

■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Чего не хватает новобранцам от педагогики? Изучаем опыт трудоустроившихся студентов

Савиных Г. П., Сорокин А. А., Половникова А. В.
Московский городской педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Идея «бесшовного» (непрерывного) пути в профессию любима всеми. Чиновникам она дорога с позиций управления инфраструктурой образовательных систем, руководителям организаций — с позиций эффективного партнерства, обучающимся — как гарант рациональности сделанного выбора. Но декларировать идею — это одно дело, а совсем другое — ее прорабатывать и внедрять, «прикладывать» к конкретным институциям в конкретных условиях их функционирования. Самое очевидное прикладное направление «бесшовности» — это наставничество, начиная с его феноменологии в постиндустриальном социуме и заканчивая организационно-методическими решениями, которые постулирует и реализует отдельно взятая структура. В статье подсвечен один из потенциально возможных вариантов наставничества, применимых к трудоустраивающимся студентам педагогических вузов. Авторы ставят вопрос готовности трудоустраивающихся в школу студентов к деятельной рефлексии и самооценке начала карьерного пути. Гипотеза состоит в том, что управляемая рефлексия начала карьерного пути возможна и целесообразна. В том числе в рамках интегрированных вузовских дисциплин. И такая управляемая рефлексия может получать тот или иной статус в образовательных программах вуза — например, в формате педагогической интернатуры. Методологический базис исследования восходит к теории конгруэнтности Я-концепции Карла Роджерса, концепту «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка, принципам саморазвития как сквозной компетенции педагога Е. И. Казаковой. В статье проанализированы в междисциплинарном контексте результаты структурированного опроса студентов Института гуманитарных наук Московского педагогического университета, приступивших к исполнению трудовых обязанностей учителя и продолжающих обучаться в вузе. Подтверждением гипотезы стали выявленные издержки рефлексивного компонента карьерной траектории студента, совмещающего учебу и работу в школе: невнимание к фактору среды, спонтанность рефлексивного «чек-листа», недостаточная готовность занять позицию наблюдателя по отношению к себе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА работающие студенты, непрерывное педагогическое образование, рефлексивный компонент опыта, карьерная траектория

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Савиных, Г. П., Сорокин, А. А., & Половникова, А. В. (2025). Чего не хватает новобранцам от педагогики? Изучаем опыт трудоустроившихся студентов. *Образовательная политика*, 22(3), 82–90



© Савиных Г. П., Сорокин А. А., Половникова А. В. 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.

The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 01.25.2025
Принята: 13.02.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Введение

Официальное разрешение работать в школе по трудовому договору студенты получили в 2020 году. Поэтому их трудоустройство в школах — относительно новое явление для системы общего образования.

Статья 46 («Право на занятие педагогической деятельностью») Федерального закона № 273-ФЗ была дополнена пунктом: «Лица, обучающиеся по образовательным программам высшего образования по специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки»



Галина Петровна САВИНЫХ

д. пед. н., профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>, e-mail: savinykhgp@mgpu.ru



Андрей Александрович СОРОКИН

к. пед. н., доцент, профессор, начальник, департамент методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0002-1057-8071>, e-mail: SorokinAA@mgpu.ru



Анастасия Владимировна ПОЛОВНИКОВА

к. пед. н., доцент, профессор, заместитель начальника, департамент методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0003-1900-1495>, e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru

и успешно прошедшие промежуточную аттестацию не менее чем за три года обучения, допускаются к занятию педагогической деятельностью по основным общеобразовательным программам»¹. То есть уже на 4 курсе студент педвуза мог идти работать в школу.

Основной целью введения инициативы было закрытие вакансий в российских школах. Это была правильная мера. Сама инициатива была активно поддержана уже на этапе законопроекта. К примеру, ректор Новосибирского государственного педагогического университета Алексей Герасев утверждал, что ранний старт педагогической карьеры «позволит смягчить кадровые проблемы отрасли. Но главное — привнесет в школы энергию молодых специалистов, которые только недавно окунулись в новые технологии образовательного процесса и постоянно общаются, консультируются с преподавателями в высшей школе»². Ректор Ульяновского государственного педагогического университета Игорь Петрищев тоже считал, что появление студентов даст позитивный опыт и самим школам: «Важно, что этим наша система образования открывает двери для молодых людей, которые лучше понимают современных подростков, находятся с ними на одной «цифровой» волне»³.

