Russian Journal of Education and Psychology
2027, Volume 18, Number 1 • https://rjep.ru

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2027-18-1-1241 **EDN: DKYKAM**
УДК 159.9.072

Планирование индивидуального профессионального будущего студентами педагогического вуза

С.А. Лысуенко[1], Е.Ю. Темникова[2], А.В. Соколова[3]
[1]Мининский университет, Нижний Новгород, Российская Федерация
[2]Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Нижний Тагил, Российская Федерация
[3]Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Вопросы, связанные с планированием студентами индивидуального профессионального будущего, стали предметом исследований в последние несколько лет. Обращается внимание на то, что данный процесс связан с оценкой внутренних возможностей и потребностей человека, внешних предложений и требований, с образом желаемого профессионального будущего (профессиональных целей), с анализом ресурсов и ограничений для достижения желаемого профессионального будущего, с построением конкретных шагов для достижения намеченной цели.

Цель – представление результатов исследования отношения к процессу планирования профессионального будущего студентами педагогического вуза, имеющих различную мотивацию к педагогической деятельности.

Материалы и методы. На выборке студентов, обучающихся по очной и заочной формам обучения в педагогическом вузе (n=314, возраст от 20 до 45 лет) с помощью психодиагностических методик были измерены мотивы педагогической деятельности и мотивы обращения к своему будущему, определен образ профессионального будущего и факторы, побуждающие к его планированию.

Результаты. Определены содержательные отличия в образе профессионального будущего у обучающихся с разной выраженностью профессиональной мо-

тивации. Установили, что студенты с высоким уровнем мотива «Педагогическое призвание» чаще позитивно характеризуют свое будущее в профессии, имеют четкую цель его достижения, в отличие от студентов с низкой мотивацией, которые склонны прибегать к избеганию планирования из-за повышенной тревоги. В свою очередь мотивами, побуждающими обратиться к будущему, чаще всего становятся внутренние потребности (самореализация, поиск дела по душе, материальный комфорт). В то время, как внешние обстоятельства (ситуация в стране и мире, вопросы со стороны окружения) не часто ведут к размышлениям о профессиональном будущем. Результаты исследования могут быть использованы для принятия решений по развитию системы профессионального образования и его методического обеспечения, а также для дальнейших научных исследований в сфере профориентационной работы.

Ключевые слова: студенты; профессиональное будущее; образ будущего; профессиональная мотивация; эмоциональное отношение к будущему

Для цитирования. Лысуенко, С. А., Темникова, Е. Ю., & Соколова, А. В. (2027). Планирование индивидуального профессионального будущего студентами педагогического вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*, *18*(1), 1001-1031. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2027-18-1-1241

Planning an individual professional future for students of a pedagogical university

S.A. Lysenko[1], E.Y. Temnikova[2], A.V. Sokolova[3]
[1]Minin University, Nizhny Novgorod, Russian Federation
[2]Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation
[3]Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Background. In recent years, issues related to students' planning of their individual professional future have been the subject of research. Attention is drawn to the fact that this process is associated with the assessment of an individual's internal capabilities and needs, external offers and requirements; with the image of the desired professional future (professional goals); with the analysis of resources and constraints for achieving the desired professional future; and with the formulation of concrete steps to achieve the intended goal.

Purpose. Presentation of the results of a study of attitudes towards the process of planning a professional future among students of a pedagogical university with different motivations for pedagogical activity.

Materials and methods. On a sample of students enrolled in full-time and part-time programs at a pedagogical university (n=314, aged 20 to 45), the motives for pedagogical activity and the motives for addressing one's future were measured using psychodiagnostic methods, and the image of the professional future and the factors motivating its planning were identified.

Results. Substantive differences in the image of the professional future among students with varying degrees of professional motivation have been identified. It was established that students with a high level of the "Pedagogical Vocation" motive are more likely to characterise their professional future positively and to have a clear goal for achieving it, in contrast to students with low motivation, who tend to resort to avoidance of planning due to heightened anxiety. In turn, the motives prompting consideration of the future are most often internal needs (self-realisation, finding a calling, material comfort). At the same time, external circumstances (the situation in the country and the world, questions from one's environment) do not often lead to reflections on the professional future. The results of the study can be used for decision-making on the development of the vocational education system and its methodological support, as well as for further scientific research in the field of professional work.

Keywords: students; career prospects; vision of the future; career motivation; emotional attitude toward the future

For citation. Lysenko, S. A., Temnikova, E. Y., & Sokolova, A. V. (2027). Planning an individual professional future for students of a pedagogical university. *Russian Journal of Education and Psychology*, *18*(1), 1001-1031. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2027-18-1-1241

Введение

Современное развитие общества характеризуется определённой скоростью протекания социальных изменений, что обуславливает изменения и в профессиональном образовании, его цифровизацию, обновление профессиональных стандартов, внедрение «ядра высшего педагогического образования», что меняет требования к подготовке педагогических кадров: педагог переходит от роли транслятора знаний к тьютору и наставнику, проектировщику индивидуальной образовательной траектории. Эти изменения требуют от педагога трансформации профессиональной роли, постоянного переобучения, что способствует изменению взгляда на профессиональное будущее. Одновременно возникает ситуация неопределенности (колебания спроса на педагогов, изменение системы оплаты, новшества в аттестации), которая снижает

карьерные перспективы и вызывает когнитивный диссонанс у студентов педагогических специальностей.

В Профессиональном стандарте педагога (Приказ Минтруда № 544н) выдвигаются требования к регулярному повышению квалификации, освоению новых компетенций, а также необходимость проектировать собственную профессиональную траекторию на несколько лет вперед. Следовательно, у студентов должна быть хорошо развита перспективная рефлексия, умением ставить долгосрочные цели и достигать их. Однако по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) на июнь 2025 года планы на жизнь, по собственным оценкам, строит абсолютное большинство молодых людей в возрасте от 18 до 35 лет, что составляет 85% (против 66% среди «остальных»), не строят только 13% – это вдвое меньше в сравнении с россиянами 36+ лет (29%). Молодежи свойственны как краткосрочный, так и средне- и долгосрочный горизонты планирования: на месяц 19% (против 12% среди остальных), на год 31% (против 24% среди остальных) и на пять лет вперед 16% (против 10% среди остальных) [18].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью долгосрочного планирования своего профессионального будущего и фактической ориентацией студентов на краткосрочные цели, что говорит о рассмотрении проблемы не только с социально-психологической стороны, но и профессионально-педагогической.

Цель исследования – изучить отношение к процессу планирования профессионального будущего студентами педагогического вуза, имеющими различную мотивацию к педагогической деятельности.

Исследовательские вопросы. Каковы эмпирические составляющие образа профессионального будущего у студентов и как часто они встречаются в общей выборке? Какие внешние и внутренние факторы побуждают студентов педагогического вуза обращаться к планированию профессионального будущего?

Гипотеза исследования: студенты педагогического вуза, демонстрирующие высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, в большей степени ориентированы на обращение к индивидуальному профессиональному будущему, которое характеризуется для них по-

ложительным эмоциональным фоном и наличием конкретных профессиональных целей и способов их достижения, по сравнению со студентами со средним и низким уровнем педагогической мотивации.

Ограничения данного исследования связаны с проведением исследовательских процедур на выборке студентов специальности «Педагогическое образование». Численный состав выборки составил 314 студентов очной и заочной формы обучения, возраст от 20 до 45 лет.

