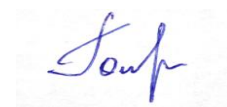


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»

На правах рукописи



Головащенко Яна Витальевна

**Аутопсихологическая компетентность  
как психологическое условие карьерного ориентирования  
будущих педагогов**

5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика  
цифровых образовательных сред (психологические науки)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
профессор О.А. Шумакова

Челябинск – 2026

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАРЬЕРНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА .....	13
1.1 Карьерные ориентации в профессиональном самоопределении будущих педагогов .....	13
1.2 Аутопсихологическая компетентность в карьерном ориентировании будущих педагогов.....	31
1.3. Теоретическая модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов.....	51
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	64
2.1. Организация и методы исследования .....	64
2.2. Особенности карьерных ориентаций у будущих педагогов.....	81
2.3. Специфика аутопсихологической компетентности будущих педагогов.. ..	83
2.4. Влияние аутопсихологической компетентности на карьерные ориентации будущих педагогов.....	91
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА АКТУАЛИЗАЦИИ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КАРЬЕРНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	97
3.1. Структура и содержание психолого-педагогической программы.....	97
3.1.1. Цель, задачи, принципы и организационные условия психолого-педагогической программы.....	97
3.1.2. Содержание основных разделов психолого-педагогической программы.....	100
3.2. Анализ результатов реализации психолого-педагогической программы.....	117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	160
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	180

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность.**

В условиях динамичных изменений на рынке труда и потребностей общества государство акцентирует внимание на важности психологического благополучия граждан. В Указе Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» подчеркивается необходимость во всестороннем развитии и реализации потенциала каждой личности [1]. При этом к 2030 году планируется создать эффективную систему, которая будет способствовать самоопределению и профессиональной ориентации всех обучающихся. Карьерное самоопределение для педагога становится одним из важных показателей удовлетворенности выбранной профессией и фактором долгосрочного пребывания в ней. Педагог не только ориентируется на выполнение трудовых функций, связанных с обучением и воспитанием обучающихся, но и на собственное профессионально-личностное развитие.

Внимание государства к решению проблемы подготовки будущих педагогов указывает на ее актуальность. В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» от 24.06.2022 № 1688-р одной из задач обозначена реализация программ профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии [2]. Это предполагает не только знакомство будущих педагогов с профессиональной деятельностью, но и формирование у них определенных компетенций, которые станут основой для долгосрочного и успешного пребывания в профессии. В ходе работы Государственной Думы неоднократно отмечалась важность трудоустройства выпускников педагогических вузов в сферу образования и закрепления в ней. Следует отметить, что уровень трудоустройства выпускников педагогических специальностей в России в первый год после выпуска достигает 85% [3], при этом только на начало учебного года общая нехватка в российских школах составила порядка 18 тысяч педагогических работников [4]. Таким образом, отмечается

острая потребность в восполнении дефицита педагогических кадров, способных долгосрочно и эффективно оставаться в профессии.

Карьерное ориентирование в вузе для каждого будущего педагога должно стать значимым фактором повышения уверенности в собственном выборе профессиональной карьеры, проектирования долгосрочного пребывания в педагогической профессии. Исследование психологических условий карьерного ориентирования будущих педагогов создает основания для решения проблем системы образования, связанных с трудоустройством и адаптацией молодых педагогов на своих рабочих местах, а также с сохранностью молодых кадров в образовании и их самоактуализации в профессии.

Карьерное ориентирование, опирающееся на аутопсихологическую компетентность, становится особенно актуальным в динамично меняющихся условиях современного отечественного образования, обновляющихся требований к современным педагогам. Аутопсихологическая компетентность обеспечивает осознанный выбор индивидуальной траектории своего профессионального и карьерного развития, способствует успешной самоактуализации в профессии, пониманию своих ресурсов и потенциала, их развития и эффективной реализации как на этапе обучения в вузе, так и на этапе самостоятельной трудовой деятельности.

#### *Степень разработанности проблемы исследования.*

Проблема, связанная с вопросами карьеры и карьерного развития, многоаспектно представлена в отечественной и зарубежной психологии (Н.Н. Авраменко, Л.А. Белозерова, Е.А. Брагина, Ш. Бюлер, Р.А. Валеева, И.Д. Демакова, Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская, Л.Г. Пак, Г.Г. Парфилова, Е. Пащенко-де Превиль, С.Б. Пашкин, Д. Сьюпер и др.); отдельно рассматриваются вопросы профессионально-личностного развития (Э.Ф. Зеер, Е.В. Ежак, А.А. Деркач, В.М. Дьячков, Е.А. Климов и др.) и образа профессионального будущего (Д.И. Беркутова, Т.Г. Бохан, В.А. Гордашников, К.С. Володина, С.Г. Заболотная, Л.И. Кунц, И.А. Панкратова, Е.А. Семенова, П.А. Тропотяга и др.). С проблематикой образа профессионального будущего тесно соприкасаются

исследования, направленные на изучение профессионального сознания будущего учителя (Н.И. Гусякова и др.). Анализируется роль аутопсихологической компетентности (Н.С. Глуханюк, Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельская, Л.А. Степнова, А.А. Деркач, Л.А. Лазаренко, В.Б. Бондарева, И.О. Сорокина, В.М. Смирнова, О.А. Шумакова и др.) как личностного качества, влияющего на карьерную успешность и профессиональную зрелость, а также ее роль в осознании педагогом себя и своего педагогического труда и др.

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что в психолого-педагогической теории проблема карьерного ориентирования студентов педагогического образования в полной мере не осмыслена, что позволяет сформулировать следующие **противоречия**:

- между объективной потребностью подготовки будущего педагога к успешному и долгосрочному пребыванию в профессии, с одной стороны, и недостаточной обоснованностью психологических условий, способствующих успешному карьерному самоопределению будущих педагогов на этапе обучения в вузе;

- между имеющимися актуальными в педагогической психологии теоретико-эмпирическими исследованиями, ориентированными на разрешение психолого-педагогических проблем карьерного ориентирования студентов педагогических направлений подготовки, с одной стороны, и недостаточной разработанностью факторов аутопсихологической компетентности, способствующей выбору будущим педагогом своего индивидуального карьерного развития, с другой стороны;

- между необходимостью обеспечения образовательного процесса подготовки педагогов на этапе обучения в вузе результативными психолого-педагогическими программами сопровождения карьерного ориентирования, с одной стороны, и недостаточной разработанностью психолого-педагогических программ, учитывающих особенности аутопсихологической компетентности как существенного психологического условия карьерного ориентирования будущих педагогов.

Таким образом, выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, заключающуюся в выявлении влияния особенностей аутопсихологической компетентности на карьерное самоопределение будущих педагогов.

**Цель:** теоретическое обоснование и эмпирическая проверка влияния аутопсихологической компетентности на успешность карьерного ориентирования будущих педагогов.

**Объект исследования:** психологические условия карьерного ориентирования будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

**Предмет исследования:** аутопсихологическая компетентность будущего педагога в карьерном ориентировании в образовательном процессе вуза.

**Гипотеза исследования:** карьерное ориентирование будущих педагогов в образовательном процессе вуза будет успешным, если:

1) определить психологические условия, связанные с построением образа профессионального будущего и выбором карьерной ориентации, существенным из которых является аутопсихологическая компетентность будущего педагога;

2) определить психологическое содержание когнитивно-прогностического, аффективно-поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов аутопсихологической компетентности и выявить факторы, оказывающие влияние на выбор карьерных ориентаций у будущих педагогов;

3) обеспечить актуализацию факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании с учетом их комплексного проявления в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей деятельности будущих педагогов;

4) в образовательном процессе вуза использовать психолого-педагогическую программу, включающую учебно-профессиональный, интерактивный и рефлексивно-проектировочный разделы, обеспечивающую актуализацию аутопсихологической компетентности будущих педагогов в выборе карьерных ориентаций.

### **Задачи исследования:**

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы психологических условий карьерного ориентирования будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

2. Разработать теоретическую модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов.

3. Провести эмпирическое исследование особенностей аутопсихологической компетентности как психологического условия карьерного ориентирования будущих педагогов.

4. Разработать и экспериментально проверить психолого-педагогическую программу, позволяющую обеспечить успешное карьерное ориентирование на основе актуализации аутопсихологической компетентности будущих педагогов.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** *системный подход* (Л.И. Анцыферова, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.); *лично-деятельностный подход* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.); *концепции возрастного развития личности* (И.С. Кон, Э. Эриксон, К.Г. Юнг и др.); *концепции профессионально-личностного развития педагога* (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Е.А. Климов и др.); *концепции и теории карьерного самоопределения и профессиональной ориентации* (Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер и др.); *концепции и теории аутопсихологической компетентности* (А.А. Деркач, Т.Е. Егорова, Л.А. Степнова и др.); *основные положения экспериментальной психологии, психодиагностики, организации психологических исследований* (Н.С. Глуханюк, А.Н. Капустина, Д.С. Горбатов и др.).

**Методы исследования:** *теоретические* – анализ научных источников (философских, психологических и педагогических), моделирование, анализ, синтез, обобщение; *эмпирические* – формирующий эксперимент; *диагностические методы* (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, проективные методы – рисунок «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем», сочинение «Мое представление о профессиональном будущем», контент-анализ); *математико-*

*статистические* – t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона, корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции r-Спирмена, факторный анализ (включающий поворот выделенных факторов методом варимакс), регрессионный анализ (метод пошаговой регрессии (stepwise)); вычисление производилось с помощью специализированных программ Microsoft Office Excel, пакета статистических программ IBMSPSS Statistics v. 23.

*Комплекс психодиагностических методик:* тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев); методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова); многофакторный личностный опросник (Р. Кеттелл (форма С)); методика диагностики самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан); сочинение «Мое представление о профессиональном будущем»; тест самоактуализации Шострома; методика проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем»; авторская анкета «Профессиональный образ студента».

#### **Этапы исследования:**

На первом этапе (2012-2016 гг.) проводился теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования карьерных ориентаций у будущего педагога, определялись методологические основы исследования, его цель, объект, предмет, гипотеза и основные задачи, был подобран диагностический инструментарий и проведен пилотный эксперимент.

На втором этапе (2017-2023 гг.) осуществлялось экспериментальное изучение карьерных ориентаций и аутопсихологической компетентности у студентов педагогического вуза с помощью комплекса диагностических методик. Разрабатывалась и теоретически обосновывалась модель исследуемого процесса. Организован и проведен формирующий эксперимент, разработана и апробирована авторская психолого-педагогическая программа.

На третьем этапе (2024-2026 гг.) осуществлялось обобщение и интерпретация эмпирических данных, изучались отсроченные результаты, формулировались и уточнялись выводы, оформлялись результаты диссертационного исследования.

### **База исследования:**

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ) и ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». Общее количество респондентов составило 496 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечивалась методологической обоснованностью теоретических данных, применением апробированного валидного инструментария, применением методов математико-статистического анализа, репрезентативностью представленной выборки, применения специализированных компьютерных программ математической статистики.

