализ представленных в Таблице 6 данных позволяет заключить, что самую высокую самооценку студентов получили коммуникативные способности (62, 4 %), а также показатели нравственно-волевого компонента готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию (44, 6 %).

В дальнейшей исследовательской работе следует учитывать, что низкий уровень выявлен по мотивационному компоненту (49,4 %), когнитивному (39,4 %) и гностическому компоненту (46,4 %) готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию.

С целью диагностики уровня сформированности аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности будущих педагогов был использован опросник А.В. Карпова по изучению рефлексивности (Приложение Б). В основе данной методики лежит интегративное понимание рефлексии как свойства, процесса и психического состояния [82].

При анализе полученных результатов обращает на себя внимание достаточно высокий процент ответов «не знаю» на целый ряд утверждений, например: «Я часто ставлю себя на место другого человека» – 40%; «Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью» – 36 %; «Порой я принимаю необдуманные решения» – 38%; «Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки» – 30 %.

Такие результаты, с нашей точки зрения, могут свидетельствовать как о нежелании глубоких размышлений по поводу того или иного утверждения, так и о низком уровне сформированности рефлексивных навыков, не сформированных в должной мере на предыдущем этапе образования и жизнедеятельности в целом.

Важной характеристикой данной методики является возможность выявления трех видов рефлексии, каждый из которых имеет свои характерные особенности, прежде всего, временные рамки.

Ситуативная рефлексия характерна для анализа происходящего в актуальной ситуации настоящего, которая проявляется в ориентации на анализе конкретных ситуаций, происходящих в текущий момент времени,

Ретроспективная рефлексия предполагает осмысление уже свершившихся событий, их причин и возможных последствий. Особое внимание при этом уделяется допущенным ошибкам, особенностям поведения личности в разнообразных ситуациях прошлого.

Перспективная рефлексия предполагает тщательный анализ планируемых событий, возможности их реализации в будущем, оценку степени готовности субъекта к ним.

Анализ полученных результатов показывает, что у студентов лучше развита ситуативная рефлексивность, ее демонстрирует 42 % опрошенных студентов. С одной стороны, это означает высокую включенность в анализ текущей жизненной ситуации в различных сферах. С другой стороны, очевидно, что у студентов отсутствуют ясные представления об их будущем,

что доказывают показатели недостаточного развития перспективной рефлексии (32 % опрошенных). Показатели ретроспективной рефлексии показывают ориентацию на анализ своего прошлого опыта, его использование при принятии решений в новых ситуациях жизнедеятельности. Данный вид рефлексивности был выявлен у 31 % опрошенных студентов.

Обобщенные данные о развитии видов рефлексивности студентов можно увидеть на Рисунке 2.



Рисунок 2 – Виды рефлексивности студентов

С большими затруднениями столкнулись студенты при написании рефлексивного эссе «Что значит быть мобильным педагогом в эпоху перемен». Во-первых, 32 % студентов никогда эссе не писали, эту форму работы в школе не использовали. Исходя из этого, студенты не знакомы с требованиями к структуре, содержанию и стилю изложения в эссе рефлексивного характера. При анализе эссе выяснилось, что некоторые студенты понимают мобильность педагога как его поездки со школьниками, например, на экскурсии; как переезд после вуза в другое место, крупный город; как участие в обучающих семинарах в других школах.

Определенная часть студентов сфокусировалась на понимании мобильности в связи с активным использованием в обучении мобильных устройств (смартфонов, планшетов, переносных досок и др.), мобильных приложений. Тенденция использования современных информационных

технологий в школе была представлена в 80 % письменных работ студентов. Возможно, это связано с их профилем подготовки как учителей физики и информатики, интересующихся развитием современных информационных систем и технологий, и имеющих высокий уровень мотивации на профессиональное развитие в этой области.

Из необходимых личностных качеств современного мобильного педагога были названы креативность, владение иностранным языком, целеустремленность, высокая дисциплинированность и коммуникабельность.

Обобщение полученных результатов позволило выявить уровни сформированности аналитико-рефлексивного компонента у студентов и представить их в графическом виде на Рисунке 3.

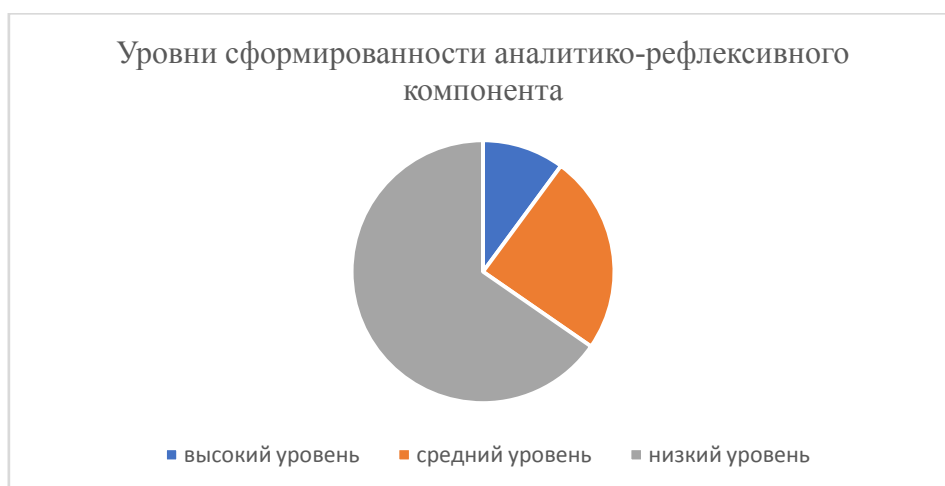


Рисунок 3 – Уровни сформированности аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности

Анализ Рисунка 3 показывает, что 62,1 % опрошенных студентов показали низкий уровень развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности, 28,3 % – средний уровень развития и только 9,6 % студентов имеют высокий уровень развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности.



Рисунок 4 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности

Анализ Рисунка 4 показывает, что ценностно-смысловой компонент социально-профессиональной мобильности сформирован на высоком уровне у 12,8 % опрошенных студентов, средний уровень – у 36,7 % студентов. Половина студентов (50,5%) имеют низкий уровень развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности.



Рисунок 5 – Уровни сформированности когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности

Полученные в процессе исследования результаты, представленные на Рисунке 5, свидетельствуют, что 41,3 % опрошенных студентов показывают низкий уровень развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности, 20, 7 % опрошенных имеют

высокий уровень и 38,0 % студентов показали средний уровень развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности.

На Рисунке 6 можно увидеть, что 59,8 % опрошенных студентов имеют низкий уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности, 29,7 % студентов показали средний уровень и только 11, 2% опрошенных студентов имеют высокий уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности.

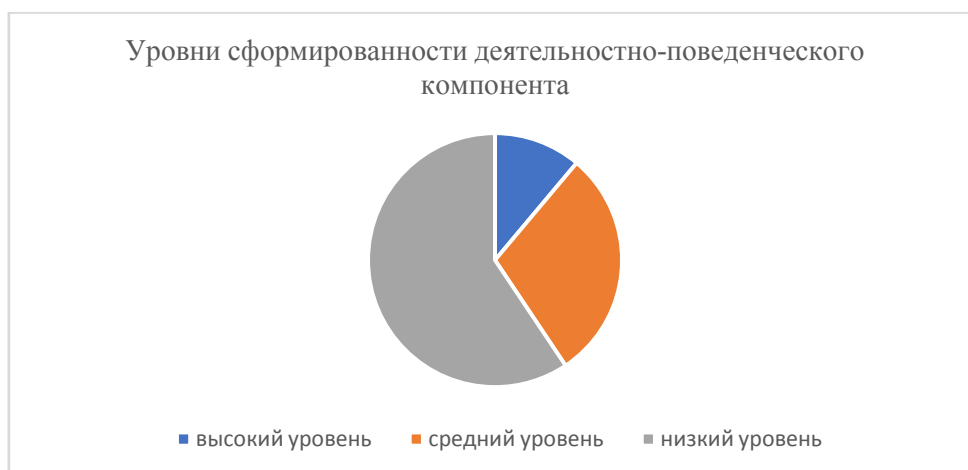


Рисунок 6 – Уровни сформированности деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности

В Таблице 7 в обобщённом виде представлены уровни развития всех структурных компонентов социально-профессиональной мобильности. Самый высокий уровень развития среди всех структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов имеет когнитивно-ориентационный компонент – 20, 7 %. Самый низкий уровень – у аналитико-рефлексивного компонента – 62, 1 %. В целом, на низком уровне развития социально-профессиональной мобильности находится половина студентов.

Таблица 7 – Уровни развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов

Структурные компоненты социально-профессиональной мобильности	Уровни развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Ценностно-смысловой компонент	12,8 %	36,7 %	50,5 %
Когнитивно-ориентационный компонент	20,7 %	38,0 %	41,3 %
Деятельностно-поведенческий компонент	11,2 %	29,7 %	59,8 %
Аналитико-рефлексивный компонент	9,6 %	28,3 %	62,1 %

В соответствии с исследовательскими задачами нами был проведен анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [122] и основной образовательной программы, разработанной в вузе в соответствии с требованиями образовательного и профессионального стандартов.

Цель анализа: установление взаимосвязи между структурными компонентами социально-профессиональной мобильности обучающихся и планируемыми результатами освоения образовательной программы. В обобщенном виде результаты представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Взаимосвязь компонентов социально-профессиональной мобильности студентов и планируемых результатов освоения образовательной программы

Планируемые результаты освоения образовательной программы (категории компетенций)	Компоненты социально-профессиональной мобильности студентов			
	Ценностно-смысловой компонент	Когнитивно-ориентационный компонент	Деятельностно-поведенческий компонент	Аналитико-рефлексивный компонент
Универсальные	+	+	+	+

компетенции УК-1-УК-8				
Общепрофессиональные компетенции ОПК-1-ОПК-8		+	+	
Профессиональные компетенции ПК-1-ПК-15	+	+	+	+

Из анализа Таблицы 8 следует, что предусмотренные стандартом и ООП ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции как ожидаемые результаты освоения образовательной программы коррелируют с ценностно-смысловым, когнитивно-ориентационным, деятельностно-поведенческим и аналитико-рефлексивным компонентами социально-профессиональной мобильности студентов.

На данном этапе исследования был проведен анализ учебного плана по основной образовательной программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика» (год начала подготовки 2019).

Цель анализа: выявление потенциала дисциплин (модулей) обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, в развитии компонентов социально-профессиональной мобильности студентов. Обобщенные результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Потенциал дисциплин (модулей) в развитии компонентов социально-профессиональной мобильности студентов

Модули (дисциплины)	Компоненты социально-профессиональной мобильности студентов			
	Ценностно-смысловой компонент	Когнитивно-ориентационный компонент	Деятельностно-поведенческий компонент	Аналитико-рефлексивный компонент
Социально-гуманитарный модуль	+	+		+
Коммуникативный модуль			+	+
Модуль здоровья и безопасности жизнедеятельности	+			
Психолого-педагогический модуль	+	+	+	+
Модуль воспитательно-й деятельности	+	+	+	+
Предметно-методический модуль		+	+	
Дисциплины (модули) по выбору	+	+	+	+
Факультативные дисциплины	+			+
Практики		+	+	

С целью уточнения образовательно-развивающих задач по развитию социально-профессиональной мобильности в рамках изучения отдельных дисциплин (модулей) нами был проведен анализ методической документации, разработанной на выпускающей кафедре математики, физики и методики их преподавания.

Цель анализа: выявление ценностно-ориентационных, содержательных и технологических особенностей дисциплин (модулей) как фактора развития социально-профессиональной мобильности студентов.

Объекты анализа: аннотации и программы учебных дисциплин, включая все виды практик; фонды оценочных средств, методические рекомендации для студентов по отдельным видам учебно-познавательной деятельности.

Программа анализа включала:

- анализ современных методологических подходов к организации образовательного процесса в вузе;
- выявление взаимосвязи предметного содержания учебных дисциплин и ведущих тенденций развития педагогического образования;
- отражение в содержании дисциплин (модулей) современного контекста профессионально-педагогической деятельности;
- соответствие УМКД требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);
- прогнозирование научно обоснованных методических средств включения предметного содержания дисциплин в направления педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- анализ потенциала образовательных технологий в целостном развитии социально-профессиональной мобильности студентов;
- анализ целевой ориентации методической деятельности преподавателей вуза на личностно-профессиональное развитие будущих педагогов.

Обобщенные результаты анализа представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Образовательно-развивающие задачи дисциплин
(модулей) в развитии социально-профессиональной мобильности студентов

Учебные дисциплины (модули)	Целевые и содержательные аспекты социально- профессиональной мобильности	Влияние содержания и технологий изучения дисциплины на развитие социально- профессиональной мобильности
Социально-гуманитарный профиль		
История (всеобщая история, история России)	Знание и понимание социально-исторического контекста профессионально-педагогической деятельности	Развитие исторического мышления, готовности к исторической оценке научно-педагогических концепций и теорий; к осознанному выбору ценностных ориентаций в контексте российской и всеобщей истории
Философия	Осмысление профессионально-педагогической деятельности в широком философском контексте; понимание закономерностей антропосоциогенеза	Формирование готовности к использованию философских знаний в формировании смысло-жизненных позиций, научной картины мира; готовности к рефлексии процесса и результата познания, собственных познавательных стратегий
Финансовый практикум	Осознанное отношение к личной финансовой безопасности	Мотивация интереса к разработке и реализации личных финансовых стратегий, владение методами предупреждения финансовых рисков
Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности	Осознанное понимание норм права и профессиональной этики в регулировании профессионально-педагогической деятельности	Мотивация потребности в овладении нормами права и профессиональной этики в регулировании профессионально-педагогической

		деятельности, осознанию правового статуса педагога и защиты прав участников образовательных отношений
Коммуникативный модуль		
ИКТ и медиаинформационная грамотность	Грамотное использование информационно-коммуникационных технологий в познавательной и профессионально-педагогической деятельности	Формирование готовности к познавательной и профессионально-педагогической деятельности в насыщенной информационной среде; развитие навыков критического и аналитического мышления; владение методами визуализации данных при решении учебных и профессиональных задач
Психолого-педагогический модуль		
Психология	Понимание закономерностей развития личности и социальных групп; знание способов проектирования траекторий профессионального роста и личностного развития	Формирование готовности к разработке и реализации программ самопознания, саморазвития; готовности к социальному взаимодействию в полипрофессиональных командах; способности к саморегуляции эмоционально-волевых состояний; к проектированию развивающей образовательной среды как пространству профессионально-личностного развития и самореализации.

