

УДК 378.14:159.923.2

**Е.Е. ЧУДИНА, Ю.М. МЕРЗЛИКИНА**  
(Волгоград)

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

*Рассматривается проблема профессионально-личностного саморазвития будущих учителей в период производственной педагогической практики. Уточнено содержание базового понятия, выделена компонентная структура профессионально-личностного саморазвития. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы на базе МОУ «Средняя школа № 48 Ворошиловского района Волгограда», комплекс педагогических средств. Разработан критериально-диагностический аппарат и выделены три уровня профессионально-личностного саморазвития. Доказано, что производственная практика активизирует профессионально-личностное саморазвитие учителя.*

*Ключевые слова: профессионально-личностное саморазвитие, будущий учитель, педагогическая практика, субъектная позиция, рефлексия, компонентная структура, диагностика.*

---

**ELENA CHUDINA, YULIYA MERZLIKINA**  
(Volgograd)

## **THE PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF INDUSTRIAL PEDAGOGICAL PRACTICE**

*The issue of professional and personal self-development of future teachers in the period of industrial pedagogical practice is considered. There is specified the content of the basic concept, the componential structure of professional and personal self-development is revealed. The results of pilot and experimental work on the basis of Municipal General Education Institution "Secondary school #48 of the Voroshilovsky district of Volgograd" and the set of pedagogical means are presented. The criteria and diagnostic tools are developed, there are identified three levels of professional and personal self-development. It is proven that the industrial practice activates the professional and personal self-development of teachers.*

*Keywords: professional and personal self-development, future teacher, pedagogical training, subject position, reflection, component-based structure, diagnostics.*

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной и личностной подготовке будущих учителей, что обусловлено динамичными изменениями в образовательной среде и усложнением педагогических условий. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) [13] подчёркивается необходимость формирования у обучающихся «готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению». Очевидно, что подготовить выпускника с такими качествами способен лишь педагог, демонстрирующий высокий уровень самоорганизации и стремления к профессиональному росту.

Требования к такому специалисту закреплены в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», где универсальная компетенция УК-6 предполагает способность выпускника «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [9].

Проблема профессионально-личностного саморазвития разрабатывается в трудах ведущих отечественных учёных. В.А. Сластенин рассматривал саморазвитие как основу профессионализма педагога [12]. Л.М. Митина определяет его как процесс качественного преобразования внутреннего мира, приводящий к новому способу профессиональной жизнедеятельности [8]. В.И. Андреев трактует саморазвитие как специфическую форму самостроительства, интегрирующую самопознание, самоопределение и самореализацию [1].

Особый вклад в разработку проблемы внесли представители Волгоградской научно-педагогической школы. Н.К. Сергеев, В.В. Сериков в рамках теории непрерывного педагогического образования рассматривает профессионально-личностное саморазвитие как сложный процесс качественного преобразования учителем своего внутреннего мира, переход на субъектный уровень [10]. Н.М. Борытко в контексте гуманитарно-целостного подхода определяет саморазвитие как непрерывный процесс становления субъектности будущего учителя [5]. В.В. Сериков акцентирует внимание на смыслопоисковой деятельности педагога как фундаменте саморазвития [11].

Согласно концепции Е.Е. Чудиной, профессионально-личностное саморазвитие – это «динамическое интегративное качество личности, характеризующееся устойчивой потребностью и реальной способностью будущего учителя к осознанному, целенаправленному совершенствованию себя в профессиональной сфере» [15, с. 57]. Автор выделяет четыре взаимосвязанных компонента саморазвития будущего учителя: самосознание, самооценка, самоорганизация, самоуправление.

Принципиальное значение для нашего исследования имеет положение о том, что производственная педагогическая практика запускает механизм профессионально-личностного саморазвития. Как отмечал П.П. Блонский, «педагогике невозможно научить книгами... также необходима практика, но не копирующая, а творческая и осознающая» [3, с. 165]. Н.С. Клемешова и И.Н. Вострикова подчёркивают, что «Формирование учителя... происходит не только во время изучения специальных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического цикла. Особую роль в этом процессе играет педагогическая практика» [7, с.365].

Вместе с тем остаётся недостаточно изученным вопрос о конкретных приёмах, формах и методах, наиболее эффективно способствующих профессионально-личностному саморазвитию будущих педагогов в условиях прохождения производственной педагогической практики.