### **Научная новизна:**

1) обоснованы психологические условия карьерного ориентирования будущих педагогов, связанные с профессиональным самоопределением, построением образа профессионального будущего, осознанием собственных возможностей и карьерных предпочтений для успешной карьеры в педагогической профессии;

2) выявлены и описаны компоненты аутопсихологической компетентности будущего педагога (когнитивно-прогностический, аффективно-поведенческий и рефлексивно-оценочный компонент);

3) определены и обоснованы факторы (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения, ценность самоактуализации) аутопсихологической компетентности как психологического условия карьерного ориентирования будущих педагогов;

4) разработана и апробирована модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов, включающая три блока (организационно-психологический, деятельностный и актуализационный).

### **Теоретическая значимость:**

1) с использованием системного и личностно-деятельностного подходов рассмотрен феномен аутопсихологической компетентности будущего педагога, конкретизировано содержание понятия аутопсихологической компетентности будущих педагогов как профессионально-личностного качества, позволяющего будущим педагогам формировать четкие представления об образе своего профессионального будущего, карьерных предпочтениях и готовности к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию для долгосрочного пребывания в профессии;

2) теоретически обоснованы диагностические показатели (когнитивно-прогностический, аффективно-поведенческий и рефлексивно-оценочный) компонентов аутопсихологической компетентности будущих педагогов как психологического условия карьерного ориентирования;

3) концептуально аргументировано влияние аутопсихологической компетентности на выбор карьерных ориентаций будущих педагогов;

4) обоснована возможность и необходимость реализации психолого-педагогической программы, включающей учебно-профессиональный, интерактивный и рефлексивно-проектировочный разделы, позволяющей будущим педагогам осуществить осознанный выбор карьерных ориентаций и проектировать долгосрочное пребывание в профессии на основе актуализации аутопсихологической компетентности.

**Практическая значимость:** апробированы и внедрены в практику педагогического образования научно-методические материалы по диагностике аутопсихологической компетентности как психологического условия карьерного ориентирования будущего педагога; разработана авторская анкета «Профессиональный образ студента», позволяющая изучить представления студентов о выбранной профессии и их направленность в профессиональное будущее; предложена психолого-педагогическая программа карьерного ориентирования с учетом актуализации факторов аутопсихологической компетентности (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения,

ценность самоактуализации). Результаты диссертационного исследования применены в реализации основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 44.00.00 – Образование и педагогические науки (в различных профилях подготовки бакалавров), при функционировании служб трудоустройства и психологических служб вузов, в образовательном процессе дополнительного профессионального образования.

Материалы исследования могут служить основой для разработки методических рекомендаций в организации психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов педагогических направлений подготовки и молодых педагогов.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Основные положения по проблеме исследования были представлены и обсуждены на кафедре технологии и психолого-педагогических дисциплин ЮУрГГПУ, а также на II Всероссийской научно-практической конференции «Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов» (Челябинск, 2013), на III Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве» (Самара, 2014), на I Республиканской научно-практической конференции студентов и магистрантов «Психология: шаг в науку» (Брест, 2014), на VIII Международной научно-практической конференции «Россия и Европа: связь культуры и экономики» (Прага, 2014); на Международной научно-практической конференции «Люди. Наука. Инновации в новом тысячелетии» (Москва, 2015); на Международной научно-практической конференции «Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы» (Саратов, 2023-2026), на IV Международной научно-практической конференции «Личность в норме и патологии» (Челябинск, 2023), на XIII Международной научно-практической конференции «Здоровьесберегающее образование – залог безопасности жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения» (Челябинск, 2024).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Карьерное ориентирование будущих педагогов обеспечивается психологическими условиями, важнейшим из которых является аутопсихологическая компетентность, связанная с построением образа профессионального будущего и выбором карьерной ориентации. Ее актуализация способствует карьерному самоопределению будущих педагогов.

2. Факторы аутопсихологической компетентности («авторитетность», «уверенность в себе», «ценность самоактуализации» и «гибкость поведения») оказывают влияние на выбор карьерных ориентаций у будущих педагогов.

3. Актуализация факторов аутопсихологической компетентности во взаимосвязи с карьерными ориентациями обеспечивается комплексным проявлением в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей деятельности в карьерном ориентировании будущих педагогов.

4. Успешность карьерного ориентирования будущих педагогов обеспечивается психолого-педагогической программой, направленной на осуществление осознанного выбора карьерных ориентаций и проектирования профессионального будущего на основе актуализации аутопсихологической компетентности.

**Структура диссертации:** диссертация включает введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Общий объем с учетом приложений составляет 188 страниц. Текст иллюстрирован 15 рисунками и 33 таблицами.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАРЬЕРНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

## **1.1 Карьерные ориентации в профессиональном самоопределении будущих педагогов**

Профессиональное самоопределение, выбор профессии, возможные пути реализации себя в ней и достижение своих поставленных жизненных целей становятся более значимыми у студентов при переходе от младшего к старшим курсам обучения. Карьерные ориентации для педагога важны для определения целей и направлений развития, ясные карьерные ориентиры способствуют повышению мотивации к работе и чаще приводят к профессиональному удовлетворению. Педагоги с четкими карьерными ориентациями могут более эффективно справляться с трудностями и вызовами профессии, так как у них есть ясное представление о своих целях и путях их достижения. Поэтому важность приобретает аутопсихологическая компетентность, которая способствует формированию профессиональной идентичности (понимание себя в профессии, своих ресурсов и особенностей) и обеспечивает формирование эффективных стратегий карьерного и жизненного развития, что предопределяет долгосрочное пребывание в профессии.

Связь карьерных ориентаций и профессионально-личностного развития будущего педагога является ключевой для успеха в образовательной сфере. Эти два аспекта взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, оказывая влияние на формирование профессиональной идентичности и достижение карьерных целей. Карьерные ориентации будущего педагога служат основой для его профессионально-личностного развития. Осознание своих карьерных целей направляет его на выбор наиболее подходящих методов и форм обучения, что способствует целенаправленному саморазвитию. Сформированные карьерные ориентации повышают мотивацию к обучению и развитию, побуждая будущего

педагога искать новые знания и опыт. Успешная карьерная ориентация требует от будущего педагога постоянного профессионального и личностного развития, что позволяет ему лучше реагировать на изменения в сфере образования. Формируя свои карьерные ориентиры и профессионально-личностные навыки, будущий педагог будет чувствовать себя самоактуализирующейся личностью и будет удовлетворен в своей образовательной деятельности, а его будущее может стать более эффективным и приносить удовлетворение от профессии.

Проблема профессионального-личностного развития будущего педагога будет актуальной всегда, так как педагоги востребованы во всем мире. Для непрерывного педагогического образования является важным подготовка высококвалифицированных педагогов, задачи для которых меняются, усложняются в процессе модернизации современного образования и ситуаций, происходящих в мире. На текущем этапе развития социума считается важным формирование у студентов новых способностей к саморазвитию, самообразованию и самореализации. Также в процессе профессионального развития у студентов меняются жизненные и профессиональные планы, приоритеты, ценности, мотивы.

Для изучения возрастных детерминант профессионально-личностного развития будущего педагога на сегодняшнем этапе важно определить значение понятия «профессионально-личностное развитие», указать главные факторы, воздействующие на этот процесс.

Профессионально-личностное развитие – это процесс развития личности, направленной на важные профессиональные свершения, и ее профессионализма, реализуемый в саморазвитии и профессиональной активности (А.А. Деркач, В.М. Дьячков) [49].

На развитие личности будущего педагога оказывают воздействия различные причины: географические, климатическая обстановка, наследственность, охватывающие личность материальные и духовные условия, система обучения, социальные институты, инициативность личности, неблагоприятные события и др. [9].

В психологических и педагогических исследованиях профессионально-личностное развитие рассматривалось в работах С.И. Десненко [40], Е.В. Ежак [45], И.А. Зимней [51], Э.Ф. Зеера [54, 55], Е.А. Климова [62], Л.М. Митиной [87] и др.

Э. Ф. Зеер считает, что профессиональное развитие личности — это большая часть онтогенеза человека, который включает отрезок времени с начала формирования профессиональных интенций до окончания профессиональной жизни, также сопровождается кризисами. Кризисы, по мнению ученого, являются обязательным компонентом профессионального становления [55]. Также Э.Ф. Зеер особое внимание уделяет следующим стадиям профессионализации:

1. Оптация – подразумевает зарождение у личности побуждений к выбору профессии, которые опираются на индивидуально-психологические особенности личности.

2. Профессиональная подготовка – обозначает профессиональное обучение студентов с целью приобретения ими нужных знаний, умений и навыков.

3. Профессиональная адаптация – предполагает вхождение субъекта в профессиональную деятельность, освоение им новой роли, профессиональное самоопределение, формирование необходимых личностных и профессиональных качеств.

4. Профессионализация – характеризуется формированием профессиональной позиции, образа мышления и исполнением должностных обязанностей.

5. Профессиональное мастерство – реализация потенциала человека в процессе работы [54].

С точки зрения Э.Ф. Зеера, переход от одной стадии профессионализации к другой порождает кризисы.

Кризисы, по Э. Эриксону, можно рассматривать как критические моменты, в которых человек сталкивается с прогрессом или стагнацией. Каждый возрастной период несет в себе уникальный опыт, который формирует личность и оказывает глубочайшее влияние на дальнейшую жизнь [116].

По нашему мнению, вызванные кризисом критические ситуации содержат в

себе потенциал не только разрушения, но и развития. Кризис является движущей силой развития перехода от одной стадии профессионализации к другой. Важным является то, чтобы человек адекватно разрешал каждый из кризисов, и тогда он подойдет к следующей стадии более адаптивной личностью.

По мнению О.А. Ульяниной, О.Л. Юрчук, Е.А. Никифоровой, Т.П. Кнышевой, Е.В. Борисенко, «студенчество – это особый период профессионального обучения и профессионального становления будущего специалиста, в ходе которого обучение приобретает личностный смысл и раскрывает перспективы развития внутреннего потенциала» [136, с.5].

Д. Сьюпер [105], в своей теории говорит о том, что значимой детерминантой профессионального пути личности считается его «профессиональная Я-концепция», которую каждый человек в жизни реализует в серии профессиональных решений. Карьерные предпочтения и тип карьеры – это желание найти ответ на вопрос: «Кто я?». Выбранная профессия и карьерные свершения воздействуют на нашу общую Я-концепцию и самооценку. Молодые люди стремятся понять и выяснить свои потребности, стремления, таланты, ценности и возможности. Опираясь на выводы данного самоанализа, они планируют вероятные версии профессиональной карьеры. К концу данного этапа юноши и девушки чаще всего уже подбирают подходящую профессию и приступают к ее изучению.

Е.В. Ежак [45] выделил приоритеты в системе определения профессионально-личностного развития преподавателя:

- сформированность индивидуального смысла карьерного развития и ценностного отношения к достижению нового уровня карьерного существования;
- благоприятный эмоциональный тон трансформационной аутопсихологической активности;
- конкретный образ достижений;
- психологическое стремление к развитию, инновациям, открытость новому знанию;
- аутопсихологическая компетентность;

- умение моделировать возле себя атмосферу, наполненную акме-событиями;
- аналитические, оценочные и прогностические способности;
- проявленная субъектность, желание и способность быть инициативным человеком собственной жизнедеятельности.

Е.А. Климов [62], выделяет восемь основных типов обстоятельств, которыми определяется профессиональное развитие обучающегося: позиция старших членов семьи или лиц, их заменяющих; позиция сверстников; отношения учебного коллектива; карьерные и личные планы; способности, приобретенный уровень развития обучающегося как субъекта деятельности; притязание на социальное одобрение; осведомленность; склонности.