Обзор литературы

Вопросы, связанные с обращением к индивидуальному будущему, неизменно начинаются с понятия жизненного пути, включающего в себя прошлое, настоящее и будущее человека. При этом нет единого мнения о том, что считать началом жизненного пути в данном контексте. Впервые понятие «жизненный путь личности» предложила Ch. Bühler, которая выделила пять фаз от рождения до смерти: «Нет семьи, профессии, нет жизненного пути (16–20 лет)», «Предварительное самоопределение, выбор супруга (16–20, 23–30 лет)», «Зрелость – собственная семья, нашел призвание, ставит конкретные жизненные цели, самореализация (23–30, 45–50 лет)», «Стареющий человек, трудный возраст душевного кризиса, к концу исчезает самоопределение, постановка жизненных целей (45–50, 69–70 лет)» и «Старый человек, нет социальных связей, бесцельное существование, обращенность к прошлому, пассивное ожидание смерти, самозавершенность (69–70 лет)» [22, с. 155].

С. Л. Рубинштейн в своих трудах указывает на то, что жизненный путь личности это «... не сумма жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества. Жизненный путь – это целостное, непрерывное явление...» [25, с. 25].

В свою очередь Б. Г. Ананьев обращал внимание на то, что фундаментальное значение для жизненного пути человека имеет сам факт начала его деятельности, а самостоятельная жизнь в обществе указывает на истинное начало жизненного пути человека [2, с. 31]. Возможно, поэтому ряд исследователей, обращаясь к концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева, обращают внимание на важность активности человека в выстраивании своего жизненного пути [1, с. 65].

Особое значение для развития психологии жизненного пути имеет феномен «жизненных перспектив личности», который ориентирован на построение моделей восприятия будущего, прогнозирование предстоящих событий, постановку целей и выбор путей их достижения. Е. И. Головаха делает акцент на профессиональном самоопределении (цели, планы, ценностные ориентации) и выявил феномен «обратной перспективы» (разрыва между дальними и ближними целями молодежи) [11, с. 38], в то время как А. А. Кроник предлагает инструментарий для измерения, диагностики и целенаправленной коррекции субъективной картины жизненного пути человека [21, с. 25]. В. Ф. Серенкова изучала индивидуальные способы и стратегии временной организации жизни и подчеркивала важность того, как именно личность организует свое время для достижения поставленных целей [27, с. 11].

Зачастую жизненный успех личности связывают с успехом профессиональным, т.к. профессиональная самореализация во многом согласовывается с самореализацией личностной, подтверждение данной идеи находим в работах: M. A. Allphin [35, с. 362], который анализировал связь профессиональных интересов с устойчивостью личности к профессиональному выгоранию, отмечая, что совпадение реальной деятельности с внутренними ценностями помогает избежать кризиса в самореализации, B. J. Cermak [37, с. 70] особое внимание обращал на то, что показатели профессиональной направленности, полученные в ходе психологической диагностики, выступают надежным индикатором будущей удовлетворенности жизнью, K. W. Cho и D. M. Serrano [39, с. 22] считают, что профессиональная успешность варьируется в зависимости от культурной среды и влияет на восприятие общего жизненного успеха, однако наличие осмысленной деятельности является условием личностного благополучия.

В настоящее время планирование профессионального будущего рассматривается А. В. Юркевичем [34, с. 80] и Э. Ф. Зеером [13, с. 263] как процесс создания профессионального проекта, включающий оценку исходной ситуации внутренних возможностей и потребностей человека, внешних предложений и требований Д. П. Заводчиковым [12, с. 165] как определение образа желаемого профессионального будуще-

го (профессиональных целей) на основе сопоставления внутренних возможностей и потребностей человека с внешними предложениями и требованиями, конструирования профессиональной сферы из элементов спроса и предложения; В. А. Бодровым [6, с. 116], Н. Е. Водопьяновой [8, с. 50]как анализ индивидуальных и внешних ресурсов и ограничений для достижения желаемого профессионального будущего; как построение конкретных шагов для достижения намеченной цели.

В исследовании С. А. Лысуенко планирование профессионального будущего – это результат наличия внутренней мотивации к созданию образа желаемого будущего, которое представлено четкими и детализированными целями (подразумевающими как общую цель, так и промежуточные, необходимые для ее достижения); адекватной оценки значимых условий достижения выдвинутых целей (как внешних, так и внутренних); подробного плана достижения цели, реализация которого возможна при условии преобладания субъектных стратегий [23, с. 45].

В структуре планирования профессионального будущего мы выделяем следующие компоненты: мотивы обращения к будущему, эмоциональное отношение к профессиональному будущему и его образ, факторы, побуждающие к планированию, частота обращения к будущему.

Мотивы обращения к будущему М. Л. Вольдер, В. Ленс [9, с. 568] рассматриваются через когнитивный компонент (способность человека предвидеть события и поведенческие результаты в отдаленном будущем), динамический компонент (способность приписывать привлекательность и ценность целям в отдаленном будущем) и аффективно-мотивационный компонент, выделенный Г. Троммсдорфом [31, с. 2] (относится к чувствам, связанным с отдаленным будущим – оптимистический или пессимистический взгляд на ту или иную область будущей жизни).

В отечественных исследованиях Т. Ю. Каминской [17, с. 51], указывается, что образ будущего «Я» конструируется через призму прошлого опыта. Человек мотивирован двигаться в будущее только в том случае, если видит в нем логическое продолжение своего реального «Я» а Н. И. Калаков [16, с. 45] напротив, рассматривает механизм мотивации через призму идеального Я. По его мнению, основным стимулом

обращения к будущему служит расхождение между реальным образом себя и идеальным представлением о том, каким человек должен стать.

Как отмечает А. А. Тихонова в своем исследовании, «в образе будущего «Я» представлены мотивы, оказывающие наибольшее позитивное влияние на саморазвитие, самовоспитание и самореализацию личности. Это «развивающие» мотивы творчества, общей активности, общественной полезности, саморазвития, в том числе в профессиональной деятельности, которые учитывают включенность субъекта в общество и мотивируют его приносить общественное благо, охватывают большее многообразие жизненных отношений личности, способствуют развитию личности как профессионала» [29, с. 210].

Мотивами выбора профессионального будущего также могут выступать интерес к той или иной области науки, наличие семейных традиций, близость места учебы от дома, дресс-код или низкие проходные баллы в вузе и др. М. Р. Гинзбург [10, с. 25] отмечает, что эмоции о будущем являются важным компонентом в личностном самоопределении человека, которые оказываются наиболее чувствительными к воздействию социальных факторов. П. А. Тропотяга доказал, что при смещении локуса контроля в сторону интернальности происходит увеличение степени положительного отношения к своему будущему и, напротив, при смещении локуса контроля в сторону экстернальности происходит его снижение [32, с. 105]. Л. А. Бегунова, А. Г. Лисичкина отмечают, что эмоциональное отношение к будущему молодежи 16-18 лет характеризуется сочетанием заинтересованности, уверенности и тревожности. У современных юношей и девушек значительно выше показатели негативных эмоций, особенно страха и тревоги (по сравнению с результатами исследования, проведенного в 1988–1995 гг.) [5, с. 69].

Образ профессионального будущего в отдаленной перспективе рассматривается как следствие множества последовательных решений в профессиональной сфере, что приводит к необходимости прогнозировать возможные пути развития, которые возникнут в результате выбора той или иной альтернативы в ситуации каждого из решений. Е. А. Климов изучал понятие «образ мира будущей профессии, который является важнейшей составляющей сознания людей и регулятор их

профессионального поведения. Образ мира будущей профессии опирается на профессионально-ориентированные смыслы, соединяющие личностные потребности человека с особенностями профессиональной среды» [19, с. 47].

Образ профессиональной деятельности, по мнению (Д. П. Заводчиков, Н. Н. Ледерман), включает социальную (место в обществе, отношение к материальным благам, статус, престиж), субъектную (индивидуальный образ «Я» характер, способности и др.), деятельностную (предмет деятельности, процесс, условия и режим деятельности, действия и операции) категории [12, с. 167].

Факторами, побуждающими планирование профессионального будущего, по мнению Ф. Э. Зеера, выступают объективные (социально-экономические условия постиндустриального общества, системы профессионального образования и профориентации) и субъективные (внутриличностные конфликты профессионального самоопределения личности, порождаемые субъективными противоречиями и сопровождающиеся состояниями психической напряженности: смутным беспокойством, неудовлетворенностью собой, депрессивностью, иррациональным настроением и т. п.) факторы [14, с. 67].