Педагогика	Понимание педагогических особенностей современных образовательных моделей и концепций	Формирование готовности к реализации вариативных образовательных моделей с учетом традиционных духовно-нравственных ценностей, особых образовательных запросов и потребностей обучающихся, их индивидуально-возрастных особенностей; понимание механизмов обновления содержания и технологий образования на основе субъект-субъектного взаимодействия, постоянной профессиональной рефлексии.
Модуль воспитательной деятельности		
Психология воспитательных практик	Понимание психологических закономерностей воспитательной деятельности	Формирование готовности к осознанному применению психологических закономерностей воспитания, к созданию безопасной развивающей среды для реализации современных воспитательных практик с учетом динамичных социокультурных изменений глобального и регионального уровня.
Технология и организация воспитательных практик	Осознание педагогического потенциала деятельностного подхода к организации	Развитие способности к организации воспитательной и культурно-просветительской

	воспитательной деятельности	деятельности в детских коллективах, в том числе временных; к формированию осознанных культурных запросов и их удовлетворение на основе гуманистических ценностей народной культуры.
Предметно-методический модуль		
Методика обучения астрономии. Методика обучения физике. Методика обучения информатике. Актуальные проблемы методики обучения физике. Актуальные проблемы методики обучения информатике. Методика организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при обучении физике. Проектная деятельность учащихся при обучении информатике. Методическая система оценки результатов обучения предмету.	Понимание научных основ методической деятельности в образовании как фактора профессионально-личностного развития.	Формирование способности и мотивации к овладению современными предметными методиками в различных типах образовательных организаций, при работе с детьми разного возраста. Готовность к расширению методического репертуара, формированию авторской методической системы.
Часть, формируемая участниками образовательных отношений		
Основы цифровизации современного образования. Внеурочная деятельность по физике. Методика разработки индивидуальной	Осознанное отношение к тенденции цифровизации образования как фактору развития методического мастерства и профессионализма современного педагога	Мотивация студентов к овладению методическим опытом в предметной области в контексте цифровизации образования, разработки и реализации индивидуальных

траектории обучения физике. Методические особенности работы с одаренными детьми при обучении физике. Основы программирования образовательных роботов.		образовательных программ, прогнозирование перспектив профессионально-личностного развития в цифровой образовательной среде на основе овладения новейшими предметными методиками.
Практики		
Учебная практика: технологическая (проектно-технологическая), ознакомительная. Информационно-вычислительная. Производственная практика: педагогическая, педагогическая адаптационная, педагогическая тьюторская, педагогическая вожатская, педагогическая ранняя преподавательская, технологическая (проектно-технологическая)	Осознанная ориентация на развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций на основе разнообразных профессиональных позиций и ролей (вожатый, тьютор, педагог-предметник, организатор досуговой деятельности)	Формирование готовности обучающихся к профессиональным практическим пробам (вожатый, тьютор, педагог-предметник, организатор досуговой деятельности), сравнительный анализ профессиональной успешности и удовлетворенности от каждой профессиональной роли, прогнозирование собственных перспектив саморазвития и самосовершенствования.
Факультативные дисциплины		
Духовные основы русской классической литературы. Традиционная культура и историческое партнерство народов Кубани	Осознание роли базовых народных ценностей в формировании гражданской идентичности	Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях этнокультурного многообразия на Кубани, к межкультурному диалогу и согласию в

		поликультурном образовательном и социальном пространстве.
--	--	---

Полученные на данном этапе результаты, их количественный и качественный анализ позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Следование общему исследовательскому замыслу, четкость целеполагания позволили решить все задачи констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

2. Методы и методики исследования, подобранные в соответствии с задачами исследования, обеспечили получение достаточных экспериментальных данных об уровне развития ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

3. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), учебный план по основной образовательной программе бакалавриата направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика» имеют целевые, содержательные и технологические особенности, обеспечивающие возможность развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в вузе.

4. Полученные результаты доказывают необходимость апробации научно обоснованной модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в целостном образовательном процессе педагогического университета.

2.2 Апробация модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза

Данный раздел диссертации включает описание процесса апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве университета.

Основные исследовательские задачи данного этапа опытно-экспериментального исследования:

- уточнение роли данного этапа в достижении цели исследования;
- определение задач, содержания и методов педагогического сопровождения развития ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности студентов;
- выявление особенностей профессиональной деятельности субъектов педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов и эффективных способов межсубъектного взаимодействия;
- анализ педагогического потенциала вузовской инфраструктуры в развитии социально-профессиональной мобильности студентов;
- анализ вклада системы воспитательной деятельности в университете на эффективность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- изучение механизмов участия субъектов регионального образовательного пространства в реализации инновационных направлений педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- апробация критериально-диагностического инструментария в оценке уровня сформированности ценностно-смыслового, когнитивно-

ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности студентов.

Значимость ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности студентов заключается в его системообразующей роли в ориентации обучающихся на осознанную ориентацию на личностно-профессиональное развитие, выбор ценностно-смысловых оснований постоянного самообразования и самореализации, овладения системой современных научных знаний и опытом профессионально-педагогической деятельности с учетом перспективных тенденций развития образования, определенных в нормативно-правовой базе федерального и регионального уровня.

С нашей точки зрения, особая миссия в достижении данных задач возлагается на кураторов студенческих групп, особенно на первом курсе. Одним из ведущих направлений деятельности куратора является сопровождение студентов на этапе адаптации к новой образовательной среде, к организации учебного процесса в вузе, к новому формату межличностного взаимодействия, знакомству студентов с нормами и ценностями академической культуры педагогического университета.

С этой целью студенты первого курса активно включаются в насыщенную студенческую жизнь университета, что создает условия для целенаправленного педагогически обоснованного воздействия на развитие профессионально-педагогической направленности личности студентов, их мотивацию к осознанному овладению профессиональными компетенциями и проектированию перспективных индивидуально-профессиональных стратегий карьерного развития.

В основе деятельности куратора и профессорско-преподавательского состава вуза лежит рабочая программа воспитания в рамках реализации основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика».

Основной целью воспитательной работы является создание необходимых условий для системного и целенаправленного развития личностного потенциала обучающихся, их гражданского и нравственного самоопределения и индивидуально-профессиональной самореализации в современных условиях.

Реализация данной воспитательной цели предполагает решение ряда важнейших задач:

- поддержка студенческих инициатив, инновационной активности и лидерского потенциала студентов;
- стимулирование устойчивого интереса к профессионально-педагогической деятельности как фактору саморазвития и самореализации в ситуации динамичных социальных трансформаций;
- поддержка процесса ценностно-смыслового самоопределения студентов на основе принятия социально-значимых ценностей, академических традиций взаимного уважения, социального служения, высокой нравственной культуры российской интеллигенции как хранителя духовного наследия народной культуры;
- ориентация на сохранение и развитие традиций университета, укрепление его деловой репутации в региональном социокультурном пространстве как научно-инновационно-образовательного центра.

В контексте нашего исследования следует отметить особое значение в организации воспитательной работы со студентами такого направления как «Профессионально-трудовое, профориентационное воспитание», ориентированное на формирование ценностно-смысловых оснований профессионально-педагогической деятельности и овладение личностными и профессиональными качествами для успешной реализации индивидуальных карьерных стратегий на современном рынке труда. В рамках реализации данного направления воспитательной работы со студентами проводятся встречи с лучшими педагогами города «Я горжусь своей профессией», фотоконкурс «Учитель – это звучит гордо!», беседы «Моя траектория в

образовании», «Школа- наше общее дело» и др. Активное участие студентов в воспитательных мероприятиях профессиональной направленности формирует у них глубокое понимание общественной значимости педагогической профессии, ее гуманистические и нравственные функции, мотивирует обучающихся к осознанному овладению профессиональными знаниями и умениями, развивает инициативу, самостоятельность, лидерские, коммуникативные и организаторские компетенции.

Как правило, кураторы студенческих групп и студенческий совет проводят в начале учебного года тренинги знакомства и командообразования в форме веревочного курса «Все дороги ведут в ИПИМИФ», ознакомительные экскурсии по университету, встречи с руководителями Центра физкультуры и спорта, Центра культурно-массовой работы. Возможности заниматься в 11 спортивных секциях, танцевальных и вокальных коллективах расширяют представления студентов о возможности вузовского образовательного пространства в построении персональных траекторий учебной и внеучебной деятельности. Это позволяет сформировать у студентов целостное представление об имеющихся возможностях университета в создании благоприятных условий для полноценного образования и индивидуально-творческого развития с учетом персональных запросов и потребностей обучающихся.

Педагогическое сопровождение развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов предполагает разработку и использование таких технологий, которые обеспечивают глубокое понимание обучающимися сущности социально-профессиональной мобильности как целостного многомерного феномена; осознание роли социально-профессиональной мобильности в личностно-профессиональном становлении современного педагога. Особое значение приобретает знание студентами многообразия видов мобильности в педагогической деятельности, взаимосвязи и взаимообусловленности между ними; глубокое понимание системных механизмов влияния социально-

профессиональной мобильности на личные карьерные стратегии педагога на современном этапе модернизации образования в условиях его цифровой трансформации.

На констатирующем этапе исследования был выявлен потенциал учебных дисциплин в развитии социально-профессиональной мобильности студентов, реализация которого предполагает интеграцию содержательно-целевых и методических особенностей их изучения.

Содержательно-целевые особенности учебных дисциплин в развитии социально-профессиональной мобильности студентов проявляются в:

- системной ориентации на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в соответствии с требованиями образовательного и профессионального стандартов;
- реализации ценностно-смысловой направленности содержания учебных дисциплин;
- отражении в содержании учебных дисциплин новейших тенденций развития образования и его цифровой трансформации;
- усилении профессиональной, прикладной направленности содержания образования на основе включения контекстной информации по профилю подготовки;
- направленности на целостное профессионально-личностное развитие студентов как субъектов жизнедеятельности;
- реализации интеграционных связей между дисциплинами учебного плана.

Важные задачи в развитии когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов выполняет философия. Изучаемая на втором курсе подготовки данная дисциплина предполагает целенаправленную деятельность преподавателя по мотивации студентов на осмысленное усвоение базовых философских понятий и категорий, методов и приемов научного познания, понимание ими ценностных оснований

научного знания в условиях культурного разнообразия глобализации. Высокий абстрактный уровень философии предполагает активное использование методических приемов развития навыков критического и аналитического мышления при работе с философскими текстами, развитие рефлексивных навыков, готовности к самоанализу собственной мыслительной, учебно-познавательной и социальной деятельности.

Высокую эффективность при изучении философии будущими педагогами показывает метод Сократа, построенный на идеях диалогичности и активности участников. Содержательные и методические особенности данного метода заключаются в целенаправленном конструировании таких педагогических ситуаций, в которых преподаватель выступает не как транслятор готовых знаний, а занимает позицию поддерживающего, сопровождающего процесс самостоятельной мыслительной и познавательной деятельности обучающихся по поиску и обоснованию собственных ответов на философские вопросы, включенные в контекст будущей профессионально-педагогической деятельности.

Преподаватель философии, выбирая проблемные философско-педагогические вопросы для группового обсуждения по методу Сократа, ставит студентов в активную позицию субъектов познания. Например, студентам предлагается обсудить проблему смысла человеческого существования в истории философии, в различных философских концепциях и теориях. Будущим педагогам важно глубоко разобраться в философских проблемах воспитания, в специфике философской и педагогической антропологии, взаимосвязи между ними. Такая погруженность философских проблем в контекст будущей профессионально-педагогической деятельности актуализирует субъектный потенциал студентов, показывает им полифункциональность философского способа познания мира как фактора осознанной ориентации на непрерывное самопознание и самореализацию в условиях социокультурной трансформации, обучает навыкам овладения методами научного познания и развития на этой основе мобильности, в том

числе интеллектуальной и социальной как составной части профессионально-педагогической мобильности.

К методическим условиям успешного использования метода Сократа в процессе педагогического сопровождения развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов можно отнести:

- готовность преподавателей к интеграции философских и психолого-педагогических дисциплин;
- умение актуализировать прикладной, профессионально-ориентированный характер философского знания в развитии социально-профессиональной мобильности студентов;
- понимание широкого социокультурного контекста развития современного образования, трансформацию его ценностно-целевых функций и изменение требований к педагогу;
- учет индивидуальных образовательных потребностей студентов, развитие их мотивации к философскому постижению мира, в том числе мира профессиональной деятельности;
- создание безопасной психологической атмосферы в учебном процессе, поддержка доверительных отношений, взаимного понимания и согласия, высокой коммуникативной культуры участников групповых обсуждений;
- демонстрация перспективного характера и потенциала использования обучающимися метода Сократа в будущей профессиональной деятельности.

Особые задачи в развитии когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов возлагаются на дисциплины психолого-педагогического цикла.

Образовательно-развивающий потенциал дисциплин психолого-педагогического цикла в развитии когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов заключается в ценностно-целевой ориентации на:

- мотивацию будущих педагогов к овладению современными психолого-педагогическими знаниями как фактора самопознания себя, своих индивидуальных особенностей и способностей;
- понимание гуманистических функций психолого-педагогических дисциплин в формировании индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности;
- углубленное изучение психологических закономерностей педагогической деятельности и педагогического общения со всеми участниками образовательных отношений;
- понимание обучающимися психологических особенностей новых ролевых функций педагога в цифровой образовательной среде;
- развитие осознанной готовности студентов к инновационной педагогической деятельности на основе личной инициативы, открытости к новому;
- формирование способности к проектированию персональных траекторий профессионально-личностного развития, в том числе в условиях полипрофессиональных команд;
- обучение студентов навыкам саморегуляции, стрессоустойчивости, готовности к профилактике эмоционального выгорания и профессиональных деструкций.

Важно отметить, что специфика психолого-педагогических знаний в развитии когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов заключается в их фундаментальности и прогностичности, в создании теоретической основы профессионально-педагогической деятельности как основы ее успешности и эффективности. Высокий уровень овладения психолого-педагогическими знаниями обеспечивает студентам надежную основу для педагогического творчества, апробации новых образовательных технологий на основе понимания теоретических закономерностей и принципов. Это позволяет избежать формализма в учебном процессе, минимизации технократического

подхода в постижении высокого гуманитарного смысла дисциплин психолого-педагогического цикла.