Инициативу одобрили, изменения в федеральный закон об образовании внесли и... оставили работающих студентов «в покое». Да, у них, как и у начинающих педагогов, были наставники, а также их включали в статистические сводки; в самих вузах появились специальные отделы. Но до сегодняшнего дня феномен работающего студента-педагога оставался вне поля зрения исследователей.

1 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
2 Студенты педагогических направлений подготовки получили право преподавать в школах. Официальный новостной портал Минпросвещения России. (2020). <https://edu.gov.ru/press/2578/studenty-pedagogicheskikh-napravleniy-podgotovki-poluchili-pravo-prepodavat-v-shkolah/>
3 Там же.

Вместе с тем целый ряд вопросов требует не только социально-экономического или методического, но и сугубо научного осмысления. И один из таких вопросов — факторы и последствия оценки правильности профессионального выбора теми, кто рискнул начать трудовую педагогическую деятельность до завершения получения высшего образования. В этом вопросе нам видится как минимум три аспекта научного поиска:

- имеет ли влияние на оценку правильности профессионального выбора рефлексивная составляющая начала трудовой деятельности в образовательной организации;
- может ли быть управляемой рефлексия начала трудовой деятельности в образовательной организации;
- можно ли к рефлексии начала трудовой деятельности в образовательной организации относиться как к специфической компетенции, должной значиться в профиле компетенций начинающего работать студента-педагога.

Именно в этом залоге, как мы полагаем, становится возможным и нужным изучение влияния рефлексивного компонента карьерной траектории трудоустраивающегося студента, совмещающего учебу и работу школе.

Обзор источников

Посылком к исследованию во многом стала идея «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка, автора теоретических представлений о переживании как деятельности. В интервью журналу «Обруч» ученый высказал убеждение, что в «переживании есть нечто от приключения»,

а «венец приключения — возвращение домой, обогащение опытом, знанием, зрелостью, мужеством»⁴.

Развивая свою идею, Ф. Е. Василюк показывает, что если количество профессиональных или иных проб большое, но их осмысление равно нулю, то и профессиональный или иной опыт тоже равен нулю. В опыт выходит только то, что осмыслено, «пережито». И сам ученый, будучи при жизни практикующим психотерапевтом и вузовским преподавателем, учил переживанию как серьезной внутренней работе, которая открывает человеку новые жизненные возможности.

ОБЯЗЫВАЕТ ЛИ ФАКТ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» СТУДЕНТА К ОТСТРОЙКЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ОПЫТА ДО ПРЯМОГО «СТОЛКНОВЕНИЯ» СО ШКОЛЬНОЙ СРЕДОЙ?

Конструкт «педагогики переживаний» методологически восходит к теории личности С. Л. Рубинштейна. Ученый, рассуждая о двух уровнях человеческого существования — быте и бытии, — связывал второй с особой рефлексией, которая «как бы приостанавливает, прерывает непрерывный

процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» (Рубинштейн, 1997).

Со-знание, действительно, как писал А. Г. Асмолов (2007), «предшествует любому акту познания, каким бы “объективным” он ни казался», разделяя тем самым тезис неклассической биологии активности о том, что *задача рождает орган*. И если развернуть этот тезис в рассматриваемую нами ситуацию, сможем предположить, что *«орган со-знания», т. е. способность к деятельной рефлексии, формируется у приступившего к педагогическому труду студента по мере накопления некой задачной фактуры, по мере столкновения с реалиями образовательной деятельности школы*.

4 Педагогика переживания глазами психолога. (1998). *Обруч*, 1. <https://vasilyuk.com/tpost/n5md7594p1-pedagogika-perezhivaniya-glazami-psiholo>

Полагая рефлексию условием и инструментом «адекватной ориентировки в биотической среде и социальном окружении», И. Н. Семенов (2020) постулирует ее влияние на «саморазвитие индивидуальности во взаимодействии с другими людьми — современниками, предшественниками и потомками, которые суть звенья эстафетной трансляции знаний и культур».

Рефлексия, по убеждению В. Д. Шадрикова и др. (2015), «присутствует в процессе формирования каждого компонента системы деятельности, позволяя представить данные компоненты друг другу и деятельности в целом». Понимать рефлексия предлагается как «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий, достигнутых в ней успехов и неудач» (Там же).