Частота обращения к профессиональному будущему – это показатель, который характеризует, как часто студенты задумываются о своём профессиональном будущем. Частота обращения к будущему была изучена С. Б. Серяковой, Е. В. Звоновой, У. А. Антоновой, которые отмечают, что большинство опрошенных (66,7%) часто задумываются о своем профессиональном будущем, 25,6% респондентов обращаются к планированию своего профессионального будущего от случая к случаю, только 5,1% опрошенных задумываются о будущем редко и нет тех, кто бы не формировал свои профессиональные ожидания [28, с. 72].

Теоретический обзор литературы позволяет говорить об актуальности проблемы планирования профессионального будущего, которая рассматривается в современных концепциях: от классического подхода к жизненному пути (Ch. Bühler, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев) до современных подходов проспективной идентичности и карьерной адаптивности (Diaconu-Gherasim et al., 2024; Chang, 2023) [40; 38].

В современных исследованиях подчеркивается, что планирование будущего не сводится к когнитивному прогнозированию, а включает мотивационные, эмоциональные и регуляторные компоненты, которые опосредуют связь между личностными установками и реальными образовательными и карьерными достижениями (Lisa, 2023; Sharov, 2024) [43; 33].

Особую значимость нашего исследования подчеркивает вывод о том, что образ профессионального будущего связан с такими переменными, как целеполагание, коррекция и волевые усилия, а мотивационная насыщенность профессиональной жизни студентов зависит от временной ориентации и самоконтроля (Шаров и др., 2024) [33, с. 180].

Также актуальным является исследование влияния личностных регуляторов (саморегуляции, совладающего поведения и смысложизненных ориентаций) на достижение ожидаемого будущего, и их изменение в процессе профессионализации (Сапоровская М.В. и др.) [26, с. 125].

Вместе с тем влияние этих закономерностей на планирование профессионального выбора изучено фрагментарно: большинство эмпирических исследований направлено на общую выборку студентов, в то время как особенности формирования и планирования профессионального будущего у будущих педагогов, с учетом требований профстандарта и реальной нестабильностью на рынке труда, остаются недостаточно исследованными.

Кроме того, в научных источниках не представлено сопоставления выраженности мотивации к педагогической деятельности с параметрами проспективной рефлексии (частота обращения, эмоциональная окраска, конкретность образа и побудительные факторы). Отсутствуют эмпирические данные о том, как разный уровень профессионального призвания соотносится с готовностью студентов планировать профессиональное будущее в условиях неопределенности. Данный факт не в полной мере позволяет определить психологические аспекты, лежащие в основе профессионального самоопределения будущего педагога и составить индивидуальные программы сопровождения.

Актуальность планирования индивидуального профессионального будущего также обоснована профессиями будущего в сфере «Образования», которые можно увидеть в атласе новых профессий [4, с. 75].

Материалы и методы

Нами проведено эмпирическое, констатирующее, сравнительно-сопоставительное исследование. В основе методологии которого лежит одномоментный срез с использованием количественных и качественных методов. Формирование выборки осуществлялось по двум основаниям: форма обучения (очная / заочная) и учебно-трудовой статус (совмещение работы / отсутствие совмещения / периодическая подработка).

С целью определения отношения к планированию профессионального будущего студентами педагогического вуза, имеющими различную мотивацию к педагогической деятельности, в 2025 году было проведено исследование, в котором приняли участие студенты третьего и четвертого курсов Нижнетагильского государственного социально-педагогического института, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (очная и заочная форма обучения).

Объем выборки составил 314 человек, возраста от 20 до 45 лет. Необходимо отметить, что студенты педагогического вуза, принявшие участие в исследовании, имеют практический опыт педагогической деятельности, полученный как в процессе прохождения производственной педагогической практики, так и совмещая учебу с трудовой деятельностью по специальности. Характеристика выборочной совокупности, дифференцированная по форме обучения и учебно-трудовому статусу студента, определяемому его учебно-трудовой активностью, представлено в таблице 1.

В качестве исследовательской гипотезы было выдвинуто предположение о том, что студенты педагогического вуза, имеющие высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, в большей степени ориентированы на обращение к индивидуальному профессиональному будущему, которое является для них интересным и волнительным.

В исследовании были использованы следующие инструменты сбора эмпирической информации. Психодиагностическая методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е. П. Ильина, позволяющая осуществить качественный анализ мотивационной структуры педагогической деятельности у студентов педагогического вуза, а также выявить наиболее значимые причины выбора будущей профессии, такие

как «Педагогическое призвание» и «Сопутствующие/второстепенные интересы» [15, с. 64].

Таблица 1.

Распределение респондентов по форме обучения и их вовлеченности в учебно-профессиональную и трудовую деятельность

Table 1. The distribution of respondents according to the form of education and their involvement in educational, professional and labor activities

Форма обучения / Form of training	**Студент учится и не совмещает учебу с работой / The student studies and does not combine studies with work, (%)**	**Студент учится и совмещает учебу с работой / The student studies and combines studies with work, (%)**	**Студент учится и периодически подрабатывает / The student studies and periodically works part-time, (%)**	**Итого / Total, (%)**
Очная форма обучения / Full-time study	96 (30,57)	62 (19,75)	40 (12,73)	198 (63,1)
Заочная форма обучения / Part-time study	3 (0,96)	110 (35,03)	3 (0,96)	116 (36,95)
Итого / Total	99 (31,53)	172 (54,78)	43 (13,69)	314 (100)

Была разработана авторская анкета «Мое профессиональное будущее», позволяющая определить отношение студентов вуза к процессу планирования индивидуального профессионального будущего. Содержание анкеты включало в себя вопросы, ответы на которые позволили сформировать представление о том, как часто респонденты задумываются о своем профессиональном будущем, какие обстоятельства становятся причиной обращения к нему, а также то, насколько четко и конкретно в сознании респондентов их профессиональное будущее и способы его реализации. Учитывая, что исследование было проведено на выборке студентов одного конкретного педагогического вуза, сформулировать широкие обобщения без дополнительных исследований становиться не вполне возможным. В свою очередь, полученные результаты могут лечь в основу планирования дальнейших исследований, посвященным вопросам планирования студентами педагогических вузов индивидуального профессионального будущего.

Количественный и качественный анализ результатов исследования был выполнен в программе SPSS Statistics 27.0 с применением метода статистического вывода о различии трех и более независимых выборок *H*-Краскала Уоллеса (непараметрический аналог однофакторного дисперсионного анализа) [24, с. 25].

Данная методологическая база способствует обеспечению внутренней валидности исследования и направлена на создание основы для повторяемости и верификации полученных результатов в других образовательных аспектах.

Результаты и обсуждение

Результаты анкетного опроса «Мое профессиональное будущее» позволили сформировать представление о том, какие эмоции вызывают у будущих студентов представление об индивидуальном профессиональном будущем. Так респондентам было предложено ответить на вопрос «Мое профессиональное будущее для меня...» (рис. 1).

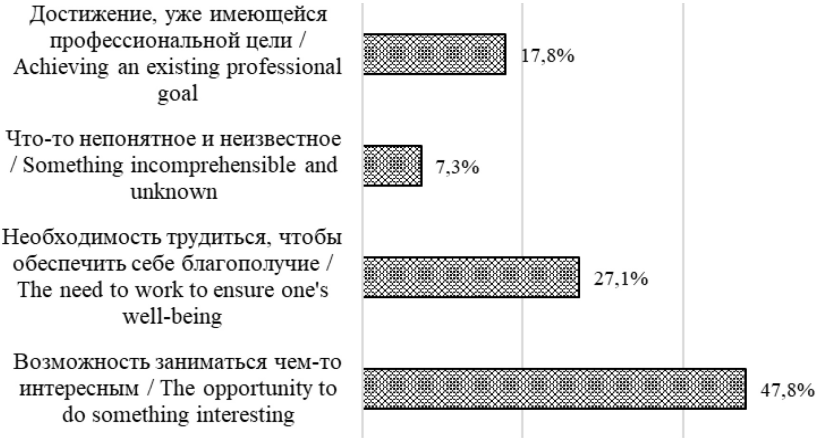


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты «Мое профессиональное будущее для меня это ...»
Fig. 1. Distribution of respondents' responses to the questionnaire question «My professional future for me is ...»