Повышению осознанности в усвоении психолого-педагогических знаний, развитии познавательных интересов и потребностей, становлении субъектной позиции будущих педагогов способствуют такие методы и формы обучения, как проблемные лекции, решение педагогических задач, групповые дискуссии, самостоятельная работа проектного и исследовательского характера, составление интеллект-карт, мозговые штурмы и пр. Такие технологии активной учебно-познавательной деятельности обеспечивают не только высокую мотивацию студентов, развитие их индивидуального познавательного стиля, но позволяют на практике познакомиться с реализацией студенто-центрированного подхода к образованию, способами поддерживающего междисциплинарного стиля профессионально-педагогического взаимодействия.

Раздел «Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики» дисциплины «Педагогика» решает задачи по формированию системы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной подготовки к профессионально-педагогической деятельности. Анализ учебно-тематического плана и методических материалов позволяет заключить, что содержание данного раздела выступает теоретической основой развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов на основе изучения следующих базовых положений:

- характеристики педагогической профессии и тенденции ее развития;
- социокультурные детерминанты появления новых профессий в образовании;
- ценностно-целевая трансформация основных функций педагога;
- гуманистическая направленность педагогической профессии;
- структура профессиональной деятельности педагога;
- профессиональная культура педагога и ее характеристики;

- закономерности профессионального становления педагога;
- основы самообразования и профессионального самовоспитания педагога.

При изучении раздела «История педагогики и образования» в курсе «Педагогики» активно используется метод портфолио заданий, который позволяет включить студентов в процессы глубокого осознания и понимания исторических закономерностей трансформации педагогической профессии, ее включенность в общекультурный контекст различных исторических эпох. Студентам предлагается собрать материал по теме «Великие имена в истории педагогики и образования». Задание предполагает глубокую историко-аналитическую работу по определенной схеме, задающей лишь общую последовательность действий, которая может быть трансформирована студентом:

- краткая биографическая справка о педагоге;
- основные идеи и взгляды педагога, его теоретическая концепция;
- практическая деятельность педагога, ее особенности и результаты;
- основные педагогические труды;
- прогностический характер педагогических взглядов автора, их актуальность и востребованность в современных условиях;
- методические приемы использования творческого наследия педагога в профессиональной деятельности.

Данное задание предполагает активность и самостоятельность студентов в обосновании выбора исторической эпохи, профессионального пути того или иного педагога, его произведений. Особые рефлексивные и аналитические умения необходимы студентам для обоснования актуальности педагогических идей и концепций прошлого в современной социально-педагогической ситуации.

Педагогическое сопровождение развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов нацелено на осознанное овладение практическим опытом

профессионально-педагогической деятельности в условиях увеличивающейся неопределенности; формирование умения осознавать и преодолевать барьеры в социально-профессиональной мобильности на основе анализа личностных ресурсов; мотивацию студентов на осознанную ориентацию на отказ от стереотипов поведения и деятельности; формирование осознанной готовности к социально-профессиональной мобильности.

С нашей точки зрения особым потенциалом в развитии деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов обладают все виды учебной и производственной практики, выступающие механизмом связи между теоретической и практической подготовкой к профессионально-педагогической деятельности.

В Таблице 11 представлена обобщенная характеристика реализуемых практик и их влияние на развитие деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов

Таблица 11 – Организация практик в рамках реализации ООП ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика»

Типы практик	Семестр (ОФО)	Формируемые компетенции	Влияние на развитие социально-профессиональной мобильности студентов
Учебная практика			
Информационно-вычислительная практика	2	УК-1, УК -2 ПК-4	Ориентация на развитие готовности к применению системного подхода в решении исследовательских задач профессионально-педагогической деятельности на основе критического анализа и использования необходимой информации
Технологическая (проектно-технологическая)	3	УК-2 УК-3 ОПК-1	Направленность на развитие готовности к разнообразным типам социального

практика		ПК-1	взаимодействия в процессе профессионально-педагогической деятельности, с соблюдением правовых и этических норм, в том числе при организации проектной деятельности
Ознакомительная практика	4	УК-8, ПК-5	Ориентация на готовность к реализации здоровьесберегательной деятельности, создание безопасного пространства профессионально-педагогической деятельности для всех участников образовательных отношений
Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)	9	ОПК -5, ОПК-8 ПК-15	Создание условий для развития научного стиля мышления обучающихся, овладения ими методами научного познания как основы профессионально-личностного развития в ситуации неопределенности; формирование готовности к научно обоснованному и методически грамотному выбору способов профессионально-педагогической деятельности в реальных образовательных ситуациях
Предметная	4	ПК 11 ПК-12	Ориентация на практическое использование физических знаний в профессионально-педагогической деятельности, формирование готовности проектировать учебный процесс по физике на основе интеграции предметных, психолого-педагогических и методических знаний в их единстве и взаимосвязи
Производственная практика			
Педагогическая практика	8,9	ОПК -1 ОПК -2	Мотивация студентов к осознанному формированию

		ОПК -3 ОПК -4 ОПК -5 ОПК-6 ОПК-7 ПК -2 ПК-3 ПК-4 ПК-7 ПК-10	гибкого стиля индивидуальной профессионально-педагогической деятельности, овладению вариативными образовательными методиками с учетом согласования нормативных, педагогических, психологических, методических требований к организации целостного образовательного процесса
Педагогическая адаптационная практика	5,6	ОПК -1, ОПК -4, ОПК -7, ОПК-8 ПК-3 ПК-7	Мотивация студентов к формированию гибкого стиля индивидуальной профессионально-педагогической деятельности. Формирование готовности к целостной реализации структуры педагогической деятельности в единстве обучения и воспитания школьников, выявления и учета их индивидуально-личностных образовательных запросов и особенностей; развитие компетенций в области проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с разной мотивацией, уровнем подготовки
Педагогическая тьюторская практика	6	ОПК -3, ОПК-5 ОПК -6, ОПК -7, ПК-4	Мотивация студентов к овладению технологиями тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ, в том числе для лиц с ОВЗ и иными образовательными и индивидуальными особенностями. Формирование профессиональной гибкости, ориентации на овладение новыми методами профессионально-

			педагогической деятельности
Педагогическая вожатская практика	6	ОПК-4 ПК-2	Мотивация студентов к овладению практическим опытом организации воспитательной деятельности в условиях временных детских коллективов. Развитие готовности к использованию современных воспитательных технологий в организации досуговой деятельности детей интеллектуального, спортивного, художественного, творческого характера
Педагогическая ранняя преподавательская практика	7	ОПК -1, ОПК -3, ОПК -4, ОПК -5, ОПК -6, ПК-3 ПК-4 ПК-5	Мотивация студентов к осознанному формированию гибкого стиля индивидуальной профессионально-педагогической деятельности, овладению практическим опытом использования вариативных образовательных методик с учетом согласования нормативных, педагогических, психологических, методических требований к организации целостного образовательного процесса с учетом возраста обучающихся
Технологическая (проектно- технологическая) практика	8	УК-2 ПК-7 ПК-15	Мотивация студентов к развитию проектного стиля мышления и деятельности, готовности к овладению опытом руководства проектной деятельностью по предмету, готовность к разработке и реализации индивидуальных и групповых проектов, в том числе междисциплинарного характера, по достижению образовательных результатов
Научно- исследовательская работа.	10	ОПК-3 ОПК-5 ОПК-8 ПК-3	Создание условий для развития научного стиля мышления обучающихся, овладения ими методами научного познания

		ПК-4 ПК-15	как основы профессионально-личностного развития в ситуации неопределенности; формирование готовности к научно обоснованному и методически грамотному выбору способов профессионально-педагогической деятельности в реальных образовательных ситуациях
--	--	---------------	---

Анализ накопленного в университете опыта организации учебных и производственных практик студентов позволяет выделить следующие позитивные характеристики этого направления деятельности профессорско-преподавательского состава по педагогическому сопровождению развития социально-профессиональной мобильности обучающихся:

- строгое соответствие учебному плану и календарному учебному графику;
- высокий уровень научно-методического обеспечения организации практик;
- интегрированный характер практик, их педагогическая целесообразность, направленность на достижение целей реализации ООП ВО;
- тесная содержательно-логическая связь с изучаемыми теоретическими дисциплинами;
- учет индивидуальных образовательных запросов и потребностей студентов, мотивация их на осознанное отношение к процессу личностно-профессионального развития в процессе практической подготовки;
- грамотное научно-методическое и организационное сопровождение всех типов практик;
- разнообразие мест прохождения практик:

- средние общеобразовательные организации: МБОУ гимназия № 1, МБОУ СОШ № 2, 3, 4, 5, 6, МАОУ СОШ № 7 им. Г.К. Жукова, МАОУ СОШ № 11 им. В.В. Рассохина, ЧОУ СОШ «Развитие», «Новый путь» и др.;
- средние профессиональные организации: ГБОУ СПО «АИСТ», ФГБОУ СПО «АЗВТ», ЧОУ СПО «АКУСИТ» и др.;
- организации дополнительного образования: МБУ ДО «Эколого-биологическая станция», МОУ ДОД «Центр детского (юношеского) научно-технического творчества» и др.;
- детские оздоровительные лагеря: детский оздоровительный комплекс «Сигнал», Федеральный детский оздоровительно-образовательный центр «Смена», Всероссийский детский центр «Орленок» и др.;
- организации социальной сферы: Комплексный центр социального обслуживания подростков и молодежи; Психолого-медико-педагогический центр диагностики и консультирования и др.

Важную роль в педагогическом сопровождении развития социально-профессиональной мобильности обучающихся играет вузовский Центр управления карьерой «Формула успеха», который является научно-методическим центром по помощи студентам в осознанном планировании персональных карьерных стратегий.

Комплекс образовательно-развивающих задач по успешному трудоустройству студентов решается в рамках традиционной «Недели содействия трудоустройству»:

- мотивация студентов к пониманию роли личной активности и инициативы в опережающей подготовке к трудоустройству в образовательные организации различных типов и видов;
- информирование обучающихся о вакансиях на региональном рынке педагогического труда;
- организация и проведение серии обучающих мероприятий по развитию навыков трудоустраиваемости;
- диагностика личностных особенностей студентов;

- знакомство студентов с вакансиями в образовательных организациях региона.

Успешное решение перечисленных задач предполагает использование интерактивных технологий активного вовлечения студентов в процессы осознания профессионально-личностных запросов и потребностей, обоснованного выбора способов их удовлетворения. Большой интерес студентов вызывают семинары-практикумы «Твое успешное резюме», «Секреты успешного собеседования», «Успешный старт твоей карьеры», «Имидж современного педагога»; деловые игры «Собеседование с работодателем», «Эффективная и эффектная самопрезентация», «Как создать команду мечты».

В контексте решения исследовательских задач нами был разработан мастер-класс для студентов 3-5 курсов «Социально-профессиональная мобильность педагога – путь к успеху».

Основные образовательно-воспитательные и развивающие задачи мастер-класса были определены следующим образом:

- обеспечение глубокого понимания студентами перспективных тенденций развития современного образования и их влияния на обновление профессиональных функций современного педагога;
- мотивация процесса непрерывного профессионально-личностного развития в ситуации неопределенности;
- развитие у студентов навыков гибкой адаптации к социокультурным и профессиональным изменениям;
- понимание студентами структуры социально-профессиональной мобильности, ее роли в построении и реализации индивидуальных карьерных стратегий;
- формирование ценностного отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности как условие профессионального и личного успеха;

- развитие у студентов рефлексивных навыков самопознания, саморазвития.

Для решения обозначенных задач структура мастер-класса была определена по модульному принципу, для каждого из которых было отобрано соответствующее содержание и методическое обеспечение. Обобщенная характеристика модулей и методических приемов представлена в Таблице 12.

Таблица 12 – Модульная структура мастер-класса «Социально-профессиональная мобильность педагога – путь к успеху»

Основные модули мастер-класса	Методические приемы
Ценностно-ориентационный модуль	Психологические приемы настроя на командную работу творческого характера Дискуссия «Что значит быть мобильным педагогом» на основе техник вопрошания
Информационно-познавательный модуль	Составление понятийно-проблемного поля социально-профессиональной мобильности, сравнение видов и характеристик мобильности Презентация «Новые профессии в образовании»
Деятельностно-поведенческий модуль	Упражнения на развитие метакомпетенций «Шесть шляп мышления», «Комплименты», «Космическое путешествие» и др.
Рефлексивный модуль	Рефлексивный круг. Рефлексивные упражнения «Письмо в будущее», «Чемодан, корзина, мясорубка» и др.

В рамках рефлексивного модуля был проведен анализ содержания и технологии проведения мастер-класса, по результатам которого студенты пришли к следующим выводам:

- социально-профессиональная мобильность современного педагога - это совокупность личных качеств и профессиональных компетенций, которые обеспечивают не только адаптацию к динамично изменяющимся

условиям, но и задают четкие направления успешного профессионально-личностного развития;

- социально-профессиональная мобильность современного педагога предполагает развитие способности гибко реагировать на изменяющиеся условия и требования к профессионально-педагогической деятельности;

- для успешной профессиональной деятельности в сфере образования критически важными становится открытость новому, высокая самостоятельность, инициативность, инновационный стиль мышления, умение работать в команде;

- необходимо регулярное знакомство с новыми образовательными проектами не только в общем, но и дополнительном образовании, в частности, возможности профессионального развития в детских технопарках, центрах цифрового, естественно-научного, гуманитарного развития «Точка роста».

Педагогическое сопровождение развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности студентов предусматривает развитие у них осознанной готовности к самоанализу и самооценке процесса и результатов социально-профессиональной мобильности; развитие готовности к анализу причин неудач/успехов во всех сферах жизнедеятельности; развитие готовности к осознанной самооценке профессиональных и личностных качеств.

Аналитико-рефлексивный компонент социально-профессиональной мобильности может формироваться и развиваться в процессе активной учебно-познавательной деятельности, в процессе которой студент выступает в качестве субъекта, способного к осознанному целеполаганию, выбору оптимальных способов учебно-профессиональной деятельности, прогнозированию возможных результатов и вариативных стратегий профессионально-личностного развития.

Технология грамотного педагогического сопровождения на этапе развития аналитико-рефлексивного компонента социально-

профессиональной мобильности студентов влияет на успешность данного этапа в силу его особой значимости в фиксации динамики ценностно-смысловых ориентаций студентов, уровне их самосознания и готовности к осознанной трансформации характера профессионально-педагогической деятельности в условиях быстрых изменений. Такая готовность к самоанализу процесса и результатов собственной деятельности, своих индивидуальных особенностей, профессиональных предпочтений и интересов, своего аналитико-рефлексивного потенциала обеспечивают согласованность действий студентов и всех субъектов педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Для развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности в педагогической теории и практике разработаны разнообразные методы и методические приемы, доказавшие свою высокую эффективность, как в учебной, так и внеучебной деятельности.