Весьма развернутый обзор концепций рефлексивного содержится в статье современных исследователей «Проблемность рефлексивных практик в образовании» (Кушнир и др., 2023). Авторы называют три фактора проблем, связанных с применением деятельностной рефлексии в обучении и воспитании (Там же):

- широкий диапазон толкований понятия «рефлексия»;
- отсутствие общепринятого перечня атрибутов рефлексии и универсального варианта ее структуры;
- отстраненность описания рефлексии от описания мировоззренческого контекста субъекта рефлексии; учет «онтологической структурой “внешнего мира” (где действует человек), в отношении к которой возможно организовать реффлексию».

Вышеприведенный подход наиболее органичен для метафоры «коэффициент осмысления» при ее переносе в исследования рефлексивной составляющей

карьерного старта трудоустраивающихся в школы студентов. И чтобы удержать исследовательский прицел в границах педагогической науки, усилим доводы коллег еще одним положением из теории А. В. Карпова о построении образов «Я» в практической деятельности. Ученый экспериментальным путем устанавливает функциональную связь «между двумя переменными: мерой рефлексивности и результативными параметрами процессов принятия решений». «Чем выше рефлексивность, тем более дифференцированными и расчлененными на этапы, итеративными и дискурсивными

являются и сами процессы принятия решений» (Карпов, 2005). Соглашаясь с А. В. Карповым по ключевым позициям, поставим вопрос уже в плоскости нашего исследования: обязывает ли факт влияния рефлексивной составляющей на развитие

профессионального «я» студента к отстройке рефлексивного опыта до прямого «столкновения» со школьной средой? Можно ли выдавать студентам, идущим в школу, некую индульгенцию на отсутствие такого опыта? Может ли такой опыт формироваться в рамках вузовских дисциплин?

Методы исследования

Для попытки обоснования своего тезиса мы организовали аналог фокус-группы, попросив студентов ответить на один и тот же пул вопросов:

1. Что стало мотивом работать во время учебы?
2. Почему выбрали именно эту школу для трудоустройства?
3. Совпали ли ожидания и реальность?
4. Каковы были первые выводы, ощущения?
5. Что узнали о себе в части «какой я работник»?



Рис. 1. Структура исследовательского метода. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. The structure of the research method. Source: developed by the authors.

6. От кого узнали?

7. К чему, в целом, побудило вас принятое решение о трудоустройстве?

8. Что особенно пригодилось из полученных в вузе опыта и знаний в период адаптации к среде и коллективу?

9. Что захотелось поменять в системе образования после сложившегося опыта работы?

10. Можно ли считать обретенный опыт стартом в карьере?

Все респонденты – студенты старших курсов Московского городского педагогического университета (МГПУ) по направлению подготовки «Педагогическое образование». Конгруэнтность ответов реальному положению дел поддерживалась постфактум посредством индивидуальных и фронтальных бесед в ходе семинарских занятий. Исследовательская задача состояла в том, чтобы по ответам респондентов сделать первичные выводы о:

а) характере рефлексии трудоустроившихся студентов;

б) взаимосвязях между ответами по разным позициям опроса (рис. 1).

На рисунке показаны предполагаемые нами связи между отдельными группами вопросов, а также их отнесенность к тому или иному типу рефлексии.

Далее, с учетом представленной структуры исследовательского метода, мы остановимся на ключевых зависимостях, которые

были выявлены в ходе анализа данных по проведенному опросу.

Результаты

Наименьшие противоречия по выделенным зависимостям мы отметили в части выбора респондентами школы для трудоустройства и рефлексией «ожидания и реальность».

Опрос показал, что доминирующим мотивом выбора был мотив профессиональной пробы, в отдельных случаях сочетающийся с мотивом территориальной доступности предполагаемого места работы. Примеры ответов:

• Михаил Б.: «Работа в школе на последних курсах университета – это важный шаг в моей профессиональной карьере. Получение первого педагогического опыта стало для меня ключевым мотивом в решении начать работать во время учебы»;

• Кирилл Б.: «К 4 курсу я уже накопил опыт на уровне студента, и я решил расти и получать реальный опыт работы в школе. Кроме этого, я хотел уже начать самореализовываться и получать деньги за свои знания, умения и навыки»;

• Андрей К.: «Я прекрасно понимаю, что для прохождения стажировки мне необходимо работать по специальности, чтобы мой труд был оплачен (иначе придется работать три месяца бесплатно) <...> всегда хотел найти

Табл. 1. Связь между мотивами трудоустройства и самооценкой карьерных перспектив. Источник: разработано авторами.
Tab. 1. Relationship between employment motives and self-assessment of career prospects. Source: developed by the author.