**Цель исследования** – выявить особенности, приёмы, формы и методы профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в период производственной педагогической практики.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «Средняя школа № 48 Ворошиловского района Волгограда» в период октябрь–ноябрь 2024, 2025 г. В исследовании приняли участие 16 студентов 5-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профили «Биология», «Химия» ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Участники были распределены на две группы: экспериментальную (8 человека), в работе с которыми применялся разработанный комплекс педагогических средств, и контрольную (8 человека), практика которых организовывалась в традиционном формате.

Методы исследования:

1. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, нормативной документации, систематизация и обобщение.
2. Эмпирические:
  - психодиагностическое тестирование (методика «Диагностика способности к саморазвитию» В.И. Андреева [2], тест «Оценка уровня рефлексивности» А.В. Карпова [6]);
  - метод экспертных оценок (учителя-наставники);
  - включённое педагогическое наблюдение;
  - анализ продуктов профессиональной деятельности (планы-конспекты уроков, дневники саморазвития, портфолио).
3. Статистические: качественный и количественный анализ данных.

На основе анализа работ Е.Е. Чудиной [15] нами конкретизирована структура профессионально-личностного саморазвития будущего учителя:

Мотивационно-ценностный компонент – смысловой центр системы саморазвития, базирующийся на внутренних стимулах к педагогическому росту. Включает процесс интериоризации общественно значимых педагогических ценностей в глубоко личные убеждения. В условиях практики формируется «профессиональное кредо» студента, становящееся вектором педагогического поведения.

Когнитивный компонент – характеризуется системой знаний о «Я-профессиональном», включающая самопознание, понимание эталонных моделей мастерства, владение методологией саморегуляции. Осознание многомерности педагогического труда позволяет увидеть возможности личностного проявления в каждом аспекте деятельности.

Деятельностно-практический компонент – показывает умения проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию роста. В условиях практики у будущего учителя проявляется способность к волевой саморегуляции при столкновении с педагогическими рисками, трансформация теоретических знаний в реальный опыт педагогического действия.

Рефлексивно-управленческий компонент – механизм обратной связи и управления саморазвитием. Включает умение анализировать собственную деятельность и проектировать шаги качественного самоизменения. Рефлексия служит инструментом осознанной коррекции профессионального поведения.

Мы выделили специфические функции производственной практики в процессе профессионального саморазвития будущего учителя: адаптивная функция создаёт ситуацию «профессионального вызова». Столкновение с живой педагогической реальностью, часто диссонирующей с идеализированными представлениями, порождает конструктивный психологический дискомфорт. Это обеспечивает не просто внешнее привыкание, но внутреннее «принятие» профессиональной роли.

Стимулирующая функция мобилизует скрытые ресурсы личности. Необходимость решения реальных педагогических задач активизирует возможности – от волевой саморегуляции до креативного поиска новых способов взаимодействия. Требования ФГОС СОО [13] трансформируются в глубоко личные задачи по самообразованию.

Преобразующая функция инициирует глубокую рефлексию и переоценку «Я-концепции». Реальный опыт заставляет соотносить притязания с объективными результатами. Здесь происходит переход от репродуктивного подражания к формированию авторского стиля и становлению автономной педагогической позиции.

Прогностическая функция позволяет выйти за рамки текущей ситуации и спроектировать образ «Я-будущего». Интеграция опыта и рефлексии формирует долгосрочную стратегию непрерывного образования и чёткие ориентиры профессиональной карьеры.

В ходе опытно-экспериментальной работы на основе выделенных компонентов саморазвития будущих учителей, функций педагогической практики, результатов диагностики и изучения опыта школы нами был сконструирован и апробирован системный комплекс педагогических средств, включающий формы, методы и приемы, активизирующих профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя.

Индивидуальное тьюторское сопровождение. На установочном этапе производственной педагогической практики совместно со студентом проектировалась «Индивидуальная карта профессионально-личностного саморазвития», включающая диагностику профессиональных дефицитов, постановку конкретных целей, определение критериев их достижения. Проводились еженедельные консультации (30–40 минут), обсуждались не только методические вопросы, но и личностные переживания, профессиональная рефлексия, стратегии преодоления затруднений.

Интерактивное наблюдение. Посещение открытых уроков (не менее 6) и мастер-классов (3) организовывалось с использованием специальных «Карт педагогического наблюдения», ориентированных на фиксацию методических приёмов, способов организации обратной связи, личностных качеств педагога-мастера. После каждого посещения проводились групповые дискуссии.