Можно констатировать, что на профессионально-личностное развитие будущего педагога оказывают воздействия различные факторы внешних обстоятельств, рефлексивные умения, готовность к постоянному саморазвитию.

Обращение к проблеме карьерных ориентаций будущих педагогов обусловлено стремительными изменениями в образовательной среде и в мире в целом, предъявляющие повышенные требования к специалисту, которые сводятся к глубинным, смысловым ориентирам личности, способной к постоянному саморазвитию и творческому подходу. При этом, анализируя профессиональное развитие будущего педагога в контексте возникающих запросов, предъявляемых рынком труда, значимая роль отводится соотношению карьерных ориентаций с психологическими особенностями личности и рефлексией, социальными установками и ценностными ориентациями, которые выступают как фактор развития карьерных ориентаций.

Нельзя не отметить, что карьерные ориентации (например, стремление к профессиональной компетентности, предпринимательству) определяют вектор самопреобразующей деятельности человека. Самопреобразующая деятельность и сформированная на ее базе аутопсихологическая компетентность, по мнению В.М. Смирновой, помогает будущему педагогу не только диагностировать собственные состояния, свойства и возможности, но и способствует

самокоррекции, саморазвитию и актуализации его психологических ресурсов [120]. Можно сказать, что активная самопреобразующая деятельность и выраженные карьерные ориентации взаимно дополняют и усиливают друг друга. Развитие аутопсихологической компетентности позволяет человеку лучше понять, в каких видах деятельности он может максимально реализовать свой потенциал. Это влияет на выбор карьерных направлений для самореализации. Аутопсихологическая компетентность помогает человеку быть более гибким и адаптивным в построении карьеры, своевременно корректируя карьерные ориентации в связи с изменениями в жизни и профессии.

По мере развития общества происходит смещение акцентов в динамике развития карьерных ориентаций будущих педагогов, появляются новые тенденции и нормы. Кардинально изменилось отношение к вопросу построения карьеры в разных социальных ситуациях. При этом понадобилось время, чтобы изменилось отношение к понятию «карьера». Так, в советское время к термину «карьера» относились негативно. В дальнейшем это изменилось, и карьера стала трактоваться не как продвижение по должностям, а как продвижение к вершинам мастерства и видам деятельности за счет трудолюбия и стремления к получению результатов, знаний [63, 100].

В работе Е.Н. Полянской указано, что на первом курсе наблюдается максимальная удовлетворенность получаемой профессией. С каждым курсом отмечается ослабление этой тенденции, которая связана с субъективными и объективными факторами [99].

В трудах О.П. Цариценцевой (Терновской) были рассмотрены особенности карьерных ориентаций у обучающихся первого и пятого курсов, получающих педагогическое образование [148, 134]. Опираясь на данные результаты, можно сказать, что основной карьерной ориентацией для обучающихся пятого курса, является «стабильность работы», иногда обучающиеся выбирают карьерную ориентацию «вызов» и «автономию», что подходит будущей работе педагога. В то же время у обучающихся первого курса более важной ориентацией стала «профессиональная компетентность» [148].

В последнее время отмечаются низкие показатели ориентаций на профессиональную компетентность и менеджмент, что вызывает недоверие в развитии профессионального самосознания и саморазвития у студентов и указывает на выраженность установок в реализации собственных потребностей (стабильность работы и места жительства, интеграция стилей жизни). Также эмпирически доказано, что респонденты, получающие разные специализации, имеют отличающиеся карьерные установки [27].

Е.А. Брагина и Л.А. Белозерова выявили, что доминирующей карьерной ориентацией у педагогов (уровень – бакалавриат) выступает «служение», а у педагогов, которые работают и учатся в магистратуре, – «интеграция стилей жизни», «профессиональная компетентность» и «служение» [13]. Возможно, переход от карьерной ориентации «служение» у педагогов-бакалавров к более комплексным ориентациям у педагогов-магистров связан с несколькими факторами:

1. Углубление профессиональной подготовки:

- обучение в магистратуре дает педагогам более глубокие теоретические знания и практические навыки, что усиливает ориентацию на профессиональную компетентность; магистерские программы часто включают управленческие и исследовательские компоненты, расширяя карьерные перспективы выпускников.

2. Профессиональная рефлексия и самопознание:

- в процессе обучения в магистратуре педагоги имеют больше возможностей для размышления о балансе между работой и личной жизнью, что приводит к ориентации на интеграцию стилей жизни; расширение профессионального кругозора способствует более глубокому осознанию своего призвания и ценности служения.

3. Карьерные перспективы:

- магистерское образование открывает педагогам более широкие карьерные возможности как в сфере управления, так и в научно-исследовательской деятельности, что расширяет их профессиональные ориентации за рамки только ориентации на «служение».

Результаты межвузовского исследования Р.А. Валеевой, И.Д. Демаковой, Л.Г. Пак, Г.Г. Парфиловой и других ученых позволили проанализировать карьерные ориентации будущих педагогов (педагогическое образование в вузах различного типа) и выявить наиболее предпочитаемые карьерные ориентации: «служение», «стабильность места работы» и «интеграция стилей жизни». Сравнение результатов показало, что у студентов сохранились ведущие карьерные ориентации (за 2022 и 2024 годы). Самые ярко выраженные карьерные ориентации у будущих педагогов: «служение», «стабильность места работы» и «интеграция стилей жизни». Средние значения отмечены по шкалам «менеджмент» и «предпринимательство». Менее ярко выраженные карьерные ориентации у будущих педагогов: «предпринимательство», «профессиональная компетентность» и «вызов» [24, 23].

С.А. Кремень, Ф.М. Кремень выявили, что у студентов – будущих педагогов последнего курса обучения, которые осознанно выбрали сферу образования, имеют место более высокие показатели карьерных ориентаций по шкалам «профессиональная компетентность», «стабильность работы» и «служение». Также будущие педагоги осознают социальную ценность своей профессии и им важны социальные гарантии педагогического труда [68].

Студенты независимо от периода обучения проявляют невыраженную амбициозность, масштабность целей в выборе карьерных ориентаций и значительную согласованность в выборе приоритетных направлений карьеры. Кроме того, студенты, начинающие обучение в вузе, сталкиваются с учебными и социально-экономическими трудностями, что способствует выработке у них осознанности в анализе сложившейся ситуации. С каждым пройденным курсом обучающиеся начинают испытывать потребность в выборе сферы деятельности, и данное обстоятельство может видеться как трудно решаемое, поэтому они начинают придавать значение прозрачности временной перспективы и постоянству деятельности [148].

Также выявлены особенности ориентаций на трудоустройство у будущих педагогов: они опираются на способность к работе с детьми. Однако только

половина выпускников собираются работать по специальности. Студенты, изучающие естественные науки стремятся успешно освоить образовательную программу, работать по специальности, повысить свою квалификацию, продолжить обучение в магистратуре и т.д. У студентов гуманитарных профилей выявлена ориентация на трудоустройство по смежной профессии либо вообще в другой области и среди них отмечается тенденция смены места жительства. Данные исследования показали значимость изучения карьерных ориентаций выпускников разных профилей обучения, с целью реализации приобретенных ими компетенций [85, 106].

Карьера является основой для создания непрерывной системы образования педагога и отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и самовыражении. У каждого студента и уже сформировавшегося педагога есть своя личностная концепция, побуждения, стремления, мотивы и ценности, ориентируясь на которые они выстраивают свой образ профессионального будущего и делают конкретный выбор в пользу реализации карьеры.

Таким образом, можно сказать, что у каждого студента или уже выпускника есть своя личностная стратегия, стимул, цели, мотивы и ценности, с опорой на которые они планируют свой образ профессионального будущего и принимают конкретные карьерные решения. Значительная часть общества стремится достичь высоких показателей в своей профессиональной деятельности, но не каждый способен достичь результата, потому что нет желания в развитии своего ума, воли и способностей. Карьера отвечает высшим социальным потребностям человека в саморазвитии и самовыражении и оказывает влияние на создание стратегий профессиональных действий. Карьерные ориентации в студенческом возрасте изменчивы по содержанию и это связано с социальной ситуацией развития, социальными задачами, которые требуют решения в процессе обучения и взросления личности.

Изменения, которые происходят в обществе (экономические, политические, культурные и другие) предъявляют к будущему педагогу, работа которого предполагает взаимодействие «человек-человек», новые требования:

использование и развитие своих коммуникативных, организаторских, воспитательных способностей, стремление к конструктивному общению, осознание своих карьерных ориентаций в выстраивании профессиональной деятельности. Тем самым будущий педагог может сам изменить, задать иное направление своим взглядам и реализовать свои потребности в выбранной специальности.

Н.Н. Авраменко утверждает, что предварительный этап карьеры продолжается до 25 лет. В данный период личность в поиске такого вида деятельности, который удовлетворит ее потребности и будет отвечать ее возможностям [5]. Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская, С.Б. Пашкин в своем исследовании указывают, что период обучения в вузе является сензитивным периодом для развития карьерных ориентаций личности. Ученые для своего исследования выбрали студентов в возрасте от 19 до 24 лет и пришли к выводу о необходимости разработки программ по карьерному планированию для обучающихся вузов [67]. Н.В. Лукьянченко в своем исследовании рассматривает карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности студентов-гуманитариев в возрасте 20-25 лет. Полученные в ходе исследования результаты указывают на связь между карьерными ориентациями студентов с Я-центрированными личностными характеристиками (психологическое благополучие, позитивное самоотношение, осмысленность жизни). Данные сведения, по мнению Н.В. Лукьянченко, позволяют понять ситуацию с карьерным самоопределением будущих специалистов [81]. Каждый целеустремленный студент стремится реализоваться как профессионал и планирует свое профессиональное будущее, поэтому необходимо, чтобы он осознавал свои карьерные ориентации, что позволит ему более четко осознать свои предпочтения.

Н.С. Пряжников характеризует профессиональное самоопределение как процесс, в котором осуществляется поиск и определение личностного смысла в выбранной, освоенной и выполняемой трудовой деятельности, а также осознание значения самого процесса самоопределения [104].

Образ профессионального будущего можно рассматривать как психологический феномен, формирующийся в сознании личности под влиянием впечатлений как социальной, так и внутренней (субъективная реальность, формирующаяся под воздействием вербальных и невербальных впечатлений) жизни человека.

Проблема, связанная с проектированием человеком собственного профессионального будущего, в последнее время интенсивно разрабатывается в психолого-педагогических исследованиях Т.Г. Бохан [22], К.А. Володиной [28], В.А. Гордашниковой [33], С.Г. Заболотной [48], Л.И. Кунц [73], И.А. Панкратовой [95], Е.А. Семеновой [114], П.А. Тропотяги [135], М.В. Хребина [143], Л.А. Черных [149] и др. Вместе с тем, на сегодняшний день нет универсального определения образа профессионального будущего и единства в терминологии. Так, термины, которые одни авторы употребляют для обозначения образа профессионального будущего в целом, другие используют их для обозначения его отдельных элементов.