Респондент	Ответ на вопрос 1	Ответ на вопрос 10	Комментарий
Кирилл Б.	• «каждый месяц обучения без практической деятельности убивал желание работать в школе»; • «хотел уже начать самореализовываться и получать деньги за свои знания, умения и навыки»	«Да, можно, так как я получаю огромное количество разнообразного опыта и провожу много времени в процессе рефлексии»	Высокие намерения не выдержали испытания школьной реальностью. Описательная рефлексия при кажущейся диалогичности
Михаил Б.	• возможности для профессионального роста; • применение теоретических знаний на практике; • узнавание учеников	«Этот опыт, несмотря на трудности, стал для меня важным этапом, который позволил укрепить уверенность в своих профессиональных способностях. Это только начало моего пути»	Конгруэнтность оснований принятого решения и самооценки его последствий. Выход в диалогичную рефлексию (присутствует объяснение ситуации)

работу рядом с домом. В школе, где сейчас работаю, я ранее проходил практику. Дорога занимала всего 20–25 минут, что было очень удобно для меня».

В силу преимущественного намерения «попробовать» себя в профессии респонденты адекватно отнеслись к несовпадению ожиданий и реальности. Мы отметили разнообразие в обозначении «разрыва» между ожиданием и реальностью. Распределение несовпадений получилось таким (от единичных ответов к повторяющимся):

- тайминг;

• документооборот;

• отношения с администрацией;

• управление дисциплиной.

Также мы отметили ответ, где отсутствие фрустрации из-за несовпадения ожиданий и реальности объяснялось «ученическим опытом» знания школы: «Мое представление о школе и учительской работе не сильно менялось со времен моего пребывания в социальной роли ученика. Единственное, что не соответствовало моим представлениям, – это степень погружения в конкретные школьные процессы. Это абсолютно нормально, так как

стоит учитывать, что мои представления о некоторых внутренних школьных делах были нулевыми» (Вячеслав М.). По остальным позициям исследовательского метода разница в характере рефлексии была более выраженной.

В таблицах 1–3 даны примеры ответов по одной и той же группе зависимостей, но с разным характером рефлексирования. Примеры подобраны таким образом, чтобы были очевидны условно крайние полюса рефлексирования: интернальный

и экстернальный (см. комментарии в каждой таблице). Зависимость между ответами на вопросы «Что стало мотивом работать во время учебы?» (далее – вопрос 1) и «Можно ли считать обретенный опыт стартом в карьере?» (далее – вопрос 10) мы рассмотрим на примере полярных ответов двух респондентов (табл. 1).

Кирилл Б. трудоустраивается в школу из высоких, на первый взгляд, побуждений: получить практический опыт, самореализоваться, обрести финансовую независимость. Однако, как следует из его ответов, «школьная система образования со всеми проблемами» встала перед ним «в полный рост» и привела «к отвращению».

СТУДЕНТЫ СТАРШИХ КУРСОВ, ПЛАНИРУЮЩИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО В ШКОЛУ, ДОЛЖНЫ БЫТЬ ГОТОВЫ К САМОРАЗВИТИЮ, ОСНОВАННОМУ НА РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИКАХ

Табл. 2. Связь между оценкой среды и инициативами по ее изменению. Источник: разработано авторами.
Tabl. 2. Relationship between the assessment of the environment and initiatives for its change. Source: developed by the author.

Респондент	Ответ на вопрос 3	Ответ на вопрос 9	Комментарий
Андрей К.	«готовился к худшему; думал, что будут сложные дети и тяжелые отношения с коллективом, но, как оказалось, это совсем не так»; «единственное, было тяжело найти подход к детям с ОВЗ, но и здесь пока все идет гладко»	стоит выделять обязательно хотя бы одного тьютора на класс с детьми ОВЗ, который поможет адаптироваться особенным детям к обучению в школе	Конгруэнтность первичных впечатлений и инициатив по изменению системы
Иван Ж.	«идеализировал как себя, так и всю систему образования перед трудоустройством»; «пришел домой разочарованный после первого рабочего дня, однако со временем это прошло»	- уменьшить количество бесполезных конкурсов, руководителем которых должен быть учитель; - увеличить количество прав учителя, сделать орган защиты учительских прав; - сделать предметы практико-ориентированными; - видоизменить систему проверочных работ	Студент «идеализировал» и себя, и систему, а менять предлагает только систему

Табл. 3. Связь между оценкой своих профессиональных качеств и примененным вузовским опытом. Источник: разработано авторами.
Tabl. 3. Relationship between the assessment of professional skills and the experience gained in university and applied. Source: developed by the author.