Включение в профессиональное сообщество. Студенты-практиканты участвовали в заседаниях методических объединений учителей-предметников, педагогических советах, разборе педагогических кейсов, что способствовало разрушению психологического барьера «студент – школа» и развитию корпоративной ответственности.

Во время основного периода производственной педагогической практики мы предлагаем следующие методы и технологические приемы работы с практикантами:

Метод глубокого рефлексивного анализа. После каждого урока студент осуществлял развёрнутый самоанализ по специально разработанному «Алгоритму рефлексивного анализа», включающему блоки: целеполагание и результат, методическая компонента, психологическая компонента, проектирование развития. Ежедневно проводились групповые рефлексивные сессии (90 минут). Такая педагогическая рефлексия позволяет студентам задуматься, оценить свои качества и собственный потенциал, наметить пути совершенствования, необходимые в процессе профессионального самоопределения и саморазвития [14].

Кейс-метод. Анализировались актуальные педагогические кейсы МОУ «Средняя школа № 48 Ворошиловского района Волгограда» (работа с учащимися с особыми потребностями, конфликты, низкая мотивация, взаимодействие с родителями). Студенты в малых группах проводили психолого-педагогический анализ, предлагали варианты решения с теоретическим обоснованием, прогнозировали риски.

Метод профессионального самопроектирования. На промежуточном этапе студенты составляли «Карту профессиональных затруднений и ресурсов саморазвития» с конкретными задачами и сроками. На заключительном этапе готовили презентацию индивидуальной траектории профессионально-личностного саморазвития.

Технологические приёмы:

«Педагогический дневник саморазвития» – ежедневная фиксация значимых событий, эмоционального отклика и проектирование действий в аналогичных ситуациях с еженедельным предоставлением доступа наставнику.

Приём «Зеркало» (видеорефлексия) – запись и анализ не менее 3 уроков каждого студента с фокусом на невербальной коммуникации, темпоритме речи, пространственном поведении, реакциях на поведение учащихся.

Развивающее профессиональное портфолио – структурированная коллекция из 5 разделов: «Я-концепция педагога», «Методическая копилка», «Педагогические находки», «Обратная связь», «Траектория роста».

«Педагогический консилиум» – встречи раз в две недели для коллективного разбора сложных педагогических ситуаций с участием наставников и психолога.

Соответствие педагогических средств компонентам профессионально-личностного саморазвития представлено в табл. 1.

Таблица 1

Соответствие педагогических средств компонентам профессионально-личностного саморазвития

Компонент профессионально-личностного саморазвития	Формы организации	Методы	Приёмы
Мотивационно-ценностный	Наставничество; Мастер-классы; Профессиональное сообщество	Самопроектирование	Портфолио; Эссе
Когнитивный	Интерактивное наблюдение; Методические объединения	Кейс-метод	Консилиум; Карты наблюдения
Деятельностно-практический	Профессиональное сообщество; Проведение уроков	Самопроектирование; Кейс-метод	Видеорефлексия; Портфолио
Рефлексивно-управленческий	Наставничество; Рефлексивные сессии.	Рефлексивный анализ; Самопроектирование.	Дневник; Видеорефлексия.

Разработан диагностический аппарат структурно изоморфной компонентной модели. Каждому компоненту соответствует специфический критерий:

– Мотивационно-ценностный критерий: сформированность педагогической направленности, осознание социальной значимости труда, наличие целей самосовершенствования, стремление к индивидуальному стилю, установка на непрерывное образование.

– Когнитивный критерий: понимание механизмов саморазвития, владение понятийным аппаратом педагогики, знание инновационных технологий, осознание многомерности критериев эффективности, осведомлённость о профессиональных кризисах.

– Деятельностно-практический критерий: умение проектировать образовательный процесс, педагогическая гибкость, инициативность в разработке материалов, владение техниками общения, участие в методической жизни школы.

– Рефлексивно-управленческий критерий: развитый самоанализ, критическая оценка действий, адекватная «Я-концепция», продуктивное использование обратной связи, способность к проектированию программы саморазвития.

На основе интеграции количественных и качественных данных выделены три уровня профессионально-личностного саморазвития (см. табл. 2).