Наибольшее количество опрошенных респондентов (47,8%), характеризуя свое профессиональное будущее указали на то, что это «Возможность

заниматься чем-то интересным». Данный выбор ответа свидетельствует о том, что молодые люди ориентированы на профессиональную самореализацию, соответствующую их личным интересам, желание совместить трудовую деятельность с тем, что привлекает их и вызывает внутренний эмоциональный отклик. При этом четверть опрошенных (27,1%) отметили, что их профессиональное будущее это «необходимость трудиться, чтобы обеспечить себе благополучие», что, безусловно, указывает на понимание молодыми людьми собственной роли в достижении желаемого. Почти пятая часть опрошенных (17,8%) отметили, что имеют профессиональную цель и ее достижение, и есть их профессиональное будущее. Необходимо отметить, что имеется часть студентов (7,3%), для которых индивидуальное профессиональное будущее по-прежнему непонятно и неизвестно несмотря на то, что они уже находятся на основном этапе получения профессионального образования.

Образ профессионального будущего всегда сопровождается ситуативной рефлексией, т.к. «... будущее можно предвидеть, ибо известно настоящее, известны законы, тенденции его изменения» [20, с. 87].

Результаты распределения ответов респондентов на вопросы анкеты, связанные с рефлексивными действиями по отношению к индивидуальному профессиональному будущему, представлены в таблице 2.

Мысленное обращение к своему профессиональному будущему характерно для большей части респондентов (67,6%) в то время, как лишь половина опрошенных (45,2%) не просто задумываются о своем профессиональном будущем, но и часто строят планы, связанные с его реализацией. Среди опрошенных есть и те, кто старается не думать о профессиональном будущем, т.к. не видят в этом смысла или по причине возникновения тревоги при размышлениях о нем (3,2% и 6,6% соответственно). На наш взгляд это может быть связано с той изменчивостью и непредсказуемостью событий, которые сопровождают нас в настоящее время (как известно, все что человеку неизвестно – может его пугать и демотивировать к планированию). Тем не менее необходимость планирования профессионального будущего актуальна для большинства принявших участие в опросе, пусть даже и по причине необходимости (74,2% и 21,3% соответственно).

Таблица 2.

Результаты ответов респондентов на вопросы о том, как часто они задумываются о профессиональном будущем и строят планы в отношении будущего

Table 2. The results of respondents' responses to questions about how often they think about their professional future and make plansfor the future

Как часто Вы *задумываетесь* о своем профессиональном будущем? / How often do you think about your professional future?	**%**	**Как часто Вы *строите планы* на свое профессиональное будущее? / How often do you make plans for your professional future?**	**%**
Часто, меня волнует то, что ждет меня впереди / Often, I worry about what lies ahead	67,6	Часто / Often	45,2
От случая к случаю / From case to case	22,6	От случая к случаю / From case to case	29
Стараюсь не думать о своем профессиональном будущем, т. к. не вижу в этом смыла / I try not to think about my professional future, because I don't see the point in it	3,2	Если возникает необходимость / If the need arises	21,3
Стараюсь не думать о своем профессиональном будущем, т. к. это меня тревожит / I try not to think about my professional future, because it worries me	6,6	Не занимаюсь планированием своего профессионального будущего / I don't plan my professional future	4,5

Более конкретно определить обстоятельства, которые являются мотивами обращения студентов педагогического вуза к своему профессиональному будущему, позволят результаты анкетного опроса, представленные на рисунке 2.

Результаты ответов на данный вопрос анкеты указывают на то, что чаще всего студенты обращаются к индивидуальному профессиональному будущему, испытывая желание найти дело по душе (68,2%). При этом потребность в самореализации и материальном благополучии также побуждает студентов задумываться о своей будущей профессиональной жизни (по 64,3% соответственно). В свою очередь, реже всего прозвучали такие обстоятельства, побуждающие к размышлению о профессиональном будущем, как примеры планирования успешных людей (10,2%), вопросы со стороны близких (23,9%), политическая ситуация в стране и мире (20,1%).

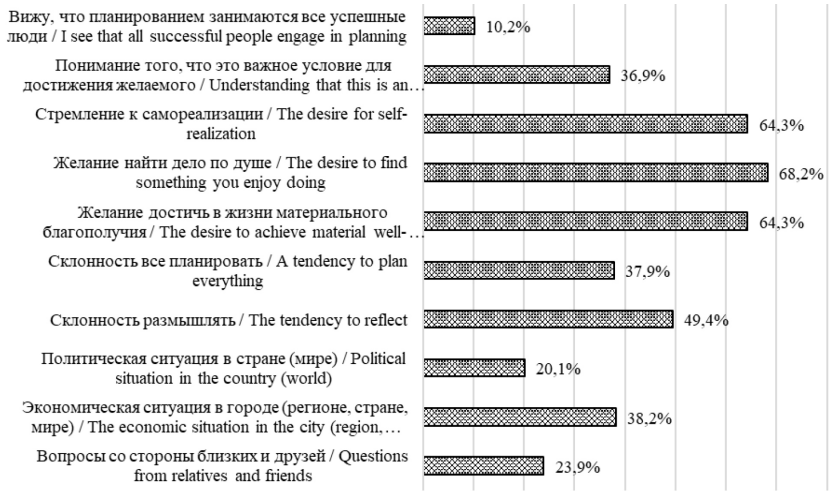


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты «Что заставляет Вас задуматься о своем профессиональном будущем?»
Fig. 2. Distribution of respondents' responses to the questionnaire question «What makes you think about your professional future?»

Полученные результаты свидетельствуют о том, что побудительными мотивами проспективной рефлексии в отношении индивидуального профессионального будущего, являются мотивы реализации собственного Я, которые можно описать формулой профессии «Хочу–Могу–Надо». Несмотря на то, что профессиональный выбор уже сделан и наступил этап профессиональной подготовки (у кого-то одновременно реализуются этапы профессиональной адаптации и первичной профессионализации), студенты задумываются о том, как найти ту профессиональную нишу, которая будет приносить радость («Хочу»), достойно оцениваться («Надо») и позволит реализовать индивидуальный профессионально-личностный потенциал («Могу»).

О том, насколько конкретен образ профессионального будущего можно судить по ответам респондентов на вопрос анкеты «Имеете ли Вы четкое представление о своем профессиональном будущем?» (рис. 3).

У большинства респондентов присутствует картина индивидуального профессионального будущего (89,1%), но степень ее конкретизации различна. Так почти половина студентов, принявших участие

в опросе (41,7%), отметили, что профессиональное будущее для них представлено лишь в общих чертах, что указывает на размытость цели, а соответственно, это больше про желания, которые не облечены в деятельностную форму. Небольшая часть опрошенных (12,4%) указали на то, что конкретная профессиональна цель есть, но способы ее достижения непонятны.