Респондент	Ответ на вопрос 5	Ответ на вопрос 8	Комментарий
Георгий П.	- могу классно взаимодействовать с детьми; - организовывать пространство музея; - искать информацию и документы	- знания возрастной психологии, понимание поведение человека; - знания с элективов по психологии и конфликтологии	Ответы позволяют говорить о конгруэнтности в самооценке и отношении к вузовскому опыту
Никита Р.	- стремлюсь к развитию у учащихся креативности и логичности мышления; - умею структурировать информацию и давать ученикам сложный материал в доступной форме; - пока недостаточно эффективно справляюсь с дисциплиной в классе	- умение вести проектную деятельность и использовать методические приемы для эффективного преподавания; - умение организовать групповую работу, делать обучение интерактивным	При видимом «совпадении» констатируемых профессиональных дефицитов и отношения к вузовскому опыту наблюдается определенное расхождение между дефицитом и вузовскими навыками; студент умалчивает о недостатке компетенций в части управления дисциплиной

Михаил Б., напротив, описывает мотивы трудоустройства сдержанно и даже несколько формально, но при этом демонстрирует большую конгруэнтность в понимании перспектив раннего трудоустройства. Из ответов Михаила Б.: «Когда я только пришел на работу, было непросто. Несмотря на подготовку, полученную в университете, реальная работа в школе требует адаптации. Первые несколько недель были особенно тяжелыми: приходилось быстро приспосабливаться к школьному ритму, знакомиться с учениками, работать с документацией и стараться угодить требованиям администрации».

Зависимости между ответами на вопрос «Совпали ли ожидания и реальность?»

(далее — вопрос 3) и «Что захотелось поменять в системе образования после сложившегося опыта работы?» (далее — вопрос 9) мы также рассмотрим на примере ответов двух респондентов. В отличие от предыдущего примера, здесь о полярности речи не идет, но очевидна разница в характере рефлексии (табл. 2).

Третьим примером будет зависимость между ответами на вопрос «Что узнали о себе в части “какой я работник”?» (далее — вопрос 5) и «Что особенно пригодились из вуза в период адаптации к среде и коллективу?» (далее — вопрос 8). Как и в предыдущих примерах, мы отмечали разницу в характере рефлексии (табл. 3).

Содержимое таблиц 1–3 показывает, что рефлексия начального опыта трудовой

деятельности важна и полезна. Ее результаты информативны.

Вместе с тем, остается вопрос субъекта, инициирующего такую рефлексию. Если исходить из конструкта «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка⁵, то *инициатором и «обучателем» деятельной рефлексии может стать вуз. К примеру, организуя интегрированные курсы по выбору, в которых опыт педагогической психологии «переопыляется» методическим знанием.*

С другой стороны, студенты старших курсов, планирующие трудоустройство в школу, должны быть готовы к саморазвитию, основанному на рефлексивных практиках. Считаем, что этот вариант вполне логичен в сегодняшних реалиях непрерывности педагогического образования (Бахмутский & Савиных, 2024). Аргументом будет понимание непрерывности как «единства формального (институционального) образования и неформального (самообразования) и как создание широких условий для непрерывного саморазвития учителя, его личности и профессионализма» (Басюк и др., 2022).

В любом случае, проектируемое (плановое) педагогическое сопровождение рефлексивного опыта студентов, трудоустраивающихся в школу, желательно и возможно. Это сделает указанный опыт управляемым, а следовательно, ресурсным для адекватной самооценки педагогической карьеры.

Институционализировать рефлексивный опыт трудоустраивающихся студентов можно вокруг группы универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие» в части УК-6 «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе

*самооценки»*⁶. Наличие данной компетенции во ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» позволяет относиться к ней как к специфичной компетенции, которая должна значиться в карьерной диагностике при трудоустройстве и быть поддержана процедурами сертификации типа «Московский учитель».

Заключение и выводы

Апеллируя к названию статьи, укажем на общий тренд осознанности как мерила социального благополучия. Но мы не про декларацию осознанности, а про ее операционализацию. Про способность и готовность трудоустраивающегося студента опереться на понятный ему комплекс мыследействий, гарантирующий адекватную констатацию профессиональных дефицитов и нетравматичную самооценку в рамках «я-профессионал».

Коэффициент осмысления в формуле педагогического счастья можно не только просчитать, но и программно-методически обеспечить

адекватную констатацию профессиональных дефицитов и нетравматичную самооценку в рамках «я-профессионал».