При этом разработка данной проблемы несет в себе множество возможностей, так как в процессе построения образа профессионального будущего происходит расширение системы индивидуального сознания, что позволяет осознать каждое движение собственной жизни и способствует нахождению решений на возникающие вопросы о будущем. Проводя анализ и упорядочивая теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, детерминируя возможности развития ее в перспективе, прежде всего важно изучить исторические аспекты становления образа профессионального будущего как психологического феномена и определить сущность этого понятия в современной науке.

В силу вышесказанного возникает необходимость в содержательном анализе феномена «образа профессионального будущего» через уточнение категорий исследования (категории – общие фундаментальные понятия, выражающее преимущественно значимые, закономерные связи и отношения бытия: природы, социума и человеческого мышления [66]) и базовых понятий (понятие – логически

расчлененная общая мысль о предмете, включающая ряд взаимосвязанных признаков [153]):

- 1) категория исследования – психический образ;
- 2) базовые понятия – образ-Я, образ мира, образ будущего, временная перспектива, жизненная перспектива, образ профессионального будущего.

Большую лепту в изучение категории образа внесли отечественные ученые Б.Г. Ананьев [7], А.Н. Леонтьев [76], С.Л. Рубинштейн [108], С.Д. Смирнов [118] и др.

Значительный вклад в изучение образа внес С.Л. Рубинштейн, введя понятие «образ – представления» в научный оборот. Ученый пишет о том, что представления являются образами памяти тогда, когда «образ – представления» отражает в первую очередь осознанное. Если представление образуется бессознательно к прежде воспринятому предмету с его участием или без, то можно сказать, что представление является образом не памяти, а воображения. С.Л. Рубинштейн отмечал, что представления функционируют в системе мышления [108]. В свою очередь, Б.Г. Ананьев установил, что одной из главных характеристик образа является его предметность и связь с действительностью. Получается, что образ должен соответствовать действительности и быть целостным [7].

Анализ научной литературы свидетельствует, что на данный момент имеется большое количество толкований понятия образа. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков интерпретируют образ как чувственную модель психического феномена, содержащего в эталоне пространственную структуру, и характеризуется кратковременным периодом. По содержанию образ подразделяется на чувственный и рациональный. Объем содержания образа не имеет границ и наделен симультанностью [19].

Более содержательнее интерпретировал понятие «образ» А.Н. Леонтьев в труде «Образ мира». Он рассматривал образ как активное начало, воздействующее на восприятие и мотивацию, а посредством нее на деятельность человека, в этом заключается ключевая роль образа. Автор фиксирует, что особый вклад в процессе

формирования образа предмета добавляют не отдельные чувственные ощущения, а образ мира в целом. Кроме того, он полагает, что образ мира считается безграничной основой человека и у разных людей с разными возможностями имеет одинаковую базовую часть, но у каждого человека создан из разного строительного материала, из материала разных модальностей, соткан из разной чувственной ткани. Ко всему прочему, выступает важнейшей составляющей сознания людей и регулирует их деятельность [82; 76]. По мнению А.Н. Леонтьева, важными характеристиками образа мира считается то, что он – амодален, интегративен и обобщен [76]. Можно уточнить, что А.Н. Леонтьев объединяет образ мира с деятельностью субъекта в этом мире.

Обозначенный А.Н. Леонтьевым подход к образу мира приобрел свое продолжение в работах С.Д. Смирнова. С.Д. Смирнов [117] отмечает, что образ мира влияет на активность личности управляя ею. Вместе с тем, образ мира – это организованная система знаний личности о мире, о себе, о социуме и т.д., которая преломляет через себя все окружающие воздействия. Также он утверждал, что категория образа считается основной категорией познавательных процессов [119].

В трудах В.В. Петухова образ мира носит характер источника самопознания мира личностью, который демонстрирует конкретно-исторический фон, в пределах него реализуется психическая активность субъекта. Отсюда следует, что понимание мира присуще человеку по его «родовому» определению – как носителю сознания [97].

Л.Г. Матвеева [83] отмечает, что профессия детерминирует развитие образа мира конкретного субъекта, ей характерен свой способ создания образов объектов мира и понимание мира в целом. Специалистам, воспринимающим свою профессиональную деятельность как стиль жизни, характерны уникальные свойства перцепции и отличительное от других представление окружающего мира.

Также следует отметить, что осваиваемая профессия оказывает влияние на внутренний мир человека, на его мировосприятие, на то, какой образ мира у него формируется.

Так, согласно Е.А. Климову [61], ведущим компонентом и важнейшим регулятором профессиональной деятельности выступает образ мира профессионала, который у субъектов разных профессий формируется по-разному и по-разному оказывает воздействие на восприятие мира профессионалов, а также на образ своего места в окружающей действительности. Е.А. Климов в организационной характеристике системы образа мира профессионала фиксирует следующие компоненты:

- 1) дальний план (представляет малое значение для личности);
- 2) общий план (то, что известно в общем плане, не разграничено);
- 3) средний план (то, что представлено как конкретная целостность, определяемая как «моя», важная для «меня»);
- 4) первый план (особенные, важные для данной профессиональной деятельности целостности);
- 5) крупный план (образы, появляющиеся у личности во время профессиональной деятельности);
- 6) план деталей (воспроизведение в сознании личности тонкостей в конкретной профессиональной деятельности);
- 7) оперативный план детализации (анализ и синтез деятельности, создание новых и конкретизированных образов во время работы).

Отсюда следует, что образ мира профессионала складывается из конкретных системных целостностей, распад классификации которых приводит к утрате профессиональной ценности представлений [115].

Важнейшим компонентом образа мира выступает образ будущего, который является регулятором жизненного пути.

Согласно теории А.В. Кирьяковой [59], образ будущего – это такой феномен в ориентации личности, который представляет из себя вероятностное событие. Без предположения будущего невозможно раскрыть ни истинного хода развития субъекта, ни его потенциальных возможностей. Также образ будущего – это многогранное, когнитивное образование, включающее рациональные и аффективные составляющие. Его значение сопоставляется с убеждениями

субъекта, со свойственными ему способами категоризации мира и его личностными характеристиками.

В. Франкл акцентировал внимание на важности будущего в жизни и становлении человека. Он подчеркивал, что человек не способен жить без фиксированной точки отсчета в будущем, с потерей будущего человек теряет внутренний временной план, поэтому возникает его бессмысленное существование [139]. Смысл будущего в жизни личности изучал также Ж. Нюттен. Он утверждал, что будущее – это территория мотивации, которая определяет действия человека, детерминирует выбор целей индивида и стратегий их реализации [93].

От того, насколько у человека сформированы представления о будущем, во многом зависит его самореализация в жизни, которая является одной из ведущих потребностей личности. Нереализованность, отсутствие перспектив собственного будущего грозит личности трагедией нереализованности, которая может привести к дезадаптации и личностной деструкции. Образ будущего во многом зависит от мировоззрения и психологических особенностей самой личности, от содержания образа будущего зависит целенаправленность, реалистичность, осознанность и эффективность действий в настоящем.

Т.Н. Козловская [64], рассматривая образ будущего, подчеркивает, что он является ядром в развитии личностного поля субъекта и выступает заключительной фазой в его ориентировании в мире ценностей (образ Мира – образ Я – образ будущего).

И.В. Ежов [46] в своем исследовании указывает, что «Я» есть центральная, интегрирующая, организующая и регулирующая инстанция психики, является итогом индивидуального психического развития человека. Также «Я» есть центр (ядро) личности и ее самосознания. Самосознание человека невозможно без «Я», а без самосознания невозможно развитие, формирование человека как личности.

«Образ-Я» определяет развитие личности и ее способность формировать жизненно важные цели деятельности, является основополагающим аспектом в профессиональном самоопределении [60]. «Образ-Я» – это представление

индивида о себе, и он всегда индивидуален. Можно сказать, что это продукт рефлексии, и он формируется в процессе социализации личности.

Образ будущего трактуется в рамках феномена временной перспективы [131, 132; 133], а профессиональная направленность в рамках социального становления [42]. Конечным этапом в конструировании человеком своего будущего, согласно концепции временной перспективы, выступает жизненная перспектива. Жизненная перспектива – это есть выработанная личностью стратегия [94].

С нашей точки зрения, исследование жизненной перспективы, действительно необходимо, так как она способствует пониманию, как обучающийся представляет свое будущее, какое значение у будущего, в частности профессионального будущего, в индивидуальной картине жизненного пути и как это проявляется в его образе действий.

В процессе профессионализации на этапе вузовского образования у личности формируется образ профессионального будущего. Среди базовых направлений разработки проблемы образа профессионального будущего можно выделить следующие:

1) исследование образа профессионального будущего через образ профессиональной карьеры (Д.И. Беркутова [34], Т.А. Горшкова [34], Е.М. Громова [34], Н.Л. Кирт [58], И.А. Панкратова [95] и др.);

2) исследование образа профессионального будущего через образ будущей профессиональной деятельности (В.А. Гордашников [33], С.Г. Заболотная [48], Л.И. Кунц [73], А.Я. Осин [33], Е.А. Подольская [98], П.А. Тропотяга [135] и др.).

Так, в работе И.А. Панкратовой [95] под образом профессионального будущего рассматривается сложное, многоаспектное явление, неотъемлемой частью которого считается «образ карьеры». «Образ карьеры» трансформируется в результате открытия человеком новых знаний, приобретенных в процессе жизни.

П.А. Тропотяга [135] утверждает, что образ профессионального будущего следует характеризовать, учитывая планы личности на ближайшее время и принимая во внимание ее чувства социальной безопасности. С.Г. Заболотная рассматривает образ профессионального будущего как интегративное образование,

проектируемое в процессе профессионального развития человека при обучении в профильном вузе и обладающее совокупностью ценностных образов о будущей профессиональной работе на основе наличия конкретных знаний, практических умений и навыков [48].

В свою очередь, Л.И. Кунц, исследуя образ будущей профессиональной деятельности, утверждает, что образ будущей профессиональной деятельности — это отражение в сознании профессиональной деятельности, характеризуется совокупностью знаний и воззрений о планируемой в будущем деятельности и о себе как профессионале, выражает результат профессионального самосознания и центральное содержание профессиональной Я-концепции [73]. Таким образом, Л.И. Кунц образ профессионального будущего студента соотносит с образом будущей профессиональной деятельности и знанием своих субъектных характеристик в профессиональной деятельности.

Важным для нашего исследования является утверждение Е.А. Подольской [98], согласно которому образ профессионального будущего можно построить реалистичным, если объединить между собой различные данные и требования, рассчитать и экстраполировать тенденции, сделать умозаключения, детерминирующие сценарии социально-профессиональной мобильности личности. То есть, точкой отсчета «движения» или «взгляда» в свое профессиональное будущее можно считать «настоящее», в котором субъект способен производить расчеты карьерных достижений с учетом своих особенностей.

Н.Л. Кирт [58] считает, что процесс обучения в вузе считается сензитивным для развития плана профессиональной жизни, образа профессионального будущего, психологическим проявлением которого выступают представления о профессиональной деятельности.

Л.Б. Шнейдер [156] утверждает, что на образ профессионального будущего обучающихся воздействует профиль обучения (технический, гуманитарный и т.д.), а также гендер.