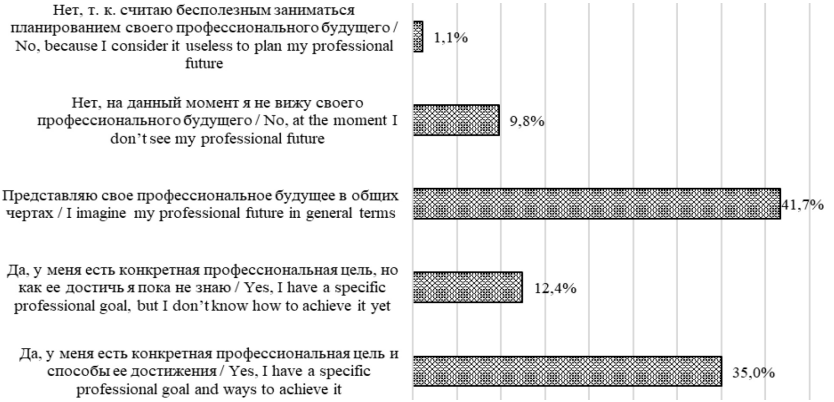


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты «Имеет ли Вы четкое представление о своем профессиональном будущем?»
Fig. 3. Distribution of respondents' responses to the questionnaire question «Do you have a clear idea of your professional future?»

На наш взгляд, причиной может быть недостаточный уровень осведомленности молодых людей о той профессиональной области, в раках которой сформулирована профессиональная цель. Не может не радовать тот факт, что чуть больше трети респондентов указали на то, что имеют и четкую профессиональную цель, и способы ее достижения (35%), что позволяет сделать вывод о том, что формула «Хочу–Могу–Надо» студентами решена и осталось ее реализовать. Также среди факторов, побуждающих к планированию индивидуального профессионального будущего, можно отметить желание и стремление к профессиональной реализации в конкретной профессиональной области.

Обращаясь к результатам выраженности мотивов педагогической деятельности можно увидеть, распределение выраженности таких мотивов как «Педагогическое призвание» и «Сопутствующие мотивы» (рис. 4).

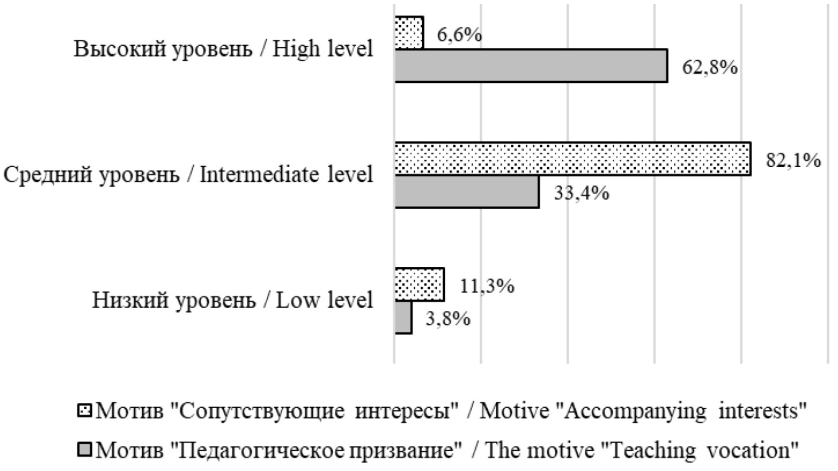


Рис. 4. Распределение выраженности мотивов педагогической деятельности
Fig. 4. Distribution of the severity of motives for pedagogical activity

Доля респондентов с высоким уровнем мотива «Педагогическое призвание» достаточна высока (62,8%), что свидетельствует о том, что больше половины студентов педагогического вуза в будущей педагогической деятельности видят осознанную деятельность, благодаря которой можно реализовать свое желание воспитывать, обучать и формировать личность ребенка. «Сопутствующие интересы» по отношению к педагогической деятельности, такие как престиж профессии, дополнительный отпуск, возможность не находиться на работе «от звонка до звонка» и вынужденные обстоятельства выражены на высоком уровне лишь у 6,6% опрошенных. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что среди студентов педагогического вуза тех, кто выбрал педагогическую профессию, не испытывая по отношению к ней искренних положительных эмоций, мало, что не может не радовать.

В процессе обработки и интерпретации результатов исследования предпринята попытка установить различия в группах студентов педагогического вуза с разной выраженностью мотива к педагогической деятельности в стремлении к планированию индивидуального профессионального будущего (табл. 3).

Таблица 3.

Различия выраженности мотива «Педагогическое призвание» у студентов педагогического вуза с разным отношением к планированию профессионального будущего

Table 3. Differences in the expression of the motive «Pedagogical vocation» among students of a pedagogical university with different attitudes towards planning a professional future

Шкалы / Scales	**Мотив «Педагогическое призвание» / Theme: «Teaching Vocation» (M±SD)**	**H критерий Краскала– Уолласа / Kruskal–Wallace criterion**	***p***
«Мое профессиональное будущее для меня это ...» / «My professional future for me is...»			
Возможность заниматься чем-то интересным / The opportunity to do something interesting	39,58±0,63	31,424	**0,001**
Необходимость трудиться, чтобы обеспечить себе благополучие / The need to work to ensure one's well-being	37,4±0,78		
Что-то непонятное и неизвестное / Something incomprehensible and unknown	32,08±1,79		
Достижение, уже имеющейся профессиональной цели / Achieving an existing professional goal	41,71±0,78		
«Как часто Вы задумываетесь о своем профессиональном будущем?» / «How often do you think about your professional future?»			
Часто, меня волнует то, что ждет меня впереди / Often, I worry about what lies ahead	39,51±0,50	11,201	**0,011**
От случая к случаю / From case to case	38,59±0,89		
Стараюсь не думать о своем профессиональном будущем, т. к. не вижу в этом смыла / I try not to think about my professional future, because I don't see the point in it	33,4±3,19		
Стараюсь не думать о своем профессиональном будущем, т. к. это меня тревожит / I try not to think about my professional future, because it worries me	34,8±1,84		
«Как часто Вы строите планы на свое профессиональное будущее?» / «How often do you make plans for your professional future?»			
Часто / Often	39,38±0,64	5,77	0,12
От случая к случаю / From case to case	38,33±0,79		
Если возникает необходимость / If the need arises	39,2±0,86		
Не занимаюсь планированием своего профессионального будущего / I don't plan my professional future	33,92±2,69		

«Имеете ли Вы четкое представление о своем профессиональном будущем?» / «Do you have a clear idea of your professional future?»			
Да, у меня есть конкретная профессиональная цель и способы ее достижения / Yes, I have a specific professional goal and ways to achieve it	40,2±0,78	21,18	**0,001**
Да, у меня есть конкретная профессиональная цель, но как ее достичь я пока не знаю / *Yes, I have a specific professional goal, but I don't know how to achieve it yet*	39,38±0,84		
Представляю свое профессиональное будущее в общих чертах / *I imagine my professional future in general terms*	38,87±0,62		
Нет, на данный момент я не вижу своего профессионального будущего / *No, at the moment I don't see my professional future*	34,03±1,37		
Нет, т. к. считаю бесполезным заниматься планированием своего профессионального будущего / *No, because I consider it useless to plan my professional future*	37±3		

Примечание: *p* – уровень значимости (жирным шрифтом выделены значимые межгрупповые различия).

Note: *p* is the significance level (significant cross-group differences are highlighted in bold).

В результате сравнительного анализа между группами студентов с разной выраженностью педагогических мотивов были обнаружены различия по переменным «Мое профессиональное будущее для меня это ...» (H=31,424; p=0,001), «Как часто Вы задумываетесь о своем профессиональном будущем?» (H=11,201; p=0,011) и «Имеете ли вы четкое представление о своем профессиональном будущем?» (H=21,18; =0,001). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что среди студентов педагогического вуза с высокой выраженностью мотива «Педагогическое призвание» чаще встречаются те, кто уже имеет профессиональную цель и ориентирован на ее достижение, а также определяют свое профессиональное будущее, как возможность заниматься чем-то интересным. В свою очередь, описание индивидуального профессионального будущего, как что-то непонятное и неизвестное чаще всего характерно для студентов со средним и ниже среднего уровнем мотива «Педагогическое призвание».