В изучении многих учебных дисциплин широкое распространение получил метод рефлексивного самонаблюдения, предполагающий письменный отчет студентов о собственных чувствах и переживаниях, а также действиях. Такие отчеты могут быть подготовлены в разнообразных форматах: рефлексивный дневник, рефлексивное эссе, портфолио рефлексивного характера.

С целью мотивации студентов к выполнению заданий рефлексивного характера следует познакомить их с историческими фактами о жанре эссе, который активно развивался в работах философов, писателей и поэтов. Студенту важно объяснить, что эссе- это небольшое мини-сочинение по конкретной теме или проблеме, по которой автору предлагается высказать свою точку зрения, представив убедительные аргументы. Необходимо познакомить студентов с критериями оценивания эссе, что может помочь студентам в его грамотном написании. К таким критериям относятся:

самостоятельность авторской позиции, стройность и смысловое единство текста, логичность, образность изложения, оригинальность суждений, убедительность аргументации.

При изучении модуля по истории педагогики рефлексивное эссе может помочь студентам сформировать свою позицию по актуальным педагогическим проблемам, не теряющих свою актуальность с течением времени. В контексте нашего исследования проблематики социально-профессиональной мобильности педагогов, важно проследить необходимость баланса между инвариантными педагогическими категориями и вариативными требованиями к педагогу, изменяющимся в различные исторические эпохи.

При работе с эссе историко-педагогического характера студентам предлагается следующая последовательность изложения:

- краткая информация об авторе высказывания;
- краткая характеристика исторической эпохи;
- предшественники автора, изучавшие данную проблему;
- краткий анализ различных точек зрения на проблему;
- авторская позиция студента по рассматриваемой проблеме.

В частности, студентам предлагается сравнить высказывания о воспитании А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

А.С. Макаренко:

«В хорошей семье наказаний никогда не бывает, и это – самый правильный путь семейного воспитания».

«Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению».

«Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте - родители и педагоги».

В.А. Сухомлинский:

«Главное в современной педагогике – это воспитание духовной стороны человека».

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

«Самая важная часть воспитания – образование характера».

Использование рефлексивных методик изучения других дисциплин способствует развитию навыков осознанного отношения к учебному материалу, самоанализу особенностей индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, развитию компетенций смыслового анализа любых текстов профессионально-педагогической направленности.

Тематика эссе по педагогическим дисциплинам может включать следующие проблемы для рефлексивного анализа: Современный педагог: какой он? Что самое важное в профессии педагога? Из чего складывается авторитет учителя? Легко ли быть учителем информатики (физики)? Что такое успешная педагогическая карьера? Что значит быть мобильным педагогом в 21 веке?

Такие темы рефлексивного эссе позволяют провести анализ представлений студентов об образе современного педагога, его профессиональной мобильности и успешности как своеобразном идеале, ориентире профессионально-личностного развития для будущих педагогов.

Контент-анализ полученных результатов показал разнообразие оценочных суждений студентов в зависимости от курса обучения. Так, студенты первого курса, только поступившие в педагогический вуз, акцентируют внимание на личностных характеристиках педагогов («Человек с добрым сердцем», «Педагог хорошо разбирается в людях», «Настоявший Учитель всегда поможет в трудную минуту, даст полезный совет», «У педагога должно обязательно быть чувство юмора» и др.). Студенты выпускного курса, после прохождения всех видов практик, в большей степени ориентированы на функционально-профессиональные характеристики педагогов («Педагогу надо уметь заинтересовать детей своим предметом», «Учитель информатики должен хорошо знать современные программные средства», «Учитель физики должен уметь готовить учеников к

сдаче ЕГЭ на высокий балл», «Для авторитета педагога нужно знать современные методики», «Мобильный педагог активно использует на уроках интерактивную доску», «Современный педагог интересуется современной музыкой», «Современный педагог занимается спортом и показывает пример своим ученикам».

Среди наиболее распространенных ошибок в написании рефлексивного эссе можно выделить:

- нарушение логики изложения;
- композиционная «размытость» эссе;
- отсутствие собственной авторской позиции;
- слабая, неубедительная аргументация;
- недостаточный уровень владения понятийно-категориальным аппаратом современной педагогики, использование житейских объяснений.

При организации всех видов производственных практик студенты готовят научно-учебный отчет в форме портфолио.

Портфолио студента рассматривается в вузе как рефлексивная форма оценивания уровня сформированности необходимых компетенций и личных качеств студентов в процессе выполнения заданий на период производственной практики. Особенность и особый образовательно-развивающий потенциал портфолио заключается в целевой ориентации на единство оценки процессуально-содержательных и результативно-деятельностных характеристик практической деятельности студентов в образовательных организациях.

В процессе развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности студентов портфолио позволяет решать следующие задачи:

- мотивировать студентов на овладение профессиональными компетенциями;
- развивать рефлексивно-оценочные навыки будущих педагогов;
- осознавать собственные познавательные интересы и склонности;

- содействовать осмыслению индивидуальных карьерных стратегий и планированию профессионального будущего;
- привлекать студентов к активной самообразовательной деятельности.

Глубокий анализ опыта и результатов использования методических приемов рефлексивного характера позволяет выделить психолого-педагогические условия их активного использования в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогического вуза:

- осознание преподавателями вуза значения рефлексивной деятельности в процессе профессионального становления современного педагога;
- профессиональная готовность преподавателей к осознанному и грамотному использованию рефлексивных технологий обучения;
- мотивация студентов к активному включению в познавательную деятельность аналитико-рефлексивного характера;
- системное обучение студентов навыкам самоанализа процесса и результатов собственной учебно-познавательной деятельности;
- активное использование метода проблематизации, актуализирующего самостоятельное решение проблемно-поисковых задач, развитие познавательной инициативы и любознательности;
- организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающего ориентацию на диалоговые формы обучения, свободный обмен мнениями в процессе решения учебно-профессиональных педагогических задач.

Обобщение полученных на данном этапе исследования результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Четкие целевые установки, подбор адекватных задачам исследовательского этапа методик позволили представить всесторонний анализ апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве университета.

2. Разработанная в вузе основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика» выступает организационно-педагогическим механизмом педагогического сопровождения развития ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности студентов.

3. Апробация теоретико-методологического, структурно-целевого, содержательно-организационного, субъектно-методического и критериально-оценочного блоков модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов показала ее высокую результативность и эффективность, максимальное использование образовательно-развивающего потенциала вузовской инфраструктуры, межсубъектного стиля профессионально-педагогического взаимодействия.

2.3 Обобщение результатов апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза

Общая логика педагогического исследования определила постановку следующих задач на обобщающем этапе исследования:

- подбор и обоснование методов и методик исследования;
- итоговая диагностика уровня развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов;
- анализ затруднений субъектов педагогического сопровождения в развитии социально-профессиональной мобильности студентов;

- качественная и количественная оценка результатов апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- сравнительный анализ качественных и количественных результатов апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- итоговая оценка инфраструктуры вуза в организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- определение перспектив дальнейших исследований.

Рассмотрим изменение уровня развития каждого компонента социально-профессиональной мобильности студентов в процессе опытно-экспериментальной работы.

В Таблице 13 и на Рисунке 7 можно проследить изменение уровня развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности студентов.

Таблица 13 – Изменение уровня развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности студентов

Развитие ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы	Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы	Изменение уровня развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности
Низкий уровень	50,5	13,0	–36,5
Средний уровень	36,7	54,3	+17,6
Высокий уровень	12,8	32,7	+ 19,9

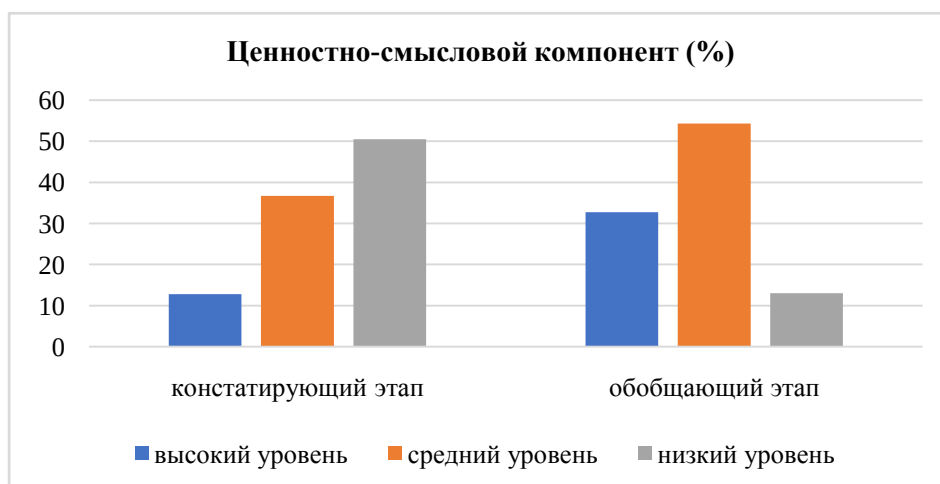


Рисунок 7 - Изменение уровня развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности студентов в процессе исследования

Анализ данных в Таблице 13 и на Рисунке 7 показывает, что на констатирующем этапе исследования половина студентов (50,5 %) имела низкий уровень развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности. В процессе опытно-экспериментальной работы этот показатель снизился до 13 %. Достаточно существенно увеличилось число студентов, имеющих высокий уровень развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности: с 12,8 % констатирующем этапе исследования до 32,7 % на обобщающем этапе исследования. Также на 17,6 пунктов увеличилось количество студентов со средним уровнем развития ценностно-смыслового компонента социально-профессиональной мобильности.

В Таблице 14 и на Рисунке 8 представлено изменение уровня развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов.

Таблица 14 – Изменение уровня развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов

Развитие когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы	Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы	Изменение уровня развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности
Низкий уровень	41,3	20,7	–14,6
Средний уровень	38,0	47,4	+9,4
Высокий уровень	20,7	31,9	+ 9,2

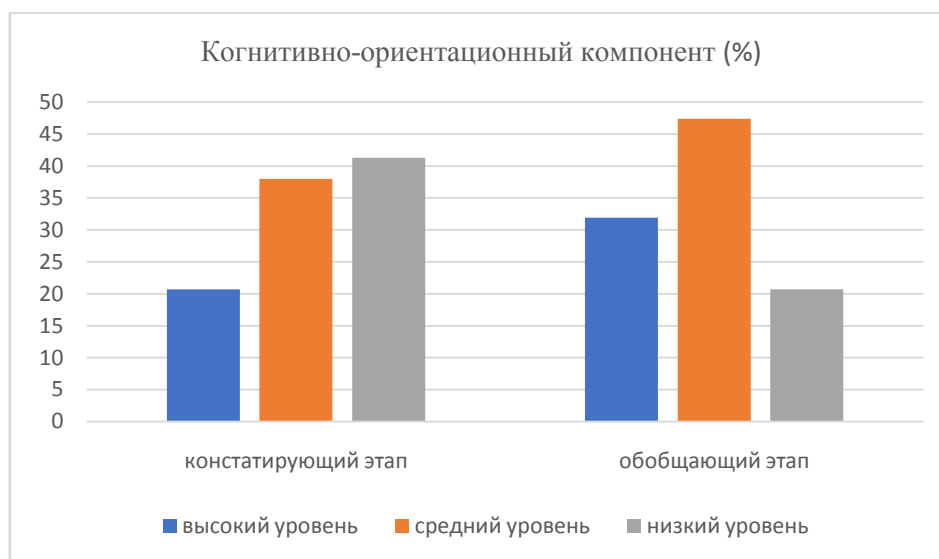


Рисунок 8 - Изменение уровня развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности студентов в процессе исследования

Если проанализировать данные, представленные в Таблице 14 и на Рисунке 8, можно увидеть динамику по всем уровням развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности. Количество студентов, имеющих на констатирующем этапе высокий уровень развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности было в два раза меньше, чем количество студентов, имеющих низкий уровень развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности (20,7 % и 41,3% соответственно). Кроме того, можно увидеть, что количество студентов,

имеющих высокий и средний уровни развития когнитивно-ориентационного компонента социально-профессиональной мобильности, увеличилось практически на одинаковый процент на обобщающем этапе исследования (9,4 % и 9,2 % соответственно).

Изменение уровня развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов на констатирующем и обобщающем этапе исследования представлена в Таблице 15 и на Рисунке 9.

Таблица 15 – Изменение уровня развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов

Развитие деятельностно- поведенческого компонента социально- профессиональной мобильности	Констатирующий этап опытно- эксперименталь ной работы	Обобщающий этап опытно- эксперименталь ной работы	Изменение уровня развития деятельностно- поведенческого компонента социально- профессиональной мобильности
Низкий уровень	59,8	31,1	–28,7
Средний уровень	29,7	41,4	+11,7
Высокий уровень	11,2	27,5	+ 16,3

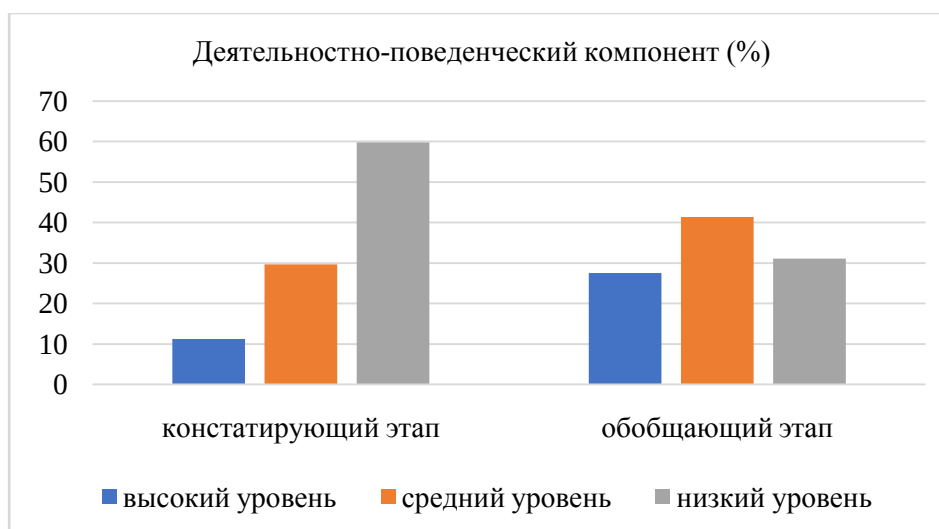


Рисунок 9 - Изменение уровня развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности студентов в процессе исследования

Из анализа Таблицы 15 и Рисунка 9 следует вывод о том, что наиболее заметные изменения можно наблюдать по показателям низкого уровня развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности. Количество студентов с низким уровнем развития снизилось с 59,8% на констатирующем этапе исследования до 31,3 % на обобщающем этапе исследования. Обращает на себя внимание факт существенного увеличения студентов с высоким уровнем развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности. Увеличение произошло с 11,2% на констатирующем этапе исследования до 27,5 % на обобщающем этапе исследования. Показатели среднего уровня развития деятельностно-поведенческого компонента социально-профессиональной мобильности также показали положительную динамику.