Т.А. Ольховая [94], опираясь на исследования общей теории прогнозирования, общественного прогнозирования А.В. Барсова, И.В. Бестужева-Лады, А.А. Бодалева, указала критерии планирования человеком своего будущего. Данные ученые считают важным отражение в критериях прогноза закономерностей формирования психики человека (онтологический критерий); характера ценностей и целей действий (аксиологический критерий); обоснования установленных целей, задач, действенных рекомендаций по осуществлению деятельности (практический критерий).

Таким образом, важное назначение образовательного учреждения состоит в поддержке реализации личности специалиста, осознающего ответственность за свою деятельность, а также важности непрерывного процесса профессионализации, который детерминируется, прежде всего, наличием у студентов сформированного образа профессионального будущего на основе полных представлений о себе, своих возможностях и карьерных ориентациях.

Будущий педагог формирует свой образ профессионального будущего, основываясь на своих идеалах, ценностях и путях самореализации. Педагог с высокой аутопсихологической компетентностью может успешно справляться с трудными ситуациями и вызовами в образовательной среде. Ориентируясь на свой образ, многие будущие педагоги стремятся к повышению квалификации и получению новых знаний, что расширяет их карьерные возможности.

Образ профессионального будущего, аутопсихологическая компетентность и карьерные ориентации будущего педагога взаимосвязаны. Умение анализировать свои качества, навыки и предпочтения позволяет будущему педагогу выбрать карьерный путь, наиболее соответствующий его личным и профессиональным интересам, выявить области для улучшения и профессионального роста. Влияние аутопсихологической компетентности на карьерные ориентации будущего педагога является значительным и многообразным. Она не только способствует осознанию собственных возможностей и карьерных предпочтений, но и позволяет формировать эмоциональную устойчивость, гибкость поведения и ценности,

которые являются важными для успешной и удовлетворительной педагогической карьеры.

Таким образом, результатом карьерного ориентирования является карьерное самоопределение будущих педагогов – это составляющая профессионального самоопределения, связанная с осознанным выбором карьерного развития, построением образа профессионального будущего, осознанием собственных возможностей и карьерных предпочтений для успешной и удовлетворительной педагогической карьеры.

Проектирование карьеры внутри выбранной профессии представляет собой целенаправленный и последовательный процесс, который включает в себя различные аспекты профессионального роста и развития. В контексте педагогической профессии это подразумевает не только получение знаний и навыков, но и активное участие в карьерном планировании, организации своей профессиональной деятельности и взаимодействии с коллегами. Построение собственного профессионального пути, саморазвитие и моделирование образа своего профессионального будущего обеспечиваются непрерывной работой над собой, рефлексией личностных ресурсов, пониманием своих карьерных возможностей и перспектив их расширения. В этой связи аутопсихологическая компетентность представляется как важное психологическое условие карьерного ориентирования будущих педагогов в вузе.

## **1.2 Аутопсихологическая компетентность в карьерном ориентировании будущих педагогов**

В исследовании Н.С. Глуханюк говорится, что базисной профессиональной характеристикой любого специалиста должна быть аутопсихологическая компетентность как личностное образование, составляющее вид профессиональной компетентности, и как причина результативной адаптации к переменам в общественной действительности. Аутопсихологическая компетентность – это свойство личности, детерминирующее высокий уровень

самосознания, саморегуляции и готовности к целенаправленной работе по саморазвитию и самокоррекции. Аутопсихологическая компетентность способна оказывать воздействие на все виды компетентности (профессиональная компетентность, психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, социальная компетентность), активизируя их развитие, она является ядром профессиональной компетентности, объединяющим все виды компетентности [35].

Исследователь Т.Л. Шиманская утверждает, что аутопсихологическая компетентность представляет собой систему, содержащую компоненты [154]:

- рефлексивный компонент – возможность личности иметь адекватную самооценку и осуществлять самоконтроль;
- проективный компонент – способность личности производить конструирование развивающей самопреобразующей работы;
- интрокоммуникативный компонент – возможность личности осуществлять внутренний диалог;
- конструктивный компонент – способность личности осуществлять целенаправленные внутриличностные преобразования;
- организаторский компонент – способность личности приумножать свой потенциал для развития;
- прогностический компонент – способность личности планировать главные этапы своего развития.

Согласно исследованиям И.В. Голубевой рефлексивная составляющая является ключевым компонентом в аутопсихологической компетентности. Данная составляющая позволяет личности критически анализировать свои внутренние психологические качества. На начальных этапах вступления в профессию рефлексивность выполняет системообразующую роль в формировании профпригодности личности [31].

Разделяем взгляд О.В. Кузьменковой о том, что благодаря рефлексии педагог выходит из адаптивного существования и проявляет себя в автономном режиме личностно-профессионального роста. Он становится не только субъектом

целенаправленного поведения, но и субъектом свободного выбора на пути индивидуального развития, в ходе которого происходит трансформация самой личности [71].

Когнитивная составляющая аутопсихологической компетентности представляет собой полное представление личности о себе (знание своих личностных качеств, особенностей и способностей). Также важная роль отводится эмоциональной составляющей, так как способность личности понимать свое эмоциональное состояние и им управлять благоприятно влияет на преодоление сложных ситуаций, воспринимаемых как ценность на протяжении самореализации педагога [126]. В то же время имеет значение поведенческая составляющая, потому что специалист помогающих профессий должен уметь выстраивать оптимальное поведение для осуществления эффективных коммуникаций [69].

По мнению И.Г. Самохваловой, понятие «аутопсихологическая компетентность» включает в себе два смысловых элемента [111]:

1) на первом месте элемент, который относится к такому личностному образованию, как воспроизведению образа личностью о самой себе («ауто» от греч. autos – сам), на фундаменте которого она формирует отношения с социальным окружением, воспринимает себя, оценивает результат своей активности, что определяет его Я-концепцию и стабильность существования;

2) на втором месте элемент, который сопоставляется с понятием «компетентность» как личностной характеристикой, сочетанием интериоризованных знаний, умений, навыков, алгоритмов деятельности, устанавливаемых по отношению к конкретному кругу предметов и процессов, и нужных для качественной эффективной деятельности по отношению к ним.

Понятие «компетентность» рассматривается во многих психологических исследованиях, касающихся профессиональной деятельности личности, но при этом можно встретить разный подход к трактовке его сути.

Разграничим понятия «компетенция» и «компетентность».

В зарубежных исследованиях понятие компетенция применяется как «сочетание навыков, умений и знаний, нужных для реализации определенной

задачи в заданном контексте», а понятие «компетентность» для представления отличительных черт личности, которые необходимы для результативного осуществления профессиональных функций на основе полученных в ходе обучения знаний, опыта и сформировавшейся при подготовке мотивации к ее исполнению [164, 165].

В работах отечественных авторов компетенции рассматриваются как внутренние «новообразования: знания, образы, программы действия, системы ценностей», которые обретают свое выражение в компетентности [50]. Компетентность у студентов вуза характеризуется как степень владения комплексом компетенций, показывающих уровень, необходимый будущему специалисту для применения компетенций, чтобы эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность [47].

Следует отметить, что «аутопсихологическая компетентность» является феноменом междисциплинарного исследования. Понятие «аутопсихологическая компетентность», объединяет в себе ряд определенных проблем (саморазвития, самоконтроля, самореализации и т.п.), которые обычно рассматриваются в рамках познания человека. Ее существование, по мнению А.А. Деркача и Л.А. Степновой, выражается несколькими причинами [38, 128]:

- 1) практическая – исследование аутопсихологической компетентности в рамках профессиональной деятельности как одного из источников повышения ее качества;
- 2) теоретическая – существование теоретической основы, возникновение направлений для изучения аутопсихологической компетентности.

Генезис аутопсихологической компетентности прослеживается в работах по акмеологии (Т.Е. Егорова [44], В.В. Лешин [79], В.Б. Нарушак [89] и др.), психологии (Бондарева В.Б. [20], А.А. Деркач [38], Л.А. Лазаренко [74], Сорокина И.О. [127], Л.А. Степнова [128] и др.), педагогики (С.В. Круглик [69], В.М. Смирнова [121, 123], Т.Н. Щербаковой [157] и др.) и в других областях научного познания.

Одними из первых термин «аутопсихологическая компетентность» в психолого-педагогические исследования включили ученые Н.В. Кузьмина и Г.И. Метельский [126]. Аутопсихологическая компетентность, с точки зрения Г.И. Метельского, определяет уровень осознания педагогом себя и своего педагогического труда. Исследования ученого указывают на связь развития аутопсихологической компетентности с уровнем рефлексивной саморегуляции. Н.В. Кузьмина, в отличие от Г.И. Метельского, объединяет формирование аутопсихологической компетентности с уровнем развития социального интеллекта человека. Согласно Н.В. Кузьминой, педагогу следует понимать свои сильные и слабые качества, а также уметь находить время действовать в отношении себя, чтобы увеличить качество своей деятельности [72].

В дальнейшем А.А. Деркач и Л.А. Степнова дали термину «аутопсихологическая компетентность» концептуальное развитие. Данная компетентность не отождествляется исключительно профессиональным самосознанием и возможностью управлять своим психическим состоянием [38, 129]. Аутопсихологическая компетентность возникает на различных уровнях и стадиях личностной активности, несет ответственность за процесс по реализации внутриличностной интеграции, гармонии и внутреннего регулирования личности.

Вместе с тем, в ряде исследований можно найти материал о такой проблеме, как инфантилизм студентов и выпускников вузов в профессиональной деятельности (О.В. Москаленко [88] и др.). Поэтому особую важность приобретает формирование аутопсихологической компетентности у студентов и выпускников педагогических специальностей вуза, потому что имея данную компетентность, выпускник способен разрешать профессиональные трудности, он сможет создавать на практике психологически безопасное и соответствующее целям образовательное пространство.

Следует отметить, что в работе Т.Е. Егоровой рассмотрены методы формирования аутопсихологической компетентности [44], у других ученых проанализированы особенности формирования аутопсихологической компетентности у обучающихся в вузе [123, 121]. При этом аутопсихологическая

компетентность детально исследовалась в рамках изучения проблемы психологической компетентности, профессиональной результативности деятельности учителя и преподавателя высшей школы [156, 74].

Л.А. Степновой сформулированы «уровни аутопсихологической компетентности (высокий, средний, низкий) как различная степень полноты ориентации в интраиндивидуальном пространстве и эффективности использования интегративного внутреннего ресурса в рамках профессиональной деятельности» [128, с.16; 129].

Исследователи отмечают, что в наши дни личности нужно развивать и координировать весь процесс карьеры, понимать всю важность личной ответственности за свои действия, следует выполнять свои обязанности и соблюдать определенные принципы поведения. Большая часть положительных результатов находятся под влиянием решений самого человека, его готовности к карьерному росту и расположенности к трудовой деятельности. Зарубежные ученые выяснили, что не только когнитивные навыки, но и самодисциплина, чувство ответственности, целеустремленность и сила воли необходимы для успеха в профессиональной деятельности и признания в обществе [161].

Показано, что на процесс формирования аутопсихологической компетентности личности влияют аутопсихологические способности, влияющие на ее внутреннюю активность, динамичность и зрелость [79]. Отдельные аутопсихологические способности (способность противостоять стрессам, самомотивация, высокий уровень саморегуляции и др.) создают условия для реализации общей способности, которая включает установку на саморазвитие и проявляется в рамках достижения объективности и адекватности самопознания, интегрированности Я [89].