Отсутствие смысла обращения к профессиональному будущему или нежелание думать о нем из-за возникающей тревоги в качестве при-

чины, по которой респонденты не задумываются о своем профессиональном будущем, чаще всего прозвучало от студентов с более низкой мотивацией к педагогической деятельности в сравнении со студентами, которые обладают более высоким уровнем ее выраженности. В свою очередь, наличие конкретной профессиональной цели и способов ее достижения характерно для студентов, с сильно выраженным мотивом «Педагогическое призвание». В целом можно отметить, что тенденция увеличения показателя выраженности у респондентов мотива, указывающего на стремление профессионально реализоваться в педагогической деятельности, указывает на четкость представления профессионального будущего: «наличие цели и способов ее достижения» – 40,2 ср. б., «наличие цели, но отсутствие способов на данном этапе» – 39,4,2 ср. б., «представление о профессиональном будущем в общих чертах» – 38,9 ср. б., «отсутствие представлений о профессиональном будущем» – 34,0 ср. б. Можно предположить, что наличие профессиональной мотивации (в нашем случае к педагогической деятельности) является одним из факторов, инициирующим проспективную рефлексию в отношении индивидуального профессионального будущего.

Результаты, полученные в ходе констатирующего среза, позволили сделать вывод о том, что планированием профессионального будущего занимается абсолютное большинство опрошенных несмотря на то, что данный процесс для молодых людей волнителен. Индивидуальное профессиональное будущее для студентов педагогического вуза чаще всего рассматривается как возможность для реализации их личных интересов и удовлетворения материальных потребностей. В свою очередь мотивами, побуждающими обратиться к будущему, чаще всего становятся внутренние потребности (самореализация, поиск дела по душе, материальный комфорт). В то время, как внешние обстоятельства (ситуация в стране и мире, вопросы со стороны окружения) не часто толкают к размышлениям о том, что ждать от профессионального будущего.

Учитывая направление обучения «Педагогическое образование», интерес вызывает вопрос о различиях в потребности обращения к профессиональному будущему у студентов с разным уровнем выраженности мотивов педагогической деятельности. Студенты, ориентированные в

будущем на профессиональную реализацию в том виде деятельности, который они осваивают в педагогическом вузе в большей степени ориентированы на то, что их будущее это возможность заниматься чем-то интересным, чаще испытывают волнение обращаясь к будущему (не равнодушны к тому, что ждет впереди), строят профессиональные планы, которые имеют формулировку конкретной цели (цель это уже про действия, в отличие от мечты).

Заключение

1. Обсуждая способы повышения профессиональной мотивации и интереса к построению профессионального будущего отметим необходимость использования разнообразных форм при организации изложения содержания профессиональных учебных дисциплин, таких как: как педагогические лаборатории, моделирование, ролевые игры и т. д. Особый акцент следует уделить практико-ориентированным заданиям, на, что указывает исследование В. Б. Веретенниковой, О. Ф. Шиховой, Ю. А. Шихова, А. А. Валеевой, Х. Х. Мена Маркоса [7, с. 80].

2. Важным фактором, способствующим планированию профессионального будущего, можно рассматривать, по мнению М. В. Антоновой и П. В. Замкина [3, с. 45] участие студентов в исследовательской деятельности, на данный факт также указывают выводы N. Shaw, об обнаружении влияние участия студентов в исследовательских проектах на интерпретацию и осмысление собственного опыта учебно-познавательной деятельности, опыта профессиональной деятельности педагогов-практиков и изменение на этой основе самовосприятия себя как будущего педагога [46, с. 111], идеи I. Finefter-Rosenbluh и K. Power о значимой роли исследовательской деятельности в формировании у студентов профессионального видения, как способности замечать, анализировать и интерпретировать педагогические явления, события, ситуации, устанавливать причинно-следственные связи, что способствует более глубокому пониманию профессии, расширению сферы профессиональных интересов и уверенности в себе [41, с. 110]. Также представляют интерес модели образовательного процесса, такие как модель обучения на основе реальных проблем (Problem Based

Learning) [44, с. 24]; модель обучения на рабочем месте (Work Based Learning) [45, 566]; модель обучения на базе опыта (Experience based learning systems) [36, с. 230]. Данные модели в образовательном процессе, по мнению M. A. Flores [42, с. 2], M. Zembylas, S. Chubbuck [47, с. 185], могут способствовать планированию индивидуального профессионального будущего студентов.

3. Особо внимание, при планировании профессионального будущего обучающихся, необходимо сконцентрировать на использовании структуры типового сценария прогнозирования профессионального будущего на основе прогностического подхода, предложенной в работе В. С. Третьяковой [30, с. 56], которая подтверждает идею, высказанную в работах M. A. Allphin [35, с. 356], B. J. Cermak [37, с. 70], K. W. Cho и D. M. Serrano [39, с. 20], о взаимосвязи личностной и профессиональной успешности личности.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука. 380 с.
2. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер. 288 с.
3. Антонова, М. В., & Замкин, П. В. (2025). Влияние практико-ориентированной исследовательской деятельности на профессиональное самоопределение студентов. *Образование и наука, 27*(4), 42–73. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-42-73. EDN: https://elibrary.ru/WVGITM
4. Лукша, П., Лукша, К., Песков, Д., & Коричин, Д. (Сост.). (2014). *Атлас новых профессий*. Москва: АСИ, Московская школа управления «Сколково». 164 с.
5. Бегунова, Л. А. (2021). Эмоциональное отношение к будущему старших подростков (сравнительно-историческое исследование). *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании* (4), 67–75. https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-8. EDN: https://elibrary.ru/GDRTYW
6. Бодров, В. А. (2006). Проблема преодоления стресса. *Психологический журнал, 27*(2), 113–123. EDN: https://elibrary.ru/HULNBR
7. Веретенникова, В. Б., Шихова, О. Ф., Шихов, Ю. А., Валеев, А. А., & Мена Маркос, Х. Х. (2023). Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов. *Образование и наука, 25*(4), 70–108. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-70-108. EDN: https://elibrary.ru/BMXYHY

8. Водопьянова, Н. Е. (2015). Психология труда, инженерная психология, эргономика. *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика* (1), 45–54. EDN: https://elibrary.ru/TSIRZH
9. Вольдер, М. Л., & Ленс, В. (1982). Академические достижения и перспектива будущего времени как когнитивно-мотивационная концепция. *Журнал личности и социальной психологии, 42*(3), 566–571. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566.
10. Гинзбург, М. Р. (1996). *Психология личностного самоопределения*. Москва: Ин-т психологии. 60 с.
11. Головаха, Е. И. (1988). *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи*. Киев: Наукова думка. 210 с.
12. Заводчиков, Д. П., & Ледерман, Н. Н. (2017). Основные теоретико-методологические подходы к изучению образа профессионального будущего. *Современная высшая школа: инновационный аспект, 4*(38), 160–170. https://doi.org/10.7442/2071-9620-2017-9-4-160-170. EDN: https://elibrary.ru/MGDTHW
13. Зеер, Э. Ф. (2016). Прогнозирование профессионального будущего личности: теория и практика. В *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании* (с. 261–264). Екатеринбург: РГППУ. EDN: https://elibrary.ru/WESIUH
14. Зеер, Э. Ф. (2015). Факторы, обусловливающие прогнозирование профессионального будущего молодежи. В *Психология и психологическая практика в современном мире* (с. 63–69). Екатеринбург: УрГПУ. EDN: https://elibrary.ru/WKHAPZ
15. Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер. 512 с.
16. Калаков, Н. И. (2012). *Методология прогностического исследования в глобалистике (на материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов)*. Москва: Академический проект; Культура. 752 с. ISBN: 978-5-8291-1224-0. EDN: https://elibrary.ru/VRSFBH
17. Каминская, Т. Ю. (2010). *Роль мотивационного компонента образа-Я в развитии самосознания школьников*. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова. 235 с.
18. Всероссийский центр изучения общественного мнений. (2024). *Квартира, автомобиль и бизнес*.
19. Климов, Е. А. (1988). *Образ мира в разнотипных профессиях*. Москва: МГУ. 222 с.
20. Коган, Л. Н. (1988). *Человек и его судьба*. Москва: Мысль. 283 с.
21. Кроник, А. А. (1994). *Субъективная картина жизненного пути как предмет исследования диагностики и коррекции АДД*. Москва: Ин-т психологии РАН. 71 с.
22. Логинова, Н. А. (1980). Шарлотта Бюлер — представитель гуманистической психологии. *Вопросы психологии* (1), 154–158.