Таблица 2

#### Характеристика уровней профессионально-личностного саморазвития по компонентам

Уровень	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностно-практический	Рефлексивно-управленческий
Адаптивно-репродуктивный (низкий, 0–33%)	Внешняя мотивация, ценности не интериоризированы	Знания фрагментарны, не связаны с практикой	Действия по шаблону, нет импровизации	Поверхностная рефлексия, внешняя атрибуция неудач
Активно-поисковый (средний, 34–66%)	Ситуативная мотивация, поиск себя в профессии	Знания декларативны, анализ не всегда ведёт к изменениям	Экспериментирование методом проб и ошибок	Ситуативная рефлексия, анализ фрагментов
Творческо-преобразующий (высокий, 67–100%)	Устойчивая внутренняя мотивация, ценности интериоризированы.	Системные знания, встроенные в концепцию деятельности.	Творческая переработка методик, педагогический почерк.	Глубокая системная рефлексия, проектирование траектории.

Входная диагностика показала, что в двух группах преобладал адаптивно-репродуктивный уровень (экспериментальная группа: 50%, контрольная: 50%), активно-поисковый уровень демонстрировали 50% в обеих группах, творческо-преобразующий отсутствовал.

Итоговая диагностика выявила значительную положительную динамику в экспериментальной группе: – адаптивно-репродуктивный уровень – 0% (было 50%); – активно-поисковый уровень – 50% (было 50%); – творческо-преобразующий уровень – 50% (было 0%).

В контрольной группе изменения были незначительными: – адаптивно-репродуктивный уровень – 25% (было 50%); – активно-поисковый уровень – 75% (было 50%); – творческо-преобразующий уровень – 0% (было 0%).

Качественный анализ «Дневников саморазвития» экспериментальной группы показал, что к концу практики 100% студентов демонстрировали устойчивую рефлексивную позицию, 75% сформулировали конкретные долгосрочные цели профессионального роста, 100% отметили позитивные изменения в профессиональной самооценке.

Экспертные оценки наставников подтвердили, что студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокие показатели по всем компонентам профессионально-личностного саморазвития: средний балл экспериментальной группы – 98,5 из 144 (68%), контрольной – 72 из 144 (50%).

Во-первых, экспериментально доказано, что активизация всех четырёх компонентов профессионально-личностного саморазвития возможна лишь при системном применении специально организованного комплекса педагогических средств. Эпизодическое использование отдельных приёмов (как в контрольной группе) даёт ограниченный эффект.

Во-вторых, подтверждена ключевая роль рефлексии как механизма саморазвития, что согласуется с положениями В.В. Серикова о рефлексии как «диалоге с самим собой» [11]. Регулярное ведение «Дневника саморазвития» и видеорефлексия обеспечили переход от констатации событий к глубокому самопознанию.

В-третьих, установлено, что создание психологически безопасной, но требовательной образовательной среды является необходимым условием перехода студента в субъектную позицию. Это развивает идеи Н.М. Борытко о становлении субъектности через реализацию права на выбор и профессиональную пробу [4].

В-четвёртых, наше исследование показало продуктивность интеграции традиционных форм (наставничество) с инновационными приёмами (видеорефлексия, электронное портфолио, педагогические консилиумы). Это соответствует современным требованиям цифровизации образования при сохранении гуманитарной сущности педагогического взаимодействия.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали значительную положительную динамику в экспериментальной группе: 50% студентов достигли творческо-преобразующего уровня (в контрольной группе – 0%), что подтверждает эффективность разработанного комплекса педагогических средств.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанных методических рекомендаций, комплекса педагогических средств и диагностического инструментария в системе высшего педагогического образования для совершенствования организации производственной практики, в системе повышения квалификации учителей-наставников, а также в индивидуальной работе студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов сформированной готовности к профессионально-личностному саморазвитию, разработкой цифровых инструментов мониторинга и поддержки саморазвития, исследованием специфики саморазвития педагогов в условиях инклюзивного и дистанционного образования.

### Литература

1. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 13–16.
2. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. Т. 1.
4. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 20–24.
5. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: моногр. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
7. Клемешова Н.С., Вострикова И.Н. Значение педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей // Молодой ученый. 2021. № 51(393). С. 365–367. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/393/87044> (дата обращения: 23.01.2026).
8. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018.
9. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с дву-

мя профилями подготовки)». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897864/?ysclid=mqf5awizs3990719512> (дата обращения: 08.08.2025).

10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): моногр. СПб.; Волгоград: Перемена, 1997.

11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.

12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2013.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6be0/?ysclid=mqf5x1bg11865352100> (дата обращения: 08.08.2025).

14. Чудина Е.Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 2(165). С. 99–105.

15. Чудина Е.Е. Эффективность концепции профессионально-личностного саморазвития учителя в педагогическом образовании // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2014. № 6(33). С. 75–78. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1405593916.pdf> (дата обращения: 23.01.2026).