Аутопсихологическая компетентность нужна каждому человеку для достижения высокого уровня профессиональной зрелости. Как обучающимся, так и специалистам важно понимать свои психологические особенности, быть способным осознавать свои интересы и мотивы [69]. Чем лучше личность понимает себя, тем гармоничнее формируется у нее образ о своем жизненном пути, и шире

спектр возможностей для реализации своего потенциала. Интегральное рассмотрение психолого-педагогических предикторов развития аутопсихологической компетентности будущего педагога даст возможность более подробно исследовать потенциал его личности, выбрать оптимальный путь реализации ее ресурсов и приведет к гармонизации профессионального становления, что повлечет за собой развитие успешной карьеры и позволит построить образ своего профессионального будущего еще на этапе обучения в вузе.

Влияние аутопсихологической компетентности на карьерную успешность осуществляется благодаря адекватному построению стратегий профессионального поведения [20]. Формирование профессиональных стратегий – это динамический процесс развития ценностей, карьерных ориентаций, способностей, интересов студентов на протяжении всего обучения в вузе. В результате происходит построение образа профессионального будущего личности.

В отечественной психологии образ профессионального будущего затрагивается в работах, посвященных профессиональному становлению, карьерному развитию, профессиональному развитию, психологии карьеры [56; 18; 124; 135; 41; 21].

Так, по мнению Б.С. Волкова [26], ориентация в будущее, связанная с выбором того, что в жизни еще много непознанного, сопровождается готовностью осмыслить существующую реальность, ведущие начало в ней.

К.Г. Юнг в своих работах подчеркивает, что в юношеском возрасте у людей более ярко выражено стремление к активным действиям, в то время как осознание глубокого смысла жизни приобретает большую значимость на этапе зрелости [166].

Согласно И.С. Кону [65], развитие правильного отношения к деятельности, освоение конкретных профессиональных навыков и принятие решения о выборе профессии – это естественные составляющие реализации человека как субъекта деятельности. Он также пишет о том, что профессиональное самоопределение человека претерпевает четыре этапа в периодах детства и юношества:

- 1) детская игра – это период, в процессе которого ребенок проецирует на себя любые профессиональные образы и проигрывает относящиеся к ним роли;

2) подростковая мечта – это период, когда ребенок рассматривает себя в фантазиях представителем определенной увлекательной для него профессии;

3) примерный выбор профессии – это период, включающий в себя весь подростковый и часть юношеского возраста. Различные виды деятельности анализируются и рассматриваются с учетом стремлений ребенка, затем с учетом его способностей и в конечном итоге с учетом его ценностей;

4) практическое принятие решения – это период, который влияет на дальнейшую жизнь человека.

Исследователи указывают на следующие факторы, влияющие на профессиональный выбор:

1) мотивация молодого человека получать конкретную профессию; она бывает внутренней (созданной на основе личностных интересов) и внешней (выбор родителей, престиж профессии, влияние друзей и т.д.);

2) требования работодателя к потенциальному работнику (наличие профессионально важных качеств, готовность к самообразованию) [124].

Как указывают результаты статистики, у определенной части студентов профессиональный выбор на этапе выбора был определен случайными причинами, а значит, восприятие профессии не всегда могло быть осознанно и ценностно [18].

Следует согласиться с В.И. Долговой и А.А. Нуртдиновой [41] в том, что выбор профессии – это сложный и длительный процесс и от его правильного выбора зависит удовлетворенность человеком своей жизнью. Необходимо выбирать профессиональную деятельность в соответствие со своими потребностями, учитывая тип активности и типологические особенности. Важно, чтобы у личности образ о выбранной профессиональной сфере был реалистичным, и тогда осмысление склонности к конкретному виду деятельности послужит началом к развитию мотива трудиться в этой профессии [130].

В свою очередь, профессиональная сфера считается главной в жизнедеятельности и общественной жизни человека, ее можно считать ведущей областью самореализации личности, в которой человек реализует свои таланты и способности, а также раскрывает задатки и возможности.

М.В. Хребин утверждает, что успешная самореализация личности детерминирована реалистичной самооценкой, наличием осознанных жизненных целей и смыслов; способностью к саморегуляции, определяющей продуктивность человеческой деятельности [143].

В зарубежной психологии, в отличие от отечественной психологии, используются другие понятия при изучении образа профессионального будущего и профессиональной деятельности, такие как: карьера, типы карьер, карьерное развитие, профессиональное развитие, психология карьеры. Также происходит разработка целостной концепции профессиональной деятельности; направление, в рамках которого происходит систематизация, изучение концепций называется «Психология карьеры».

По словам Е. Пащенко-де Превиль, карьеру до конца 1980-х гг. понимали как линейный прогресс на отдельном взятом предприятии (в организации) и в конкретной отрасли. С 1990-х гг. наблюдается переход к новым моделям понимания карьеры. Главным для личности становится рост профессионального мастерства и признание его достижений в соответствующей профессиональной среде, повышение его ценности на рынке труда. Возможности карьерного роста выходят за рамки одного-единственного предприятия [96].

Ш. Бюлер считается основательницей теории «этапов профессиональной жизни», в 30-е годы XX века она предложила концепцию о пяти фазах жизненного пути личности, которые обнаружили в результате рассмотрения линий развития трудовой, семейной и профессиональной сфер. Для нас интерес представляют первые две фазы.

Так, по мнению Ш. Бюлер, первая фаза (возраст с 16 до 20 лет), предшествует самоопределению и потому должна быть вынесена за пределы жизненного пути. Вторая фаза (с 16-20 до 25-30 лет) сопровождается пробами и поиском профессии, выбором супруга. Жизненные цели в данной фазе часто нереалистичны и подвержены изменениям [119].

Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс утверждают, что приоритетом самой личности является выбор действий, поступков, самоопределения и формирования

себя. Особое внимание, по мнению представителей гуманистической психологии, нужно уделять на развитие внутренних сил личности, ее эмоций, отношений, ценностей, устремлений и т.д. [91].

Образ профессионального будущего, по мнению К.А. Володиной [28], С.Г. Заболотной [48], Л.И. Кунц [73], И.А. Панкратовой [95], Е.А. Семеновой [112], П.А. Тропотяги [135] и др., есть интегративное, профессионально-личностное образование, включающее в себя когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, синтезирующие представления студентов о себе в мире профессий и о ценностных отношениях к будущей профессиональной деятельности.

Рассмотренные выше работы показывают многозначность и многоаспектность понятия «образ профессионального будущего». Однако многообразие подходов и отсутствие однозначного толкования образа профессионального будущего в психолого-педагогических исследованиях свидетельствует об отсутствии «целостного видения» в изучении данного феномена.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что образ профессионального будущего – это системно-ценностное новообразование, профессионально-личностный феномен обучающихся в вузе, основанный на аутопсихологических новообразованиях, синтезирующих представления о себе в мире профессий, о ценностных отношениях к будущей профессиональной деятельности, карьерных предпочтениях. Образ профессионального будущего, являясь значимым личностным новообразованием, не возникает спонтанно и зависит от адресных действий субъектов образовательного процесса и от самообразующих действий самого обучающегося.

Проведенный анализ исследований выявил функции аутопсихологической компетентности в формировании карьерных ориентаций: развивающую, интегрирующую и регулятивную, которые в своей совокупности позволяют субъекту быть готовым к успешному выполнению профессиональной деятельности.

Под *развивающей функцией* подразумевается саморазвитие психических процессов, свойств и качеств личности субъекта деятельности. Правильно поставленное обучение всегда развивает профессиональное сознание, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия преподавателя и обучающихся [36; 37; 102]. Данная функция ориентирована на раскрытие потенциальных возможностей человека и их реализацию, через освоение профессиональных знаний, умений и навыков, через самораскрытие своего потенциала.

*Интегрирующая функция* выражается в способности обучающегося предельно полно осуществлять свою субъектность при подготовке к решению профессиональных задач. Данная функция создает условия для объединения в единое системно-структурное образование ценностно-смысловой, мотивационно-целевой и эмоционально-волевой сфер личности [39]. Интегрирующая функция отражает объединение между собой множества факторов и условий, необходимых для формирования реалистичного образа профессионального будущего, чтобы представления о профессиональной деятельности в дальнейшем совпали с ожидаемой реальностью. Интегрирующая функция проявляется в диалектическом единстве структурных компонентов нравственно-психологической (познавательная, социально-нравственная, профессиональная направленность личности) готовности к профессиональной деятельности и содержания профессионального образования.

*Регулятивная функция* проявляется в личностной направленности деятельности обучающегося, предупреждении возникающих трудностей и их корректировки на пути реализации профессиональных планов, целей и намерений. Регулятивная функция на уровне сознания выражается как произвольность и осуществляется в волевой упорядоченности человеческой деятельности, характеризует процесс развития субъекта самосознания и деятельности [53].

Реализация данных функций аутопсихологической компетентности в единстве обеспечивает процессы построения образа своего профессионального будущего и, как следствие, успешность профессионально-личностного развития.

Развитие аутопсихологической компетентности – это процесс продолжительный, кропотливый и осложненный воздействием многих как объективных, так и субъективных факторов. Можно сказать, что сформированная аутопсихологическая компетентность, исходя из образа личности о своей будущей профессиональной деятельности, позволяет выстроить эффективный план развития профессионального пути и еще в процессе обучения, находясь в роли студента, развить свой потенциал для реализации целей, а также спроектировать свое долгосрочное пребывание в профессии.

Профессиональная деятельность современного педагога полифункциональна и включает различные виды деятельности: информационно-объяснительная, воспитывающая, организаторская, развивающая, коммуникативно-стимулирующая, коррекционная и т.п. Сам же будущий педагог несет ответственность не только за тех, кого он будет обучать, но и за самого себя, поэтому должна быть сформирована аутопсихологическая компетентность. Следует отметить, что субъект взаимодействия в образовании – это специалист, владеющий знаниями о своих способностях, готовый идти на риск для расширения своего потенциала, умеющий адаптироваться к новым обстоятельствам и инициативный [158]. Кроме того, Н.А. Леушкина утверждает [78], что есть возрастная динамика развития аутопсихологической компетентности. Про любой возрастной период можно сказать как про особенный с позиции содержания аутопсихологической компетентности с учетом решаемых человеком задач. При переходе от одного возрастного периода к другому происходит изменение аутопсихологической компетентности.

Было обнаружено, что у обучающихся, которые прошли обучение в вузе в течение трех лет, в отличие от первого курса, обнаруживается определенный потенциал формирования аутопсихологической компетентности в формате внутренних установок, потребностей, стремлений, стимулирующих мотивов к достижению профессионального саморазвития [15].

Определено, что у студентов первого курса наименее сформированными компонентами аутопсихологической компетентности являются разные уровни

рефлексии, а у обучающихся старших курсов менее выражен компонент осознанности жизни. Эти результаты, возможно, могут стать предиктором для препятствия внедрения будущих педагогов в профессиональную среду [113]. Помимо этого, существуют внешние и внутренние барьеры развития и совершенствования аутопсихологической компетентности личности педагога. К внешним барьерам относят [126]:

- 1) несоответствие выполняемых социальных и профессиональных ролей личностным возможностям субъекта образовательной деятельности;
- 2) деструктивное воздействие социальной среды, которая окружает данную личность;
- 3) недостаточное количество информации, ограниченное общение с социальным окружением, конфликты и др.;
- 4) отсутствие стимула к достижению результата в профессиональном деле.