Коэффициент осмысления в формуле педагогического счастья можно не только просчитать, но и программно-методически обеспечить. Главное — помнить, что «получать удовольствие от развития — это современная суперценность. И если учитель сам не любит учиться, он никогда эту радость не передаст ученику»⁷.

Подготовленный к деятельной рефлексии студент снимает риск необъективной оценки правильности профессионального выбора,

6 Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 “Педагогическое образование”» (п. 3.3).

Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01» Педагогическое образование»» (п. 3.2).

7 Профессия, отягощенная счастьем смысла жизни. (n. d.). EdExpert. <https://edexpert.ru/professiya-otyagoshchennaya-schastem-smysla-zhizni>

5 Педагогика переживания глазами психолога. (1998). *Обруч*, 1. <https://vasilyuk.com/tpost/n5md7594p1-pedagogika-perezhivaniya-glazami-psiholo>



избегает фрустрации ошибок в работе, неминуемо случающихся в любом начинании, и сохраняет намерение задержаться в профессии (Басюк и др., 2022). Таким образом, вердикт, который осознанно выносит себе начинающий профессионал, либо приземляет его в педагогике, либо уводит в сторону. И если это происходит плано­во и управляемо, то шансов «сохранить» студента в школе гораздо больше, чем если пустить рефлексию на самотек.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2007). Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. Смысл.

Басюк, В. С., Казакова, Е. И., & Врублевская, Е. Г. (2022). Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 20(1), 3–14. <https://elibrary.ru/ELOMOP>

Бахмутский, А. Е., & Савиных, Г. П. (2024). Возможные сценарии развития магистерских программ по оценке качества образования.

Научное мнение, 1–2, 116–125. <https://elibrary.ru/UZLWNR>

Карпов, А. В. (2005). Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения. *Российский психологический журнал*, 2(3), 48–67. <https://elibrary.ru/NXRTQB>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, 3(95), 110–122. <https://elibrary.ru/MPSDVX>

Ревякина, И. И., & Белкина, В. Н. (2012). Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе. *Ярославский педагогический вестник*, 2(2), 210–214. <https://elibrary.ru/PYBCTD>

Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Прогресс.

Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. Наука.

Семенов, И. Н. (2020). Становление парадигмы деятельности как теоретико-методологической доминанты развития российской психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(2), 271–294. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-271-294>

Шадриков, В. Д., & Кургинян, С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктор психологической функциональной системы деятельности. *Экспериментальная психология*, 8(1), 106–126. <https://elibrary.ru/TQCHFF>

What is Lacking in Pedagogy Graduates? A Study of Employed Students’ Experiences

Galina P. Savinykh
PhD of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>, e-mail: savinykhgp@mgpu.ru

Andrey A. Sorokin
PhD of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Head, the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0002-1057-8071>, e-mail: sorokinAA@mgpu.ru

Anastasiya V. Polovnikova
PhD of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Deputy Head, the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0003-1900-1495>, e-mail: polovnikovaAV@mgpu.ru

ABSTRACT The article raises the question of the readiness of students applying to school for active reflection and self-assessment of the beginning of their career path. The authors’ hypothesis is that guided reflection on the beginning of a career path is possible and appropriate. In particular, within the framework of integrated university disciplines. The methodological basis of the research consisted of: the theory of congruence of the Self-concept by Carl Rogers; the concept of «pedagogy of experiences by Vasilyuk F.E., principles of self-development as a cross-cutting competence of the teacher Kazakova E.I. The results of a structured survey of 5th-year students of the IGN MSPU who started their teaching duties simultaneously with continuing their studies at the university are analyzed in an interdisciplinary context. The sample consists of 8 people. The hypothesis was confirmed by the revealed costs of the reflexive component of the student’s career trajectory, combining study and work at school: inattention to the environmental factor; spontaneity of the reflexive «checklist»; insufficient willingness to take an observer’s position in relation to oneself.

KEY WORDS working students, continuing teacher education, reflexive component of experience, career trajectory

TO CITE Savinykh, G. P., Sorokin, A. A., & Polovnikova, A. V. (2025). What is Lacking in Pedagogy Graduates? A Study of Employed Students’ Experiences. *Educational Policy*, 22(3), 82–90

© Savinykh G. P., Sorokin A. A., Polovnikova A. V. 2025

Received: 01.25.2025
Accepted: 13.02.2025
Date of publication: 20.12.2025