Изменение уровня развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности студентов на констатирующем и обобщающем этапе исследования представлена в Таблице 16 и на Рисунке 10.

Таблица 16 – Изменение уровня развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности студентов

Развитие аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы	Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы	Изменение уровня развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности
Низкий уровень	62,1	33,7	–28,4
Средний уровень	28,3	47,5	+19,2
Высокий уровень	9,6	18,8	+ 9,2

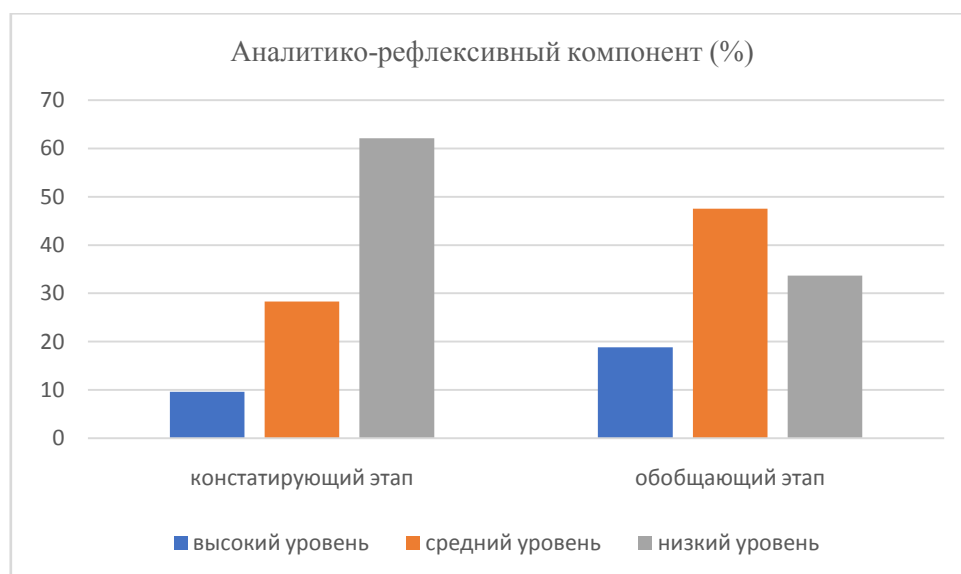


Рисунок 10 - Изменение уровня развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности студентов в процессе исследования

При анализе Таблицы 16 и Рисунка 10 обращает на себя внимание тот факт, что больше половины студентов имели на констатирующем этапе низкий уровень развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности (62,1 %). В процессе опытно-экспериментальной работы их количество уменьшилось до 33,7 % на обобщающем этапе исследования. Существенно увеличилось количество студентов, имеющих высокий уровень развития аналитико-рефлексивного компонента социально-профессиональной мобильности: с 9,9 % на констатирующем этапе до 18,8 % на обобщающем этапе исследования.

Обобщенные данные по уровню развития всех структурных компонентов развития социально-профессиональной мобильности студентов представлены в Таблице 17.

Анализ Таблицы 17 показывает положительную динамику уровня развития по всем компонентам социально-профессиональной мобильности студентов, что доказывает эффективность разработанной и апробированной модели педагогического сопровождения социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза.

Таблица 17 – Обобщенные результаты развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов

Структурные компоненты социально-профессиональной мобильности	Уровни развития структурных компонентов социально-профессиональной мобильности студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Ценностно-смысловой компонент	Показатели на констатирующем этапе		
	12,8 %	36,7 %	50,5 %
	Показатели на обобщающем этапе		
	32,7 %	54,3 %	13,0 %
Когнитивно-ориентационный компонент	Показатели на констатирующем этапе		
	20,7 %	38,0 %	41,3 %
	Показатели на обобщающем этапе		
	31,9 %	47,4 %	20,7 %
Деятельностно-поведенческий компонент	Показатели на констатирующем этапе		
	11,2 %	29,7 %	59,8 %
	Показатели на обобщающем этапе		
	27,5 %	41,4 %	31,1 %
Аналитико-рефлексивный компонент	Показатели на констатирующем этапе		
	9,6 %	28,3 %	62,1 %
	Показатели на обобщающем этапе		
	18,8 %	47,5 %	33,7 %

На данном этапе исследования был проведен не только количественный, но и качественный анализ результатов внедрения модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов. По результатам такого анализа были выявлены определенные сдерживающие факторы как со стороны студентов, так и со стороны профессорско-преподавательского состава, выступающие своеобразными барьерами в развитии социально-профессиональной мобильности студентов. Их систематизация позволит вносить необходимые содержательные и методические коррективы в целостную деятельность вуза по организации процессов развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Среди основных сдерживающих факторов-барьеров со стороны студентов в процессе развития социально-профессиональной мобильности можно выделить:

- недостаточный уровень познавательной мотивации;
- негативный опыт школьного образования, ориентированного, преимущественно, на репродуктивную организацию учебно-познавательной деятельности;
- низкий уровень развития у студентов прогностических способностей, затрудняющих четкое целеполагание в сфере профессионально-личностного развития и социально-профессиональной мобильности;
- недостаточный уровень развития метакомпетенций обучающихся (навыки тайм-менеджмента, саморегуляции, командной работы);
- низкий уровень общекультурной подготовки, слабая эрудиция будущих педагогов;
- дефицит самостоятельности студентов, инициативности и социальной активности.

Субъекты педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов из числа преподавателей, руководителей структурных подразделений, руководителей практик, научных руководителей также встречаются с рядом сдерживающих факторов-барьеров, к которым можно отнести:

- высокую интенсивность педагогической деятельности в вузе;
- широту и разнообразие решаемых профессионально-педагогических задач;
- недостаточное понимание специфики педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в учебной и внеаудиторной деятельности;
- неполное представление о тенденциях и факторах изменения профессиональных функций современных педагогов;

- фиксацию на негативных последствиях цифровизации образования, затрудняющая целостное восприятие позитивных эффектов цифровой трансформации образования, ее влияния на возрастание роли социально-профессиональной мобильности;
- высокую трудоемкость разработки и проведения интерактивных образовательных событий и мероприятий;
- сложности установления интеграционных профессиональных связей между кафедрами вуза;
- недостаток профессионального опыта педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- отсутствие у большинства преподавателей релевантного опыта академической, социально-профессиональной, личностной мобильности;
- недостаточную готовность студентов к доверительному, открытому стилю межличностного взаимодействия;
- негативное влияние стереотипов профессионально-педагогической деятельности.

С целью оказания психолого-педагогической поддержки субъектам педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов из числа преподавателей, руководителей структурных подразделений, руководителей практик, научных руководителей был разработан цикл обучающих семинаров «Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов» (Приложение В).

На обобщающем этапе исследования была проведена оценка инфраструктурного обеспечения в организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов. Интенсивная цифровая трансформация образования актуализирует разработку новых организационно-управленческих форматов профессиональной подготовки будущих педагогов. Особое место в ряду

таких инновационных форматов занимает открытый в вузе Технопарк универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России», который выступает эффективным и одновременно эффективным способом активно деятельностного освоения студентами предметного содержания в области цифровых образовательных ресурсов, их мотивации к овладению цифровыми педагогическими компетенциями.

Высокий образовательный потенциал Технопарка универсальных педагогических компетенций в развитии социально-профессиональной мобильности будущих педагогов заключается в:

- целевой ориентации на практико-ориентированный характер образовательного процесса в вузе и его системную цифровую трансформацию;
- проектировании и апробации высокотехнологичных образовательных решений в вузе;
- актуализации ресурсов образовательного технопарка в проектировании персональных образовательных и карьерно-профессиональных стратегий студентов;
- интенсификации межкафедрального взаимодействия и сотрудничества в процессе опережающей профессионально-педагогической подготовки студентов на основе баланса академических традиций и инноваций;
- стимулировании исследовательской деятельности студентов в области цифровой трансформации образования, в том числе по заказу образовательных организаций региона;
- апробации в образовательных организациях региона новых направлений цифровизации образования с активным участием студентов-практикантов и стажеров.

Анализ полученных на обобщающем этапе результатов по внедрению модели педагогического сопровождения развития социально-

профессиональной мобильности будущих педагогов позволяет выявить ее следующие основные характеристики:

- соответствие с ценностно-целевых характеристик стратегическим направлениям развития университета как крупнейшего научно-образовательного центра педагогического образования в регионе;

- внедрение модели обеспечило концептуально-методологическую и технологическую целостность и непрерывность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности;

- успешное внедрение модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов основано на активном использовании инфраструктурных ресурсов образовательного пространства университета, обеспечивающих усиление практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к работе в цифровой образовательной среде;

- использование кадрового потенциала университета, его высокий научно-методический уровень позволили создать в вузе открытое пространство доверительного субъект-субъектного взаимодействия как условия овладения студентами личным опытом осознания собственной уникальности, рефлексивного анализа своих возможностей и перспектив профессионально-личностного развития.

Анализ качественных и количественных результатов исследования позволил на обобщающем этапе исследования представить основные функции педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, среди которых были выявлены:

- *адаптационная функция: содействие* в овладении нормами, моделями поведения на основе академических ценностей и традиций вуза; понимание

взаимосвязи и взаимозависимости личных качеств и профессиональных компетенций в успешной профессиональной деятельности;

- *мотивационная функция*: развитие интереса студентов к педагогической деятельности как фактору профессионально-личностной самореализации; поощрение открытого стиля мышления и деятельности;
- *прогностическая функция*: ориентация студентов на перспективные тенденции развития образования в разработке и реализации индивидуальных профессионально-личностных стратегий.

Апробация модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза позволила выявить необходимые научно-методические условия, выступающие фактором успешности и эффективности процессов профессионально-личностного развития обучающихся:

- осознание проблемы развития социально-профессиональной мобильности обучающихся как стратегически значимой в повышении качества педагогического образования и его цифровой трансформации;
- включение вопросов развития социально-профессиональной мобильности обучающихся в стратегические документы вуза;
- полисубъектность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов;
- направленность целостного образовательного процесса педагогического университета на интеграцию в региональное образовательное пространство;
- инфраструктурное обеспечение перспективных направлений сетевого взаимодействия вуза и образовательных организаций региона на основе использования ресурсного потенциала образовательного технопарка в личностно-профессиональном развитии студентов;
- усиление практико-ориентированности процесса подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности;

- развитие субъектной позиции студентов как фактора их социально-профессиональной мобильности;

- опережающая методическая подготовка преподавателей вуза к развитию социально-профессиональной мобильности студентов.

Рекомендации по использованию результатов исследования.

Разработанные в ходе исследования диагностические, методические материалы и полученные результаты могут найти широкое применение в организации педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, обучающихся по другим направлениям подготовки.

Разработанные формы и методы развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов могут найти применение в деятельности вузовских психологических служб, центров развития карьеры и трудоустройства студентов.

Полученные в процессе исследования результаты могут быть использованы при проектировании методических и учебно-методических пособий по разработке и реализации программ педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогических вузов, в том числе в рамках Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Материалы и результаты исследования могут найти применение при проектировании дополнительных образовательных программ для преподавателей вузов, руководителей и специалистов вузовских центров развития карьеры и трудоустройства студентов; при разработке стратегических документов, ориентированных на повышение качества образования в вузе.

Качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментального исследования позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Отбор диагностических методов и методик, адекватных общему исследовательскому замыслу, позволил решить основные задачи обобщающего этапа исследования.

2. Контрольная диагностика уровня развития социально-профессиональной мобильности студентов позволила выявить положительную динамику по всем компонентам социально-профессиональной мобильности студентов.

3. Количественный и качественный анализ позволяет заключить, что разработанная и апробированная в исследовании модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов обеспечила интеграцию учебной и внеучебной деятельности в целостном образовательном процессе вуза, активное межсубъектное взаимодействие и высокую эффективность вузовской инфраструктуры в создании наиболее благоприятных условий для социально-профессионального и личностного развития будущих педагогов.

4. Система педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов выполняет адаптивную, мотивационную и прогностическую функции, взаимосвязь между которыми обеспечивает целостность и непрерывность сопровождающей деятельности обучающихся в процессе их профессионально-личностного развития.

5. Анализ и обобщение полученных результатов позволили определить комплекс научно-методических условий, необходимых для педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве педагогического вуза.

Выводы по второй главе

В главе представлено описание процесса и результатов апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2019-2022г.г. на базе Института прикладной информатики, математики и физики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». На разных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе принимали участие 126 студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика, 32 преподавателя и сотрудника университета, 12 представителей образовательных организаций региона.

В соответствии с методологическими требованиями к организации опытно-экспериментальной работы была разработана программа исследования, включающая констатирующий, формирующий и обобщающий этапы. Для каждого этапа исследования были определены конкретные исследовательские задачи, подобраны адекватные исследовательские методики.

Основными задачами констатирующего этапа исследования явилось выявление уровня сформированности ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности будущих педагогов; анализ ФГОС ВОпо направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и выявление связи социально-профессиональной мобильности будущих педагогов с перечнем универсальных и общепрофессиональных компетенций; анализ учебного плана и ООП ВОпо направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое

образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика».

Полученные на констатирующем этапе исследования результаты легли в основу задач следующего этапа: выявление особенностей профессиональной деятельности субъектов педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов и эффективных способов межсубъектного взаимодействия; анализ педагогического потенциала вузовской инфраструктуры в развитии социально-профессиональной мобильности студентов; анализ вклада системы воспитательной деятельности в университете на эффективность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов; изучение механизмов участия субъектов регионального образовательного пространства в реализации инновационных направлений педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов; апробация критериально-диагностического инструментария в оценке уровня сформированности ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности студентов.

На обобщающем этапе исследования был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, которые доказали успешность апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, обеспечившей позитивную динамику в уровне сформированности ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Опытнo-экспериментальная работа по апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной

мобильности студентов организована и проведена в соответствии с основными методологическими требованиями педагогической науки.