23. Лысуенко, С. А. (2015). *Развитие умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего у студентов колледжа*. Екатеринбург: УрГПУ. 202 с.
24. Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных*. Санкт-Петербург: Речь. 392 с. ISBN: 5-9268-0275-7. EDN: https://elibrary.ru/QXJHNV
25. Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. Москва: Наука. 189 с. EDN: https://elibrary.ru/YXELOH
26. Сапоровская, М. В., Конжин, С. И., Тихомирова, Е. В., & Самохвалова, А. Г. (2023). Личностные регуляторы построения образа будущего на разных этапах профессионализации. *Теоретическая и экспериментальная психология, 4*(16), 122–142. https://doi.org/10.11621/TEP-23-32. EDN: https://elibrary.ru/MSCYKK
27. Серенкова, В. Ф. (1991). *Типологические особенности планирования личностного времени*. Москва: Ин-т психологии. 21 с. EDN: https://elibrary.ru/ZJZEMT
28. Серякова, С. Б., Звонова, Е. В., & Антонова, У. А. (2020). Образ будущего в планировании карьеры молодыми сотрудниками. *Человеческий капитал, 8*(140), 69–77. https://doi.org/10.25629/HC.2020.08.06. EDN: https://elibrary.ru/GUKMVR
29. Тихонова, А. А. (2014). Взаимосвязь образа будущего я с мотивацией к саморазвитию на этапе юности. *Теория и практика общественного развития* (17), 208–212. EDN: https://elibrary.ru/SXZOCH
30. Третьякова, В. С. (2024). Сценарии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи. *Образование и наука, 26*(1), 54–81. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-54-81. EDN: https://elibrary.ru/UQMVII
31. Троммсдорф, Г. (1983). Ориентация на будущее и социализация. *Международный журнал психологии, 18*(1–4), 381–406. https://doi.org/10.1080/00207598308247489.
32. Тропотяга, П. А. (2008). Локус контроля и эмоциональное отношение к будущему как психологические предпосылки профессионального становления личности. *Сибирский психологический журнал*(27), 102–106. EDN: https://elibrary.ru/KUGWNN
33. Шаров, А. А., Лебедева, Е. В., Кайгородова, А. Е., & Заводчиков, Д. П. (2024). Психологические предикторы мотивационной насыщенности профессиональной жизни личности на этапе профессионального образования. *Вестник НГПУ, 14*(6), 176–200. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.08. EDN: https://elibrary.ru/MZUGQI
34. Юревич, А. В. (2008). Асимметричное будущее. *Вопросы философии* (7), 76–89. EDN: https://elibrary.ru/JJOIAJ
35. Allphin, M. A. (2020). Meta-analysis on non-cognitive predictors of college student academic performance. *Academic advising commons* (8), 354–368. Accessed February 10, 2025.

36. Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). *Experience-based learning*. Sidney: Allen & Unwin. 225–239.
37. Cermak, B. J. (2020). *Analyzing non-cognitive predictors of secondary and postsecondary academic achievement*. West Lafayette: Purdue University graduate school. 70 p.
38. Chang, Y. (2023). A profile analysis investigation of perfectionism, time perspective in relation to career decision making. *British Journal of Guidance & Counselling, 51*(3), 305–317.
39. Cho, K. W., & Serrano, D. M. (2020). Noncognitive predictors of academic achievement among nontraditional and traditional ethnically diverse college students. *The journal of continuing higher education* (68), 19–26. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.177655730. EDN: https://elibrary.ru/KUUKAV
40. Diaconu-Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., Moore, M. T., & Kerns, K. A. (2023). School and career future time perspective and academic-related outcomes in early adolescence: Are mastery goals mediators? *Educational Psychology, 43*(2–3), 119–123. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2136361. EDN: https://elibrary.ru/ZGYDDO
41. Finefter-Rosenbluh, I., & Power, K. (2023). Exploring preservice teachers' professional vision: Modes of isolation, ethical noticing, and anticipation in research communities of practice. *Teaching and teacher education* (132), 104–245. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104245. EDN: https://elibrary.ru/NFFMLG
42. Flores, M. A. (2018). Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European journal of teacher education, 41*(1), 1–3. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984.
43. Lisa, E., Sokolova, L., Jablonicka, P., & Kardelisova, L. (2023). Motivation to succeed is not enough: Motivated students need to know how to plan/organize their steps on their way to success. *Frontiers in Psychology* (14), 119–124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119409. EDN: https://elibrary.ru/SIDRBW
44. Nilson, L. B. (2016). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. New York: John Wiley & Sons. 375 p.
45. Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science, 8*(6), 563–578. https://doi.org/10.1287/orsc.8.6.563.
46. Shaw, N. (2023). Pre-service teachers as researchers of educational practices: Effects on students' narration of their learner autobiography. *Teaching and teacher education* (128), 104–119. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119. EDN: https://elibrary.ru/PFPPVK
47. Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2018). *Conceptualizing "teacher identity": A political approach*. New York: Springer, Cham. 183–193.

References

1. Ananyev, B. G. (1977). *On the problems of modern human knowledge*. Moscow: Nauka. 380 p.

2. Ananyev, B. G. (2001). *Man as a subject of cognition*. St. Petersburg: Piter. 288 p.
3. Antonova, M. V., & Zamkin, P. V. (2025). The influence of practice-oriented research activity on students' professional self-determination. *Education and Science, 27*(4), 42–73. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-42-73. EDN: https://elibrary.ru/WVGITM
4. Luksha, P., Luksha, K., Peskov, D., & Korichin, D. (Eds.). (2014). *Atlas of new professions*. Moscow: ASI, Moscow School of Management "Skolkovo". 164 p.
5. Begunova, L. A. (2021). Emotional attitude toward the future of older adolescents (a comparative-historical study). *Herzen Readings: Psychological Research in Education* (4), 67–75. https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-8. EDN: https://elibrary.ru/GDRTYW
6. Bodrov, V. A. (2006). The problem of overcoming stress. *Psychological Journal, 27*(2), 113–123. EDN: https://elibrary.ru/HULNBR
7. Veretennikova, V. B., Shikhova, O. F., Shikhov, Yu. A., Valeev, A. A., & Mena Marcos, Kh. Kh. (2023). Structure and quality assessment of professionally oriented tasks for future teachers. *Education and Science, 25*(4), 70–108. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-70-108. EDN: https://elibrary.ru/BMXYHY
8. Vodopyanova, N. E. (2015). Psychology of labor, engineering psychology, ergonomics. *Vestnik of St. Petersburg University. Series 16: Psychology. Pedagogy* (1), 45–54. EDN: https://elibrary.ru/TSIRZH
9. Vol'der, M. L., & Lens, V. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(3), 566–571. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566.
10. Ginzburg, M. R. (1996). *Psychology of personal self-determination*. Moscow: Institute of Psychology. 60 p.
11. Golovakha, E. I. (1988). *Life perspective and professional self-determination of youth*. Kyiv: Naukova Dumka. 210 p.
12. Zavodchikov, D. P., & Lederman, N. N. (2017). Main theoretical and methodological approaches to studying the image of professional future. *Modern Higher School: Innovative Aspect, 4*(38), 160–170. https://doi.org/10.7442/2071-9620-2017-9-4-160-170. EDN: https://elibrary.ru/MGDTHW
13. Zeer, E. F. (2016). Forecasting the professional future of personality: Theory and practice. In *Innovations in vocational and vocational-pedagogical education* (pp. 261–264). Yekaterinburg: RSPPU. EDN: https://elibrary.ru/WESIUH
14. Zeer, E. F. (2015). Factors determining the forecasting of the professional future of youth. In *Psychology and psychological practice in the modern world* (pp. 63–69). Yekaterinburg: UrSPU. EDN: https://elibrary.ru/WKHAPZ
15. Ilyin, E. P. (2002). *Motivation and motives*. St. Petersburg: Piter. 512 p.