К внутренним барьерам относятся:

- 1) неадекватная самооценка, зачастую заниженная;
- 2) низкая способность адаптироваться к стрессу;
- 3) внутренние конфликты личности;
- 4) профессиональное разрушение сформированных профессиональных качеств и др.

А.М. Федосеева, исследуя студентов педагогического вуза с 1 по 4 курсы, выявила у них слабо выраженные факторы эмоциональной устойчивости и независимости, которые связаны с аутопсихологической компетентностью, что говорит о том, что они зависимы от группы, конформны и поддаются чувствам [138]. Следует отметить, что способность контролировать свои эмоции, эмоциональная устойчивость, автономность – это важные качества для осуществления педагогической деятельности.

Более того, установлено, что студенты с высоким уровнем самоконтроля и регуляции более гибко применяют когнитивные и учебные стратегии. Это говорит о повышенном уровне самоэффективности. Было доказано, что студенты старших курсов в отличие от младших демонстрируют большую самоэффективность

[160, 163]. Другими словами, с каждым курсом обучающиеся начинают чувствовать себя «мастером своего дела», у них повышается аутопсихологическая компетентность.

За основу определения аутопсихологической компетентности мы взяли позицию И.А. Бобровой и О.В. Чурсиновой, согласно которой «...аутопсихологическая компетентность является характеристикой личности профессионала и включает понимание своих сильных и слабых сторон в области личностно-профессионального развития; необходимых профессионально-важных качеств; зон профессионального самоопределения; средств профессиональной самореализации» [126, с. 12].

Относительно профессии педагога аутопсихологическая компетентность проявляется как метакомпетентность, которая обеспечивает саморазвитие педагога в различных видах профессиональной деятельности (педагогической, научной, профессиональной и др.) [90].

Н.С. Глуханюк в структуре аутопсихологической компетентности выделяет два компонента [35]: первый – самосознание, представленное конструктами – когнитивным (Я – понимание), эмоциональным (Я – отношение), оценочно-волевым (Я – поведение); второй – саморегуляция, обусловленная организованной деятельностью в сфере диагностики и решения проблемных ситуаций. Саморегуляция – это важная часть психики, которая позволяет управлять своими эмоциями и психикой в стрессовых ситуациях, осознанная саморегуляция связана с целевой деятельностью и развивается в большей степени при освоении будущей профессии.

Н.И. Протасова, изучая профессиональное самопонимание будущих педагогов, обнаружила, что оно прогрессивно развивается на младших курсах, а от третьего к пятому курсу наблюдается регресс развития данного самопонимания [103].

Кроме того, аутопсихологическая компетентность включает в себя знание своих защитных механизмов и стиля мышления, что способствует повышению

уровня данной компетентности и сохранению позитивного «образа Я» в экстремальных условиях [92].

Учитывая современные теоретико-методологические подходы к психолого-педагогическому исследованию, мы пришли к необходимости применить в нашей работе комплекс двух теоретико-методологических подходов: системного и личностно-деятельностного.

В общенаучном смысле методология обозначает комплекс принципов и методов исследовательской деятельности; учение о принципах, формах и приемах научно-исследовательской работы [160].

В основе системного подхода (Л.И. Анцыферова [8], В.Г. Афанасьев [10], И.В. Блауберг [16, 17], Б.Ф. Ломов [80], Э.Г. Юдин [159] и др.) лежит понятие системы. Данный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования аутопсихологической компетентности как фактора карьерных ориентаций. Такое ее положение устанавливается уровнем методологии и выполняемыми в научном познании функциями. Так как аутопсихологическая компетентность представляет собой сложный феномен, который существует в системе взаимодействия психических и социальных детерминант, возникает интерес изучить более подробно данное явление в системе, объединяющей все составляющие в единое целостное образование.

Системный анализ в психологическом исследовании, по Б.Ф. Ломову и Е.А. Медовиковой, предполагает [14, 84]: 1) многомерность образования, 2) его многоуровневость и иерархичность, 3) многомерную классификацию его свойств, 4) признание его полидетерминированности и 5) изучение взятого образования в его развитии.

Проведем системный анализ аутопсихологической компетентности как фактора карьерных ориентаций будущего педагога, исходя из выше представленной позиции.

*Многомерность* аутопсихологической компетентности будущего педагога проявляется в трех модальностях. Модальность понимается нами, вслед за Т.В. Романовой [107], как выразитель отношения, по природе своей исходящей от

личности, сутью которой можно признать оценочные отношения). Аутопсихологическую компетентность можно представить в совокупности трех модальностей:

1. Я-профессионал сейчас (какой Я сейчас). Модальность показывает осознание личностью себя в данный момент как субъекта образовательной деятельности и своего профессионального опыта, включающее профессиональное самопознание и самоотношение. Также она указывает на понимание студентом собственных представлений о своих профессионально важных качествах, индивидуальных особенностях, знаниях и компетенциях.

2. Я-будущий профессионал (каким Я хочу стать). Модальность отражает отношение студента к себе как к будущему профессионалу, носителю профессионального самосознания, имеющего определенные карьерные и смысловые ориентации.

3. Я и другие в профессиональной деятельности (Я в глазах других). Модальность отражает оценку субъекта со стороны социального окружения и его восприятие происходящих коммуникаций.

*Многоуровневость и иерархичность* предполагает выявление у изучаемого объекта уровней, стадий, многоступенчатости, подчиненность элементов низшего уровня элементам высшего уровня изучаемого явления. Аутопсихологическая компетентность будущего педагога в современных исследованиях представляется как таковое явление, а именно:

1. Высокий, средний и низкий уровни. В основе выделения данных уровней лежит стремление к саморазвитию, стабильность самооценки, самоотношение, самоконтроль, эмоциональное равновесие, развитие саморефлексии, принятие себя и др. [126].

2. Прогностический, конструктивный, коммуникативный, когнитивно-рефлексивный, аффективно-оценочный, организаторский компоненты, связанные между собой иерархическими связями [113].

3. Осознанно-мотивированный, теоретико-методический, практико-профессиональный [122, 123] уровни.

### *Свойства аутопсихологической компетентности будущего педагога:*

1) психологические – как совокупность когнитивных (стать высококвалифицированным специалистом), поведенческих (стремление к самореализации в различных областях и направлениях деятельности, что связано с формированием собственной системы ценностей), аффективных (включает эмоциональное отношение и отражает личностный смысл, который человек придает своей жизни), организаторских (характеризуется способностью личности брать на себя ответственность, инициативу по саморазвитию, трансформации) и коммуникативных (отражает понимание личностью чувств, мотивов других людей) характеристик; данное структурирование дает возможность определить критерии и показатели аутопсихологической компетентности;

2) функционально-содержательные – совокупность критериев и показателей, описанных в отношении сфер аутопсихологической компетентности; такими сферами являются аффективная, когнитивная и поведенческая.

Аутопсихологическая компетентность как фактор карьерных ориентаций будущего педагога обеспечивает процессы профессионального самоопределения: саморазвитие, перцепцию, рефлексивность и др. Аутопсихологическая компетентность, таким образом, представляет собой полидетерминированное психологическое новообразование.

Полидетерминированность аутопсихологической компетентности проявляется в сферах профессионально-личностного развития будущего педагога:

- в аффективной сфере будущего педагога – это сфера включает характеристики личности, а именно эмоции, чувства, самооценку и тревожность (Ф.С. Алексеева [6]), также данная сфера проявляется в совокупности знаний, навыков, умений и возможностей эмотивно-коммуникативного характера, которые образуют содержание его эмотивной компетенции (Ю.Н. Хусяинова [146]).

- в когнитивной сфере будущего педагога – это познавательная сфера, которая включает восприятие, воображение, внимание, память, мышление и другие психические процессы, которые оказывают значимую роль в образовательном процессе (Д.В. Дудко [43]). Отмечается, что когнитивная сфера обучающегося не

сводится только к интеллекту, а является его фундаментальной составляющей, как и когнитивные способности, обладая своими специфическими функциями, образуют единую систему (Л.В. Ахметова, Т.Т. Газизов [12], А.Н. Стась), качество которой обусловлено биопсихосоциальными характеристиками индивида (Л.В. Ахметова [11]).

- в поведенческой сфере будущего педагога – это сфера, которая участвует в процессе контроля поведения и деятельности субъекта, чтобы они соответствовали педагогическим нормам, делает возможным влиять на свое психоэмоциональное состояние и выработку самостоятельности в принятии решений, а также позволяет координировать и контролировать как свое поведение, так и активность обучающихся (Н.И. Гусякова [36]).

Л.А. Степнова утверждает [128], что формирование трансформирующей деятельности возникает изначально в процессе коммуникаций с окружающими людьми, которые выступают "зеркалом", а потом во внутреннем плане сознания. Окружающая действительность создает вызов субъекту, в результате которого совершенствуются процессы аутопсихологической компетентности, открывающие новые потенциалы и ресурсы развития личности.

К внутренним факторам развития аутопсихологической компетентности как детерминанты формирования карьерных ориентаций будущего педагога отнесем: личностную самооценку; смысложизненные ориентации; самоактуализацию; личностные качества студентов; готовность к аутопсихологической активности; способность к планированию личностного и профессионального развития.

К внешним факторам развития аутопсихологической компетентности как детерминанты формирования карьерных ориентаций будущего педагога отнесем: профессиональную адаптацию; характер профессиональных коммуникаций; характеристику самой деятельности.

Таким образом, системный подход к исследованию аутопсихологической компетентности как детерминанты формирования карьерных ориентаций будущего педагога позволил определить ее компоненты (рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты аутопсихологической компетентности будущего педагога.

Раскроем содержание компонентов аутопсихологической компетентности как детерминанты формирования карьерных ориентаций будущего педагога:

1. Когнитивно-прогностический – характеризует совокупность знаний о своих индивидуальных особенностях, личностных качествах, осмысленность жизни, целеполагание, сформированность образа профессионального будущего.

2. Аффективно-поведенческий компонент – включает показатели эмоциональной стабильности, самоконтроля, саморегуляции, внимательности к общению с людьми, способности распознавать свои эмоциональные состояния и потенциальные поведенческие реакции, стремление к самореализации.

3. Рефлексивно-оценочный компонент – отражает осмысление и самооценку будущим педагогом своей деятельности и личностных качеств.

Таким образом, аутопсихологическая компетентность как детерминанта формирования карьерных ориентаций будущего педагога нами понимается как процесс качественных и количественных изменений, а выделенные компоненты позволяют определить критерии ее исследования.

*Личностно-деятельностный подход* явился основой исследования аутопсихологической компетентности как личностного новообразования,

возникающего и изменяющегося под влиянием образовательной среды вуза, и обуславливающего формирование карьерных ориентаций у будущих педагогов.

Личностно-деятельностный подход применяется нами как теоретико-методологическая основа исследования в силу своей двойственной направленности, которая позволяет рассмотреть проблему аутопсихологической компетентности как детерминанты формирования карьерных ориентаций будущего педагога комплексно. Согласно данному подходу в центре образования находится обучающийся – его цели, установки, круг интересов, неповторимый психологический склад. Следует отметить, что в образовательном пространстве развивается гармоничная, нравственно совершенная, социально активная, профессионально компетентная и саморазвивающаяся личность [141; 143].