2. Выявленный уровень сформированности ценностно-смыслового, когнитивно-ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов социально-профессиональной мобильности будущих педагогов позволил определить основные направления апробации научно обоснованной модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов в целостном образовательном процессе педагогического университета.

3. Организационно-содержательным механизмом апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов выступила основная образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика».

4. Апробация теоретико-методологического, структурно-целевого, содержательно-организационного, субъектно-методического и критериально-оценочного блоков модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов показала ее высокую результативность и эффективность, максимальное использование образовательно-развивающего потенциала вузовской инфраструктуры, межсубъектного стиля профессионально-педагогического взаимодействия.

5. Для успешного внедрения модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве педагогического вуза необходимо создание системы научно-методических условий, обеспечивающих интеграцию учебной и внеучебной деятельности, минимизацию профессиональных затруднений профессорско-преподавательского состава в совместной со студентами работе по их профессионально-личностному становлению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Непрерывно и нелинейно изменяющийся социокультурный и социально-экономический контекст педагогической деятельности, перспективные тенденции перехода к цифровому образованию актуализируют повышение требований к уровню профессионально-личностного развития современных педагогов, их готовности и способности к активному и осознанному участию в обновлении ценностно-смысловых, содержательных и технологических оснований профессионально-педагогической деятельности.

Проведенный в процессе исследования анализ научной литературы показал, что активный интерес философов, социологов, психологов и педагогов вызывает социально-профессиональная мобильность как интегративное личностное образование. Исследователи отмечают многомерность и многоаспектность социально-профессиональной мобильности как научно-практического феномена в области социо-гуманитарного знания и деятельности.

Цифровая трансформация образования ведет к усложнению целей и задач педагогических деятельности, расширяет ее функциональное поле, усиливает значение ценностно-ориентационной основы в деятельности педагогов, предъявляя повышенные требования к уровню их профессиональных компетенций и личностных качеств, особое место среди которых занимает социально-профессиональная мобильность

Социально-профессиональная мобильность будущих педагогов приобретает особое значение в условиях цифровой трансформации образования, активного распространения гибких образовательных технологий и новых функций педагогической деятельности, обусловленных кардинальными изменениями профессионально-педагогической среды.

Рассматривая социально-профессиональную мобильность будущих педагогов как целостное единство ценностно-смыслового, когнитивно-

ориентационного, деятельностно-поведенческого и аналитико-рефлексивного компонентов, следует отметить объективную необходимость научного обоснования эффективных способов педагогического сопровождения студентов на этапе профессионально-личностного становления в вузе.

Целевая ориентация на современные методологические подходы и принципы гуманистической педагогики позволили выявить разнообразие трактовок сущности педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в вузе как управляемого процесса полисубъектного взаимодействия всех участников и авторов образовательного процесса в вузе.

В процессе исследования была разработана и апробирована модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в вузе, ориентированная на целенаправленную, непрерывную, последовательную поддержку студентов в различных ситуациях учебной и внеучебной деятельности в вузе.

Научно обоснованная модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов включает теоретико-методологический, структурно-целевой, содержательно-организационный, субъектно-методический и критериально-оценочный блоки, обеспечивающие целостность и непрерывность успешной личностной самореализации и осознанной готовности обучающихся к продуктивной педагогической деятельности в условиях постоянных структурно-содержательных изменений образовательных систем.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов проводилась в 2019-2022 г.г. на базе Института прикладной информатики, математики и физики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». На разных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе принимали участие 126 студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика, 32 преподавателя и сотрудника университета, 12 представителей образовательных организаций региона.

Организационно-содержательным механизмом апробации модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов выступила основная образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Физика и информатика».

Апробация теоретико-методологического, структурно-целевого, содержательно-организационного, субъектно-методического и критериально-оценочного блоков модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов показала ее высокую результативность и эффективность в обеспечении положительной динамики каждого компонента социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Успешное внедрение модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов обеспечено активным использованием инфраструктурных ресурсов образовательного пространства университета, ориентированных на усиление практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к работе в цифровой образовательной среде. Использование кадрового потенциала университета, его высокий научно-методический уровень позволили создать в вузе открытое пространство доверительного субъект-субъектного взаимодействия как условия овладения студентами личным опытом осознания собственной уникальности, рефлексивного анализа своих возможностей и перспектив профессионально-личностного развития.

Обобщение полученных в процессе исследования результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Динамичность и непрерывность социокультурных трансформаций вызывают объективную необходимость в модернизации педагогического образования, в усилении его содержательно-технологической ориентации на опережающую подготовку нового поколения педагогов, готовых к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

2. Особое место среди перспективных тенденций развития непрерывного образования занимает его цифровизация, детерминирующая возрастание роли социально-профессиональной мобильности педагогов как механизма их готовности к постоянному обновлению и расширению педагогического инструментария и личностно-ценностной направленности на научно обоснованные методические инновации.

3. Социально-профессиональная мобильность будущего педагога представляет собой интегративное личностное образование, в структуру которого включены ценностно-смысловой, когнитивно-ориентационный, деятельностно-поведенческий и аналитико-рефлексивный компоненты, обеспечивающие осознанную включенность в эффективную профессионально-педагогическую деятельность в высокотехнологичной образовательной среде.

4. Сложная многокомпонентная структура социально-профессиональной мобильности будущих педагогов предъявляет особые требования к системе педагогического сопровождения студентов в образовательном пространстве вуза как межсубъектного взаимодействия на основе доверительного и открытого общения и совместной продуктивной деятельности.

5. Целостность и непрерывность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов обеспечивается на основе взаимосвязи и взаимозависимости адапционной (содействие в овладении нормами, моделями поведения на основе академических ценностей и традиций вуза; понимание взаимосвязи и взаимозависимости личных качеств и профессиональных компетенций в

успешной профессиональной деятельности); *мотивационной* (развитие интереса студентов к педагогической деятельности как фактору профессионально-личностной самореализации; поощрение открытого стиля мышления и деятельности); *прогностической функций* (ориентация студентов на перспективные тенденции развития образования в разработке и реализации индивидуальных профессионально-личностных стратегий).

6. Разработанная и апробированная в процессе исследования модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов по своим ценностно-целевым характеристикам соответствует стратегическим направлениям развития университета как крупнейшего научного-образовательного центра педагогического образования в регионе. Модель педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов, которая включает теоретико-методологический, структурно-целевой, содержательно-организационный, субъектно-методический и критериально-оценочный блоки, отражает их единство и взаимосвязь в процессе опережающей подготовки обучающихся к успешной личностной самореализации и осознанной готовности к продуктивной педагогической деятельности в условиях неопределенности, постоянных изменений образовательных систем.;

7. Целенаправленное внедрение модели педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов предполагает создание в вузе системы научно-методических условий, отражающих ценностно-целевые, содержательные, технологические и организационные особенности поддерживающей деятельности на всех этапах личностно-профессионального становления будущих педагогов в вузе:

- осознание проблемы развития социально-профессиональной мобильности обучающихся как стратегически значимой в повышении качества педагогического образования и его цифровой трансформации;

- включение вопросов развития социально-профессиональной мобильности обучающихся в стратегические документы вуза;
- полисубъектность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов;
- направленность целостного образовательного процесса педагогического университета на интеграцию в региональное образовательное пространство;
- инфраструктурное обеспечение перспективных направлений сетевого взаимодействия вуза и образовательных организаций региона на основе использования ресурсного потенциала образовательного технопарка в личностно-профессиональном развитии студентов;
- усиление практико-ориентированности процесса подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности;
- развитие субъектной позиции студентов как фактора их социально-профессиональной мобильности;
- опережающая методическая подготовка преподавателей вуза к развитию социально-профессиональной мобильности студентов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с научным обоснованием интеграции ресурсов Технопарка универсальных педагогических компетенций в образовательный процесс университета; выявлением личностно-развивающего потенциала инфраструктурного и кадрового обеспечения в развитии социально-профессиональной мобильности будущих педагогов на уровне магистратуры с учетом требований регионального рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, Л. Э. Педагогическое сопровождение самообразования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абдуллина Лилия Энгелевна // М. – 2018. – 221 с.
2. Акулина, А.Л. Коммуникативная мобильность специалиста гуманитарного профиля / А.Л. Акулина // Наука сегодня: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.- практ. конф. (г. Вологда, 24 окт. 2014 г.). Вологда: издат. дом Вологжанин. – 2014. – С. 5–7.
3. Алгаев, А.Н. Коммуникативная мобильность педагога-психолога / А.Н. Алгаев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – Вып. 3–4 (16–17). – С.76–82.
4. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е. А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. – 2003. – 199 с.
5. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна. – Тюмень. – 2006. – 375 с.
6. Александрова, З.И. Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Александрова Зинаида Игоревна. – СПб. – 2009. – 26 с.
7. Алиева, Л.В. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций: монография / Л.В. Алиева, И.В. Руденко и др. – М.: Издательский дом Академии Естествознания. – 2017. – 172 с.
8. Андриянина, А.С. Формирование ценностного отношения к профессии у будущего педагога во внеурочной деятельности / А.С.

Андрюнина, Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 47-51.

9. Аракелова, Т.Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Аракелова Татьяна Леонидовна. – Екатеринбург. – 2006. – 26 с.

10. Артюхова, Т.Ю. Психологические характеристики мобильной личности / Т.Ю. Артюхова // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. –№7. – С. 96-98.

11. Асташова, Н. А. Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве / Н.А. Асташова, С. К. Бондырева, О.Л. Жук // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. № 2. – С. 27–50.

12. Балыкова, И.Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя / И.Е. Балыкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 1 (47). – С. 42-50.

13. Банных, Г.А. Профессиональная ресоциализация в условиях цифровизации: содержание и факторы успешности/ Г.А. Банных, С.Н. Костина // Социально-трудовые исследования. – 2021. – № 2 (43).– С. 119-131.

14. Батаршев, А. В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога / А.В. Батаршев // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 16-21.

15. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар: Куб. гос. ун-т. – 2001. – 218 с.

16. Безюлёва, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлёва. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2014. – 320 с.
17. Беляева, С.В. Развитие профессиональной компетенции студентов педагогического вуза в процессе организации и реализации проекта наставничества / С.В. Беляева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С.207-210.
18. Бермус, А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор /А.Г. Бермус //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. – Выпуск 1. – С. 1-10.
19. Бестужева, О.Ю. Развитие общества цифровой мобильности / О.Ю. Бестужева, О.Н. Вершинская, О.Н. Махрова // Народонаселение. – 2014. – № 4. – С.115-124.
20. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство. – 1998. – 298 с.
21. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода. / И.В. Блауберг, Э.П. Юдин – М.: Наука, 1973. – 269 с.
22. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 63-70.
23. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
24. Бороздина, О.С. Культурно-антропологические основания педагогики поддержки / О.С. Бороздина // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 22-29.
25. Бырдина, О.Г. Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога / О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 1-2. – С. 7-12.

26. Бырдина, О.Г. Транспрофессиональные компетенции педагога на современном этапе становления системы непрерывного профессионального образования / О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы IV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2021 г. ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург. – 2021. – С. 16-19.

27. Быстрова, Н.В. Наставничество как педагогический феномен: история и современность / Н.В. Быстрова, С.А. Цыплакова, А.К. Преснова, А.С. Пасечник // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 3 (37). – С. 18-21.

28. Вакуленкова, М.В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов/ М.В. Вакуленкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С.22-24.

29. Варзанова, М. А. Организационно-педагогические условия включения преподавателей в инновационную деятельность: преодоление сопротивления / М.А. Варзанова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 22-30.

30. Вахитова, Г.Х. Организация наставничества в контексте полисубъектного взаимодействия в дошкольном образовании/Г.Х. Вахитова // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 8 (197). – С. 140-143.

31. Везиров, Т.Г. Организация академической мобильности будущих бакалавров и магистров педагогического образования в условиях информационно-коммуникационной среды вуза /Т.Г. Везиров, Е.А. Костина // Крымский научный вестник. – 2016. – № 2 (8). – С. 270-285.

32. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа. – 1991. – 207 с.

33. Ветров, Ю.П. Актуальные проблемы развития высшего образования в современных социокультурных условиях / Ю.П. Ветров, А.Г.

Кравченко // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 7-14.

34. Ветров, Ю.П. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития курсовых офицеров в университетах МВД России / Ю.П. Ветров, Д.А. Рубан. – Армавир, изд-во АГПУ, 2019. – 160 с.

35. Воленко, О.И. Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании / О.И. Воленко, Е.Н. Фомин // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С.3-5.

36. Воскрекасенко, О.А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воскрекасенко Ольга Александровна. Москва. – 2017. – 446 с.

37. Габдулхаков, В.Ф. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе / В.Ф. Габдулхаков, И.Т. Хайруллин // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 1. – С.30-37.

38. Гагиева, З. А. Способность к саморегуляции как условие успешной педагогической деятельности/ З.А. Гагиева // ХуманитарниБалканскиизследвания. – 2019. – Т.3. – № 3(5). – С.11-13.

39. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию / О.С. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С.10-39.

40. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – М. – 1995. – Вып.3. – С.58-64.

41. Галанова, О.А. Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования / О.А. Галанова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 161-164.

42. Галустов, А. Р. Идеи опережающего образования в подготовке учителя технологии / А.Р. Галустов, Р.А. Галустов, Г.Н. Зеленко, Н.В.

Зеленко, Н. С. Штейнгардт // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 9. – С.30-34.

43. Галустов, А.Р. Педагогические основы формирования готовности к самообразованию у студентов / А.Р. Галустов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». – 2012. – № 2. – С. 61-69.

44. Галустов, А.Р. Теория и практика формирования у будущих педагогов готовности к обучению школьников самообразовательной деятельности: моногр. / А.Р. Галустов. – М.: Илекса. – 2013. –185 с.

45. Глузман, А. В. Трансформация педагогического образования в современном мире / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1. – С. 8-10.

46. Глуханюк, Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники / Н.С. Глуханюк // Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть II. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2008. – 86 с.

47. Гнутова, И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания / И.И. Гнутова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. № 3. – С. 86-95.

48. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. Ростов н/Д. – 2006. – 23 с.

49. Гузенко, И.Г. Особенности формирования инновационной мобильности будущего педагога в образовательном процессе вуза / И.Г. Гузенко, Е.А. Подвигина // Вопросы современной науки и практики. – 2010. – № 4-6. – С. 165-172.

50. Даммерер, Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартонек // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С.56-69.