16. Kalakov, N. I. (2012). *Methodology of prognostic research in globalistics (based on the analysis of forecasting socio-educational processes)*. Moscow: Academic Project; Kultura. 752 p. ISBN: 978-5-8291-1224-0. EDN: https://elibrary.ru/VRSFBH
17. Kaminskaya, T. Yu. (2010). *The role of the motivational component of the self-image in the development of schoolchildren's self-awareness*. Moscow: Lomonosov Moscow State University. 235 p.
18. Russian Public Opinion Research Center. (2024). *An apartment, a car, and a business*.
19. Klimov, E. A. (1988). *The image of the world in different types of professions*. Moscow: Moscow University Press. 222 p.
20. Kogan, L. N. (1988). *Man and his destiny*. Moscow: Mysl. 283 p.
21. Kronik, A. A. (1994). *Subjective picture of the life path as a subject of research, diagnosis, and correction of ADD*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. 71 p.
22. Loginova, N. A. (1980). Charlotte Bühler — a representative of humanistic psychology. *Questions of Psychology* (1), 154–158.
23. Lysuenko, S. A. (2015). *Development of skills for designing an individual trajectory of the professional future among college students*. Yekaterinburg: UrSPU. 202 p.
24. Nasledov, A. D. (2004). *Mathematical methods of psychological research: Analysis and interpretation of data*. St. Petersburg: Rech. 392 p. ISBN: 5-9268-0275-7. EDN: https://elibrary.ru/QXJHNV
25. Rubinstein, S. L. (1997). *Man and the world*. Moscow: Nauka. 189 p. EDN: https://elibrary.ru/YXELOH
26. Saparovskaya, M. V., Konzhin, S. I., Tikhomirova, E. V., & Samokhvalova, A. G. (2023). Personal regulators of constructing the image of the future at different stages of professionalization. *Theoretical and Experimental Psychology, 4*(16), 122–142. https://doi.org/10.11621/TEP-23-32. EDN: https://elibrary.ru/MSCYKK
27. Serenkova, V. F. (1991). *Typological features of planning personal time*. Moscow: Institute of Psychology. 21 p. EDN: https://elibrary.ru/ZJZEMT
28. Seryakova, S. B., Zvonova, E. V., & Antonova, U. A. (2020). The image of the future in career planning by young employees. *Human Capital, 8*(140), 69–77. https://doi.org/10.25629/HC.2020.08.06. EDN: https://elibrary.ru/GUKMVR
29. Tikhonova, A. A. (2014). The relationship between the image of the future self and motivation for self-development at the stage of youth. *Theory and Practice of Social Development* (17), 208–212. EDN: https://elibrary.ru/SXZOCH
30. Tretyakova, V. S. (2024). Scenarios for forecasting the professional future of student youth. *Education and Science, 26*(1), 54–81. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-54-81. EDN: https://elibrary.ru/UQMVII
31. Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18*(1–4), 381–406. https://doi.org/10.1080/00207598308247489.

32. Tropotyaga, P. A. (2008). Locus of control and emotional attitude toward the future as psychological prerequisites for the professional development of personality. *Siberian Psychological Journal* (27), 102–106. EDN: https://elibrary.ru/KUGWNN
33. Sharov, A. A., Lebedeva, E. V., Kaygorodova, A. E., & Zavodchikov, D. P. (2024). Psychological predictors of motivational richness of professional life of personality at the stage of professional education. *Vestnik of NSPU, 14*(6), 176–200. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.08. EDN: https://elibrary.ru/MZUGQI
34. Yurevich, A. V. (2008). Asymmetric future. *Questions of Philosophy* (7), 76–89. EDN: https://elibrary.ru/JJOIAJ
35. Allphin, M. A. (2020). Meta-analysis on non-cognitive predictors of college student academic performance. *Academic advising commons* (8), 354–368. Accessed February 10, 2025.
36. Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). *Experience-based learning*. Sidney: Allen & Unwin. 225–239.
37. Cermak, B. J. (2020). *Analyzing non-cognitive predictors of secondary and postsecondary academic achievement*. West Lafayette: Purdue University graduate school. 70 p.
38. Chang, Y. (2023). A profile analysis investigation of perfectionism, time perspective in relation to career decision making. *British Journal of Guidance & Counselling, 51*(3), 305–317.
39. Cho, K. W., & Serrano, D. M. (2020). Noncognitive predictors of academic achievement among nontraditional and traditional ethnically diverse college students. *The journal of continuing higher education* (68), 19–26. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.177655730. EDN: https://elibrary.ru/KUUKAV
40. Diaconu-Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., Moore, M. T., & Kerns, K. A. (2023). School and career future time perspective and academic-related outcomes in early adolescence: Are mastery goals mediators? *Educational Psychology, 43*(2–3), 119–123. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2136361. EDN: https://elibrary.ru/ZGYDDO
41. Finefter-Rosenbluh, I., & Power, K. (2023). Exploring preservice teachers' professional vision: Modes of isolation, ethical noticing, and anticipation in research communities of practice. *Teaching and teacher education* (132), 104–245. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104245. EDN: https://elibrary.ru/NFFMLG
42. Flores, M. A. (2018). Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European journal of teacher education, 41*(1), 1–3. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984.
43. Lisa, E., Sokolova, L., Jablonicka, P., & Kardelisova, L. (2023). Motivation to succeed is not enough: Motivated students need to know how to plan/organize their steps on their way to success. *Frontiers in Psychology* (14), 119–124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119409. EDN: https://elibrary.ru/SIDRBW

44. Nilson, L. B. (2016). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. New York: John Wiley & Sons. 375 p.
45. Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science, 8*(6), 563–578. https://doi.org/10.1287/orsc.8.6.563.
46. Shaw, N. (2023). Pre-service teachers as researchers of educational practices: Effects on students' narration of their learner autobiography. *Teaching and teacher education* (128), 104–119. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119. EDN: https://elibrary.ru/PFPPVK
47. Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2018). *Conceptualizing "teacher identity": A political approach*. New York: Springer, Cham. 183–193.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Лысуенко Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Мининский университет
ул. Ульянова, 1, г. Нижний Новгород, 603005, Российская Федерация
slysuenko@rambler.ru

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
ул. Красногвардейская, 57, г. Нижний Тагил, 622031, Российская Федерация
khramkova_l@mail.ru

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии
Уральский государственный педагогический университет
ул. Космонавтов, 26, г. Екатеринбург, 620091, Российская Федерация
sav_874@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana A. Lysuenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Minin University
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation
slysuenko@rambler.ru
SPIN-code: 6985-2215
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4769-2230

Elena Yu. Temnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education
Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University
57, Krasnogvardeyskaya Str., Nizhny Tagil, 622031, Russian Federation
khramkova_l@mail.ru
SPIN-code: 8227-8598
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9197-4780

Anzhela V. Sokolova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Pedagogy and Psychology
Ural State Pedagogical University
26, Kosmonavtov Str., Yekaterinburg, 620091, Russian Federation
sav_874@mail.ru
SPIN-code: 5462-5676
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6075-7465
Researcher ID: RDN-7865-2026

Поступила 04.09.2026
После рецензирования 02.10.2026
Принята 05.10.2026

Received 04.09.2026
Revised 02.10.2026
Accepted 05.10.2026