51. Данилова, Л.Н., Ценности педагогического образования: сущность и генезис / Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин, А.М. Ходырев // Ценности и смыслы. – 2019. – № 4 (62). – С.6–22.
52. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин, Т. В. Ледовская, Н.Э. Солынин, А.М. Ходырев // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – Т.2. – С. 11-19.
53. Дёмина, О.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов / О.А. Дёмина, И.А. Тепленёва // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 156-167.
54. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С.421-424.
55. Долгушева, А. Н. Наставничество как педагогический феномен: история и современность / А. Н. Долгушева, В. М. Кадневский, Е. И. Сергиенко // Вестник ОмГУ. – 2013. – №4 (70). – С.264-268.
56. Долженко, Р.А. Новые направления развития наставничества в Российской Федерации / Р.А. Долженко, А.А. Сальцев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С.6-12.
57. Дорожкин, Е. М. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер, В.Я. Шевченко // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 63–81.
58. Дубровская, Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дубровская Юлия Аркадбевна. Санкт-Петербург. – 2005. – 18 с.
59. Дудина, Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании / Е.А.

Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – №1. – С. 49-61.

60. Дудина, Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С.25-36.

61. Загвязинский, В.И. Образование, опережающее общественное развитие: ориентация на будущее / В.И. Загвязинский, О.В. Ройтблат // Народное образование. – 2013. – № 9. – С. 14-22.

62. Заир-Бек, Е.С. Модель подготовки студентов к педагогическому взаимодействию в условиях современного социального кода образования / Е.С. Заир-Бек// Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – 2019. – №9 (сентябрь). ART 2766. [Электронный ресурс] URL:<http://emissia.org/offline/2019/2766.htm>__ (дата обращения: 11.07.2020).

63. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб: Просвещение, 1995. – 324 с.

64. Заславская, Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования /Т.И. Заславская// Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов/ Под ред. Т.И. Заславской, Р.В. Рыбкиной. – Новосибирск: Наука, 1974. –С.7-16.

65. Захарова, Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография / Ж.А. Захарова // Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – 428 с.

66. Зеер, Э. Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, М. В. Зиннатова // Образование и наука. – 2020. –Т. 22, № 3. – С. 34–45.

67. Зеер, Э. Ф. Основные тенденции обновления профессионального образования в постиндустриальном обществе / Э. Ф. Зеер, Е. М. Дорожкин//

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. унт, Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. Екатеринбург. – 2019. – С. 167-171.

68. Зеер, Э. Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 8 (117). – С. 33-48.

69. Зеер, Э.Ф. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования / Э.Ф. Зеер, М.В. Кормильцева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №10. – С. 72-78.

70. Зеленко, Н. В. Социально-образовательное партнерство в системе подготовки педагогических кадров / Н.В. Зеленко, О.В. Дорохина// Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С.18-21.

71. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.

72. Золина, М.А. Виды педагогической поддержки на различных ступенях образовательной деятельности/ М.А. Золина // Глобальный научный потенциал. –2019. –№ 5 (198). – С. 127-131.

73. Ибляминова, М.Р. Педагогическая поддержка учащихся в процессе проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий / М.Р. Ибляминова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С.15-19.

74. Игнатьева, Е.В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности / Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябкова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С.45-51.

75. Игнатьева, Е.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля / Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 61-2. – С.102-104.
76. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 631 с.
77. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей / Е.И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Пресс-Атташе, 1997. – 160 с.
78. Казакова, Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8-14.
79. Казакова, О.Н. Педагогическое сопровождение студентов первых курсов во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза / О.Н. Казакова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 12-18.
80. Калиновский, Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых / Ю. И. Калиновский. – М.: Вита пресс. – 2000. – 308 с.
81. Калиновский, Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности в ходе организации сотрудничества субъектов образовательного процесса / Ю.И. Калиновский, А.А. Макареня // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. СПб. –2001. –Ч. 2. – С. 8-11.
82. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 5. – С. 45–58.
83. Кипина, О.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Кипина Оксана Анатольевна. Новокузнецк. – 2009. – 25 с.
84. Кириллова, Я.В. Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования / Я.В. Кириллова // Вестник

ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. –Т. 10. – № 3. – С. 44–49.

85. Кирьякова, А. В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 124-128.

86. Кислов, А.Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию /А.Г. Кислов // Образование и наука. –2018. – Т. 20. – №1. – С. 54-74.

87. Ковалевская, Е.В. Основания интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов в профессиональном образовании /Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2018. –№ 2. – С. 40-46.

88. Коваленков, Н. Н. Психологические условия применения активных методов обучения в процессе подготовки социальных педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Коваленков Николай Николаевич. – Ставрополь. – 1998. – 208 с.

89. Кораблина, Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности/Е.П. Кораблина// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – №6.– С.104 -114.

90. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43 – 48.

91. Косарева, С. А. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов / С.А. Косарева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. –Т. 10. Вып. 2 (38). – С. 168– 175.

92. Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 6–20.

93. Котлярова, О.И. Формирование мобильности личности в системе непрерывного образования / О.И. Котлярова, Ю.В. Найданова // Вестник ЮУрГУ. – Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9. № 2. – С. 6-26.
94. Котмакова, Т.Б. Личностная мобильность как основополагающее качество будущего специалиста / Т.Б. Котмакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7 – С. 119–124.
95. Кривцова, Н. С. Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников: дис. канд. ...пед. наук: 13.00.01 / Кривцова Наталья Сергеевна. - Ульяновск. – 2017. – 160 с.
96. Кролевецкая, Е.Н. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога /Е.Н. Кролевецкая, И.Ф. Исаев // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 6. – С. 114–135.
97. Крыжановская, И.В. Многоуровневая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Крыжановская Ирина Викторовна. М.: – 2020. – 160 с.
98. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова // М.: Народное образование. – 2003. – С.66-67.
99. Крымчанинова, Н.В. Проблемы трудоустройства выпускников педагогических вузов (на примере Армавирского государственного педагогического университета / Н.В. Крымчанинова // Теория и практика общественного развития. – 2020. – № 11 (153). – С. 38-41.
100. Кузнецова, Е.Н. Внеучебная деятельность как фактор развития личности студентов педагогического вуза / Е.Н. Кузнецова, И.И. Хисамова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4-1 (55). – С. 172-175.

101. Куликовская, И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Куликовская Ирина Эдуардовна. – Ростов-на-Дону. – 2002. – 450 с.
102. Курников, Д.В. Сущность понятия «педагогическая поддержка в образовании» / Д.В. Курников // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 74-76.
103. Лапина, О. А. К вопросу о профессиональном самоопределении и мобильности педагога в маргинальных ситуациях / О.А. Лапина, Е.А. Никитина // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С.82-83.
104. Лапина, О.А. Профессиональная мобильность как интегративное качество педагога: монография / О.А. Лапина, Е.А. Никитина. – Иркутск: ИГЛУ. – 2012. – 141 с.
105. Лебедева, Е. В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровизации /Е.В. Лебедева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2.– С. 49-54.
106. Ледовская, Т. В. Ценностные «вызовы» современного педагогического образования: существуют ли «ответы»? / Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин, А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2019 – № 4-109. – С.54-61.
107. Лесохина, Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Лесохина Людмила Николаевна. – СПб. – 1991. – 328 с.
108. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена. – 2004. – С. 280-287.
109. Лобейко, Ю.А. Дидактическое проектирование ресурсного обеспечения среды обучения / Ю.А. Лобейко, Е.А. Вахтина, В.Г. Иванов,

А.В. Вострухин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 3(52). – С. 23-24.

110. Лубков, А. В. Современные проблемы педагогического образования / А.В. Лубков // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 34–54.

111. Макаренко, А. Н. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А.Н. Макаренко, Л.Г. Смышляева, Н.Н. Минаев, О.М. Замятина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 113-121.

112. Малиновский, П.В. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий /П.В. Малиновский// Российское экспертное обозрение. –2007. – № 3 (21). – С.21-24.

113. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е.Б. Манузина // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 1 (103). – С. 109-113.

114. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики / Е.Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 116-119.

115. Марголис, А.А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития педагога / А.А. Марголис, Е.В. Аржаных, М.Р. Хуснутдинов // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С.133-159.

116. Микова, И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов / И.М. Микова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №10. – С. 266-273.

117. Мухаметзянова, Ф.Г. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С.45-51.

118. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под

ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

119. Неволina, В.В. Педагогическое сопровождение процесса саморазвития студента медицинского вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Неволina Виктория Васильевна. Оренбург. – 2018. – 42 с.

120. Несмеянова, Т.С. Педагогические условия развития познавательной мобильности студентов СПО экономического профиля / Т.С. Несмеянова // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. – № 17. – С. 290–294.

121. Нурмухамедова, В.В. Социально-философское обоснование роли образования в обеспечении социальной мобильности человека в современном обществе / В.В. Нурмухамедова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №76. – С. 269-272.

122. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки № 125 от 22.02.2018. [Электронный ресурс]
URL:https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf(дата обращения: 10.02.2020).

123. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений / Р.В.Овчарова // 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». – 2008. – 448 С.

124. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова // М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2003. – 319 с.

125. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М., Просвещение, 1995. – 242с.

126. Пазюкова, М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 /Пазюкова Марина Анатольевна. – Иркутск. – 2003. – 24 с.
127. Пац, М.В. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя / М.В. Пац, В.А. Медведев // Дискуссия. – 2014. – № 2(43). – С. 99-104.
128. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб.пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М. – 2006. – С. 250-258.
129. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб.пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М., 2006. –С. 250-258.
130. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. И. Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера. – 2008. – 480 с.
131. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. Санкт-Петербург: Питер. – 2010. – 414 с.
132. Педагогическое сопровождение становления экологической субкультуры детей / Е.В. Михеева; под ред. О.И. Кирикова // Педагогика и жизнь: междунар. сб. науч. тр. – Воронеж: ВГПУ. – 2008. – С. 216-226.
133. Петраш, Е.А. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности/ Е.А. Петраш, Т.В. Сидорова// Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 101–114
134. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб.пос. /В.А. Петровский. – Ростов/на Д.: изд. Феникс, 1996. – 272 с.
135. Пецина, И.А. Культурная мобильность педагога-музыканта как проблема современного профессионального образования России / И.А. Пецина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – №2(2). – 2014. – С.322-324.

136. Писаренко, Д.А. Внеучебная деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмыслению понятия / Д.А. Писаренко // Гуманитарные Балканские исследования / ХуманитарниБалканскиизследвания. – 2019. – №3 (5). – С. 41-44.

137. Питанова, М. Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях / М.Е. Питанова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. –С. 994-997.

138. Пичугина, Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г.В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3-6.

139. Поваренков, Ю.П. Классификация основных подходов к проблеме сопровождения личности в отечественной педагогике и психологии / Ю.П. Поваренков, Н.А. Баранова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С.124-131.

140. Подымова, Л. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагогов / Л.С. Подымова, М. М Карикина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – №2. – С. 42-50.

141. Поздеева, С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2 (16). – С.87-91.

142. Помощь // Словарь русского языка: 70 000слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. – С. 558.

143. Пономарева, Л.И. Соотношение парадигмы сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике / Л.И. Пономарева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С.171-174.

144. Попов, Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: из серии «Педагогика и гуманизм» / Е.Б. Попов // Оренбург: ИПК ОГУ. – 2003. –156 с.

145. Попов, Л. В. Академическая мобильность. Измерения и оценки / Л.В. Попов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2017. – №2. – С.49-59.

146. Попова, О.С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: автореф. дис д-ра псих.наук: 19.00.07 / Попова Оксана Сергеевна. – М. – 2013. – 44 с.

147. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017. № 1632-р). // Стратегические приоритеты. – 2017. – № 3 (15). – С. 153 - 165.

148. Профессиональная мобильность педагога: учеб.пособие / Ю. И. Биктуганов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. – 2016. – 120 с.

149. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. [Электронный ресурс] URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 20.06.2021).

150. Репина, А. В. Подходы к обеспечению интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования / А.В. Репина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 31-36.

151. Роботова, А.С. О диалоге, монологе и молчании в образовании / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2015. – № 8-9. – С.122-128.

152. Романюк, Л.В. Гуманистическая педагогика / Л.В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – 2012.– № 2. – С.304-307.

153. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – Москва: Наука. – 1974. – 276 с.

154. Сазонов, Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 35-50.

155. Сарсенбаева, Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сарсенбаева Ботакоз Иватовна. – М. – 2006. – 416 с.

156. Сахапов, Р. Л. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования / Р. Л. Сахапов, С. Г. Абсалямова, Т. Б. Абсалямов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91) – С. 140-146.

157. Семенов, И.Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках/ И.Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. –С. 24-45.

158. Сергеева, Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности / Т.Б. Сергеева // Образование и наука. – 2015. – № 8 (127). – С. 81–96.

159. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии: монография / В.В. Сериков // Волгоград: Перемена. – 1994. – 152 с.

160. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Симонова Галина Ивановна. – Киров. – 2006. – 425 с.

161. Смоляр, А.И. Внеучебная воспитательная деятельность в развитии профессиональной идентичности будущего учителя / А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 283-288.

162. Соколова, Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного

образования/Е.И. Соколова// Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 4. – С.1-11.

163. Сопровождать // Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. – С. 747.

164. Сорокин, П. Социальная стратификация и мобильность. // Питирим Сорокин/ Человек. Цивилизация. Общество. (Серия «Мыслители XX века»). – М.: Политиздат, 1992. – С. 302-373.

165. Сорокопуд, Ю.В. Формирование «мягких навыков» в процессе подготовки будущих педагогов как современная инновация высшей школы /Ю.В. Сорокопуд, А.В. Кондратьева //Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С.303-305.

166. Социально-профессиональная мобильность в XXI веке // сборник материалов и докладов Международной конференции. Под редакцией Г. М. Романцева, В. А. Копнова. – М: 2018. –198 с.

167. Стычкова, В.И. Формирование профессиональной мобильности студентов-логистов средствами иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Стычкова Вероника Игоревна. – Самара. – 2016. –176 с.

168. Тебердиева, Ж.И. Сущностные характеристики педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся в условиях высшей школы / Ж.И. Тебердиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 189-192.

169. Тимонин, А.И. Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы / А. И. Тимонин, О. А. Павлова // Ярославский педагогический вестник. – 2014 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 216-219.

170. Тонких, А.П. Реализация концепции социальной мобильности будущих учителей начальных классов / А.П. Тонких // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – Т.11. – № 2. – С.48-61.

171. Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всероссийской (с

международным участием) научно-практической конференции, Нижний Тагил, 29 января 2019 г. / под науч. ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет; Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова, 2019. – 495 с.

172. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / В. С. Третьякова [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.

173. Тринитатская, О.Г. Трансформация функций управления в условиях новой стратегии образования / О.Г. Тринитатская, О.Е. Сироткин, Л.Г. Захарова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 35.

174. Удалова, И.В. Измерение социальной мобильности (на примере коренных народов Сибири) / И.В. Удалова, Е.Д. Гражданников // Новосибирск: Наука. – 1988. – 112 с.

175. Урри, Дж. Социология за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия / Дж. Урри // М.: Изд. дом Высшей школы экономики. – 2012. – 336 с.

176. Урсул, А.Д. Цифровизация и образование для устойчивого развития: перспективы взаимосвязи в процессе эволюции / А.Д. Урсул // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 2. – С.39-54.

177. Фаизова, В.Б. Проблемы сопровождения в современном педагогическом знании / В.Б. Фаизова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 3 (1565). – С.190-195.

178. Фаляхов, И.И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности / И.И. Фаляхов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С.45-49.

179. Федоров, А.А. Новое педагогическое образование / А.А. Федоров // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8 (92). – С. 18-22.
180. Федоров, О.Д. Онтологическая модель профессионального становления учителя/О.Д. Федоров // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. –Т. 1. – № 1. – С.43–63.
181. Федосеева, И.А. Социально-педагогическое сопровождение военнослужащих в условиях первичной адаптации /И.А. Федосеева, А.Ю. Бушуев// Философия образования. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 166-178.
182. Федулова, М.А. Трансдисциплинарность в методологии подготовки студентов профессионально-педагогического вуза / М.А. Федулова, Б.Н. Гузанов, К.А. Федулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 335-338.
183. Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ. – 2020. – 224 с.
184. Фишман, Б.Е. От педагогического сопровождения к антропологической практике кураторства студентов 1 курса / Б.Е. Фишман, О.В. Буховцева // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4-5. – С. 1236-1239.
185. Фомин, Е.Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста / Е.Н. Фомин // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 7. – С. 6–8.
186. Фомин, Е.Н. Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании / Е.Н. Фомин, О.И. Воленко // – Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С. 3-5.
187. Фомина, А.В. Наставничество как условие самореализации студентов / А.В. Фомина // Актуальные вопросы развития социальной активности молодежи в Уральском федеральном округе: сборник научных

трудов / под ред. Б.М. Игошева, И.А. Ларионовой, А.С. Славиной. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2012. – С. 292 – 297.

188. Фоминых, Е. А. К вопросу формирования мышления у обучающихся педагогических направлений в рамках курса философии / Е. А. Фоминых // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № 3 (27). — С. 50–55.

189. Фоминых, Е. А. Проблема формирования мышления обучающихся педагогических вузов в контексте транспрофессионализма как фактора профессионального будущего / Е. А. Фоминых // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: материалы Всерос. науч.-практ. конференции; под науч. ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та. – 2020. – С. 159-164.

190. Фролова, С.В. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С.213-216.

191. Халин, В.Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски /В.Г. Халин, Г.В. Чернова// Управленческое консультирование. – 2018. – № 10. – С.46-63.

192. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе / В.С. Хамидулин // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29– № 1. – С. 135-149.

193. Хангельдиева, И. Г. Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? / И.Г. Хангельдиева // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2018. – №3. – С. 48-60.

194. Харавинина, Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя/Л.Н. Харавинина // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 214-219.

195. Харченко, Л.Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза / Л.Н. Харченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 7 (82). – С. 53-57.

196. Хоронько, Л.Я. Профессиональная мобильность как свойство личности специалиста / Л.Я. Хоронько, Е.С. Боярко // Вестник непрерывного образования. – 2010. – № 1. – С. 60-63.

197. Хоченкова, Т.Е. Модель цифровых компетенций педагогов: терминологический и содержательный аспекты/ Т.Е. Хоченкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 314–325.

198. Челнокова, Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасаева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – №4. – С.11-25.

199. Червонный, М.А. Педагогическое сопровождение будущих педагогов на основе наставничества в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования / М.А. Червонный// Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 432. – С. 199–204.

200. Чередниченко, Г.А. Положение на рынке труда выпускников системы высшего образования и среднего профессионального образования / Г.А. Чередниченко // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С.256- 282.

201. Чернышева, Е.И. Опыт реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов педагогических вузов физико-математического профиля / Е. И. Чернышева, Е.А. Кубряков // Перспективы науки и образования. – 2018. – (35). – С.65-73.

202. Чошанов, М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чошанов Мурат Аширович. – Казань. – 1996. – 320 с.

203. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Шакурова Марина Викторовна. – М., 2007. – 46 с.

204. Шедина, С.В. Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего специалиста / С.В. Шедина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С.126-130.

205. Шилова, О.Н. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей /О.Н. Шилова, М.Г. Ермолаева, Р.Р. Ахтиева // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 202-209.

206. Шиманчик, М.С. Аксиологизация содержания профессиональной подготовки будущих педагогов / М.С. Шиманчик // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С.99-103.

207. Ширина, Л.В. Педагогическое сопровождение развития у педагогов общеобразовательных школ готовности к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08 / Ширина Лидия Васильевна. – Армавир. – 2021. – 28 с.

208. Шишкина, В. А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. / Шишкина Виктория Авенировна. – Москва. – 2006. – 386 с.

209. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В.А. Штофф // Москва: Знание. – 1986. – 264 с.

210. Шумакова, А.В. Педагогическое образование: современный этап развития / А.В. Шумакова, Н.А. Леонова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 3. – С.56-60.

211. Щедровицкий, Г.П. Очерки по философии образования: статьи и лекции /Г.П. Щедровицкий. – М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.

212. Щипова, О.В. Компоненты социально-педагогического сопровождения студентов учреждений среднего профессионального

образования / О.В. Щипова // Вестник СамГУ. – 2013. № 5 (106). – С. 160-164.

213. Южакова, Т.А., Международная студенческая мобильность - инструмент повышения конкурентоспособности страны на международном рынке образовательных услуг / Т.А. Южакова, И.В. Каракчиева // Наука, техника и образование. – 2015. – № 5 (11). [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-studencheskaya-mobilnost-instrument-povysheniya-konkurentosposobnosti-strany-na-mezhdunarodnom-rynke> (дата обращения: 15.02.2020).

214. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С.139-143.

215. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь. – 2000. – 112 с.

216. Ярцев, А.А. Генезис развития социально-профессиональной мобильности будущего педагога / А.А. Ярцев// Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 105-108.

217. Hachen, D. S. Industrial characteristics and job mobility rates / D. S. Hachen // American social review. - 1992. — №1. - P. 39-55.

218. Hachen, D. S. Three models of job mobility in labour market / D. S. Hachen // Work and occupations - 1990. — №17. - P. 320-354.

219. Hobson A., Sharp C. Head-to-head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers // School Leadership and Management. - 2005. - Vol. 25, № 1. - P. 25-42.

220. Idrianti, Y., Sasmoko, Noerlina, Abd Wahid N. H. Indonesian Vocational Engagement (I-VOCATIE): A New Concept in Improving Teacher Competencies 4.0. Journal of Technical Education and Training. 2020. No 12(3). P. 97-105.

221. Irby, B. J., Boswell, J., Jeong, S. & Pugliese, E. Editor's overview: tutoring and coaching // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2018. Vol. 26, No. 3, P. 245-248.

222. Maynard T. Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training // *Mentoring and Tutoring*. - 2000. - Vol. 8, № 1. - P. 17-30.

223. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // *Mentoring and Tutoring*. - 2000. - Vol. 8, № 2. - P. 145-170.

Приложение А

Методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) [123]

С помощью методики можно выявить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

Инструкция: ниже приведены утверждения, характеризующие любую профессию. Прочтите и оцените, в какой мере каждое из них повлияло на ваш выбор профессии. Ответы могут быть 5 видов:

«очень сильно повлияло» - 5 баллов;

«сильно повлияло» - 4 балла;

«средне повлияло» - 3 балла;

«слабо повлияло» - 2 балла;

«никак не повлияло» - 1 балл.

Поставьте напротив каждого утверждения соответствующий вашему ответу балл.

Бланк для ответов

№	Утверждения	оценка
1	Требует общения с разными людьми	
2	Нравится родителям	
3	Предполагает высокое чувство ответственности	
4	Требует переезда на новое место жительства	
5	Соответствует моим способностям	
6	Позволяет ограничиться имеющимся оборудованием	
7	Дает возможность приносить пользу людям	
8	Способствует умственному и физическому развитию	
9	Является высокооплачиваемой	
10	Позволяет работать близко от дома	
11	Является престижной	
12	Дает возможности для роста профессионального мастерства	
13	Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах	
14	Позволяет реализовать способности к руководящей работе	

15	Является привлекательной	
16	Близка к любимому школьному предмету	
17	Позволяет сразу получить хороший результат труда для других	
18	Избрана моими друзьями	
19	Позволяет использовать профессиональные умения вне работы	
20	Дает большие возможности проявить творчество	

Обработка данных

Внутренние индивидуально значимые мотивы: 1, 5, 8, 15, 20.

Внутренние социально значимые мотивы: 3, 7, 12, 14, 17.

Внешние положительные мотивы: 4, 9, 10, 16, 19.

Внешние отрицательные мотивы: 2, 6, 11, 13, 18.

Внутренние мотивы выбора той или иной профессии - ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешняя мотивация – это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. То же самое можно сказать и относительно положительной внешней мотивации.

Опросник по выявлению рефлексивности (А.В. Карпов) [82]

Утверждение	Варианты ответа						
	1 абсолютн о неверно	2 неверн о	3 скорее неверн о	4 не зна ю	5 скорее верно	6 верн о	7 совершенн о верно
1.Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.							
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.							
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.							
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу							

отвлечься от мыслей о нем.							
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.							
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.							
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.							
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.							
9. Я часто ставлю себя на место другого							

человека.							
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.							
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.							
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.							
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.							
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.							
15. Я беспокоюсь о своем							

будущем.							
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.							
17. Порой я принимаю необдуманные решения.							
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.							
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.							
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно							

обдумать и взвесить.							
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.							
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.							
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.							
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.							
25. Решая							

трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.							
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.							
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.							

**Цикл обучающих семинаров для профессорско-
преподавательского состава университета «Педагогическое
сопровождение развития социально-профессиональной мобильности
студентов»**

Задачи обучающего цикла:

- мотивация профессорско-преподавательского состава к повышению профессионального мастерства в сфере педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в учебной и внеаудиторной работе;
- расширение профессиональных представлений о современных тенденциях развития образования в условиях его цифровой трансформации;
- овладение новыми методическими приемами межсубъектного взаимодействия и открытого стиля общения в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- развитие психологической устойчивости, позитивного мировосприятия, готовности к постоянным изменениям контекста и условий профессионально-педагогической деятельности.

В результате участия в обучающем цикле семинаров преподаватели *будут знать:*

- перспективные тенденции развития современного образования, детерминирующие трансформацию профессиональных функций педагога;
- ценностно-целевые и технологические особенности профессионально-личностного развития современного педагога;
- особенности и структуру социально-профессиональной мобильности педагога;
- основные признаки и черты социально-профессиональной мобильности педагога, их влияние на повышение качества образования;

- основные направления и формы педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в учебной и внеаудиторной деятельности.

В результате участия в обучающем цикле семинаров преподаватели будут уметь:

- определять потенциал учебных дисциплин в развитии социально-профессиональной мобильности студентов;
- выявлять потребности студентов в профессионально-личностном развитии и профессионально-карьерном планировании;
- выбирать оптимальные методы педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей;
- использовать приемы субъект-субъектного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- взаимодействовать с представителями региональных образовательных организаций по вопросам трудоустройства выпускников вуза.

В результате участия в обучающем цикле семинаров преподаватели будут *владеть*:

- современными методами педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- гибкими навыками профессионально-педагогической деятельности;
- опытом субъект-субъектного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов;
- навыками открытого стиля профессионально-педагогического взаимодействия.

Цикл обучающих семинаров включает три основных блока: методологический, технологический и психологический.

В рамках *методологического блока* предполагается изучение следующих вопросов:

Социокультурные детерминанты обновления профессиональных функций педагога.

Социально-профессиональная мобильность современного педагога: структура и основные функции.

Современные методологические подходы к развитию социально-профессиональной мобильности современного педагога.

Понятийное поле социально-профессиональной мобильности: виды мобильности педагога, их особенности. Взаимосвязь социально-профессиональной мобильности и компетенций будущих педагогов (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные).

Технологический блок предполагает изучение следующих вопросов:

Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов как технология помогающей деятельности.

Наставничество как технология педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов.

Соотношение технологий наставничества, фасилитации, модерации, тьюторства в процессе педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов.

Технологические особенности педагогического сопровождения развития социально-профессиональной мобильности студентов в учебной и внеаудиторной деятельности.

В рамках *психологического блока* предполагается изучение следующих вопросов:

Психологические закономерности развития социально-профессиональной мобильности в юношеском возрасте.

Личностные детерминанты развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов.

Психологические барьеры профессионально-личностного развития в образовании и способы их преодоления.

Психологические условия доверительного стиля межличностного и профессионально-педагогического общения.

Формы и методы работы: мини-лекции, анализ кейс-заданий, рефлексивная дискуссия, круглый стол, обмен опытом, психологический тренинг.

Список литературы для самостоятельного изучения:

1.Бырдина, О.Г. Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога / О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 1-2. – С. 7-12.

2.Вакуленкова, М.В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов/ М.В. Вакуленкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С.22-24.

3.Галустов, А. Р. Идеи опережающего образования в подготовке учителя технологии / А.Р. Галустов, Р.А. Галустов, Г.Н. Зеленко, Н.В. Зеленко, Н. С. Штейнгардт // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 9. – С.30-34.

4.Даммерер, Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартонек // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С.56-69.

5.Зеер, Э. Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 8 (117). – С. 33-48.

6.Кириллова, Я.В. Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования / Я.В. Кириллова // Вестник

ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. –Т. 10. – № 3. – С. 44–49.

7.Лапина, О. А. К вопросу о профессиональном самоопределении и мобильности педагога в маргинальных ситуациях / О.А. Лапина, Е.А. Никитина // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С.82-83.

8.Макаренко, А. Н. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А.Н. Макаренко, Л.Г. Смышляева, Н.Н. Минаев, О.М. Замятина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 113-121.

9.Соколова, Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования/Е.И. Соколова// Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 4. – С.1-11.

10.Социально-профессиональная мобильность в XXI веке // сборник материалов и докладов Международной конференции. Под редакцией Г. М. Романцева, В. А. Копнова. – М: 2018. –198 с.