Образовательный процесс предполагает психологическое взаимовлияние – развитие личности и деятельности, обеспечивающее эффективное профессиональное развитие студентов. Также содействие предполагает активность личности в проектировании своего профессионально-образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию. Эта помощь позволит студентам легче перенести возможные неудачи при реализации своих стремлений, более адекватно оценить свои возможности и планы.

Личностно-деятельностный подход заложен в психологии работами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна и др. [7; 52; 75; 108, 109 и др.]. Его применение в рамках вуза дает возможность формировать такие характеристики деятельности, как предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность.

Развитие аутопсихологической компетентности происходит в процессе обучения в вузе и оказывает воздействие на стремление будущих педагогов к профессиональному саморазвитию и влияет на карьерное самоопределение. Аутопсихологическая компетентность выступает структурным элементом развитой личности, способной к самореализации, детерминантой ее карьерной успешности и позволяет реализовать профессиональные планы, за счет разработки адекватных стратегий профессиональных действий и знаний своих ведущих

карьерных ориентаций. При планировании своего профессионального будущего, создании его образа личность опирается на сформированные карьерные ориентации.

Таким образом, анализ работ В.Б. Бондаревой [20], Н.С. Глуханюк [35], А.А. Деркача [38], Н.В. Кузьминой [72], Л.А. Лазаренко [74], Г.И. Метельского [72], И.О. Сорокиной [127], Л.А. Степновой [38], В.В. Усольцевой [137] и др., а также учет понимания возрастных особенностей выстраивания карьеры будущего педагога и образа своего профессионального будущего, привел к пониманию *аутопсихологической компетентности будущих педагогов* как профессионально-личностного качества, позволяющего будущим педагогам формировать четкие представления об образе своего профессионального будущего, карьерных предпочтениях и готовности к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию для долгосрочного пребывания в профессии.

### **1.3. Теоретическая модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов**

Как известно, термин «модель» обозначает с латинского «*modulus*» – «мера» [142, 125]. Под термином «модель» следует понимать мысленно представляемую или материально реализованную систему, показывающую объект так, что ее познание позволяет получить новые знания об этом объекте [145, 125]. В психолого-педагогических исследованиях модель предстает отправной точкой, тем, с чем сравнивается исследуемый объект. Моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер [147].

В своем исследовании мы использовали теоретическую модель, которая позволяет отразить структуру изучаемого предмета исследования.

Представим наполнение разработанной нами теоретической модели актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании

будущих педагогов. Первым элементом теоретической модели является цель карьерного ориентирования будущих педагогов – обеспечение выбора карьерных ориентаций на основе актуализации аутопсихологической компетентности. Модель включает в себя три блока (рисунок 2).

*Блок 1. «Организационно-психологический»* состоит из компонентов психологических воздействий и организационного обеспечения. В этом блоке представлены организационно-психологические основы карьерного ориентирования будущих педагогов (Н.В. Журавская, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.) [152]. Психологические воздействия на когнитивно-прогностический компонент включают в себя психологическое проектирование образа профессионального будущего в лично-ориентированной работе, стимулирование проявления творческого педагогического самовыражения, мотивация на поиск и осознание своих индивидуальных возможностей профессионального саморазвития; на аффективно-поведенческий компонент – стимулирование студентов к активности, включение студентов в совместную профориентационную деятельность; на рефлексивно-оценочный компонент – стимулирование к проявлению адекватной самооценки и личностному росту в процессе деловой игры, обеспечение рефлексии практической педагогической деятельности. Организационное обеспечение карьерного ориентирования включает в себя три раздела: учебно-профессиональный (митапы и групповой анализ прослушанного материала), интерактивный практикум (реализуется с помощью деловой игры, направленной на развитие карьерных ориентаций и стимулирование самооценки), рефлексивно-проектировочный (обеспечение самодиагностики студентами и принятие решения о дальнейшем развитии своей аутопсихологической компетентности как инструмента для выбора карьерных ориентаций).

*Блок 2. «Деятельностный»* отражает осуществление психологических воздействий (блок 1) в различных видах деятельности будущих педагогов: учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей.

В процессе учебно-профессиональной деятельности происходит понимание образовательной среды как возможности собственного развития, осознание ее как сферы деятельности, в которой личность может научиться контролировать свою активность [15]. В учебно-профессиональной деятельности важной основой карьерного ориентирования выступает стимулирование студентов к активности. Образовательное пространство вуза влияет на профессиональное становление будущих педагогов через: обязательные учебные дисциплины, курсы по выбору, митапы во внеучебной работе, факультативные занятия, деловые игры, мастер-классы, консультативную помощь, включение в научные исследования и другое.

Все вышеперечисленное осуществляется также посредством включения студентов в коммуникативную деятельность (студент-преподаватель, студент-социальное окружение), здесь важной основой карьерного ориентирования является включение студентов в совместную профориентационную деятельность. В результате создается коммуникативное пространство, где осуществляется личностный рост, раскрывается личностный потенциал, происходит построение собственного «Я» и вырабатывается устойчивость к внешним воздействиям.

Организационно-психологические основы карьерного ориентирования, которыми обладает образовательная среда для включения студентов в творческую деятельность: обеспечение рефлексии практической педагогической деятельности; стимулирование проявления творческого педагогического самовыражения.

Согласно В.М. Смирновой [122, 123], особенностью формирования аутопсихологической компетентности будущих педагогов в образовательном пространстве считается организация условий для погружения студентов в самопреобразующую деятельность, в которой сам обучающийся включается в роль полилога с другими подструктурами собственной личности («Я»-изменяющийся).

С нашей точки зрения, организационно-психологическими основами карьерного ориентирования, которыми располагает образовательная среда для включения обучающихся в самопреобразующую деятельность, являются следующие:

- 1) стимулирование к проявлению адекватной самооценки и личностному росту в процессе деловой игры;
- 2) психологическое проектирование образа профессионального будущего в лично-ориентированной работе;
- 3) мотивация на поиск и осознание своих индивидуальных возможностей профессионального саморазвития.

Организационно-психологические основы карьерного ориентирования, предоставляемые вузом, и деятельность студента могут быть проанализированы через фильтр аутопсихологической компетентности. Это означает, что восприятие и интерпретация этих основ и деятельности зависят от уровня развития аутопсихологических знаний, умений и навыков студента, его личностных качеств. Аутопсихологическая компетентность является важным инструментом, позволяющим студентам осмысленно взаимодействовать с условиями и деятельностью в вузе, извлекая из них максимальную пользу для своей личной и профессиональной идентичности.

Организационное обеспечение включает программу актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов и представляет собой совокупность трех разделов, которые интегрируются в образовательный процесс подготовки будущих педагогов и реализуются рассредоточено, не приводя к учебной перегрузке обучающихся. Суть программы заключается именно в обеспечении самостоятельной активности будущих педагогов через влияние на самооценку, осознанного выбора предпочтений в карьерных ориентациях и построения образа профессионального будущего.



Рисунок 2. Теоретическая модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов

*Раздел 1. Учебно-профессиональный.* Включает в себя митапы и групповой анализ прослушанного материала.

Содержание раздела опирается на механизмы:

1) в учебно-профессиональной деятельности через теоретическое обучение происходит осознание смысложизненных ориентаций, далее – оценивание себя, своих ресурсов, возможностей, проектирование своего профессионального развития, выбор карьерных предпочтений и построение образа профессионального будущего;

2) в коммуникативной деятельности через общение между субъектами образовательной деятельности осуществляется обмен информацией, что позволяет делиться опытом и эмоциями, у личности вырабатывается умение отстаивать свою позицию в социуме, развиваются организационные навыки, формируется способность реалистично воспринимать себя и других людей (адекватная самооценка);

3) в творческой деятельности через практическую деятельность происходит осознание и совершенствование личностных качеств, у обучающихся повышается уверенность в себе в результате творческого успеха, вырабатывается стремление к постижению нового и отмечается способность к эмпатии;

4) в самопреобразующей деятельности через аудиторную, внеаудиторную и самостоятельные виды деятельности осуществляется стимулирование личности к целенаправленной работе над собой, побуждая ее к саморазвитию и совершенствованию как в личной, так и в профессиональной сфере, далее – вырабатывается эмоциональная стабильность, самоконтроль и повышается эмоциональная работоспособность.

*Раздел 2. Интерактивный практикум.* Интерактивный практикум реализуется с помощью деловой игры.

Этот раздел предполагает включение в разные игровые активности студентов.

Активность – это волевое действие, целенаправленный, сознательно регулируемый акт, опосредованный осознанием цели и предвидением

последствий. Активность в большинстве случаев ориентирована на поиск объектов удовлетворения потребностей. Именно потребность выражает динамическое состояние (активность), которое возникает у личности при осуществлении какого-нибудь намерения, действия [70, 90, 140].

Самопреобразующая деятельность проявляется в следующей активности: в стремление личности трансформировать себя, что позволит эффективно реализовать себя как профессионала и раскрыть свой потенциал.

Коммуникативная деятельность проявляется в следующей активности: в «субъект-субъектных» взаимоотношениях в виде содействия-противодействия, согласия-противоречия, эмпатии, в отношении к целям, в наличии потребности к самовыражению. В процессе коммуникативной деятельности изменяется эмоциональное состояние личности, которое значимым образом влияет на активность, вырабатывается самоконтроль, эмоциональная стабильность и формируются ведущие карьерные ориентации под влиянием потребности будущего педагога быть включенным в определенные социальные и профессиональные взаимодействия.

Творческая деятельность проявляется в следующей активности: в направленности в сторону развития и создания чего-то нового, в готовности личности использовать свой потенциал, при этом происходит успешная саморегуляция важных профессиональных действий и поведенческих актов.

Эти виды деятельности проходят через определение модальностей:

1. «Я» профессионал, или представление о том, какой я профессионал сейчас. Личность, которая адекватно оценивает и знает свои профессиональные способности и возможности, сможет постоянно их повышать. Это очень важно для педагогов, которые повышают свои компетенции на протяжении всей жизни.

2. «Я» будущий профессионал, или представление о том, каким я хотел бы быть профессионалом. Каждый студент строит в своем сознании модель профессионального будущего, наделяет себя профессиональными и личностными качествами, стремится стать мастером своего дела, высококвалифицированным специалистом.

3. «Я» и другие в профессиональной деятельности, или представление о том, как меня воспринимают другие. Личность, акцентирующая внимание на данной модальности, будет переживать о том, как ее оценивают окружающие (коллеги, ученики).

### *Раздел 3. Рефлексивно-проектировочный.*

Этот раздел предполагает обеспечение самодиагностики студентами и принятие решения о дальнейшем развитии своей аутопсихологической компетентности как инструмента для выбора карьерных ориентаций.

Самодиагностика происходит через организацию интроспекции.

Интроспекция – это наблюдение за собственными внутренними психическими процессами, неотрывно от наблюдения за их внешними проявлениями. Постигание собственной психики интроспекцией всегда реализуется в той или иной мере опосредованно через наблюдение внешней деятельности [108].

*Области для интроспекции:* локус контроля-Я; локус контроля-Жизнь; цели в жизни; процесс жизни; результативность жизни; гибкость; эмоциональная стабильность; самоконтроль.

*Неуспешные параметры*(их корректировка и развитие): неверие в свои силы контролировать события собственной жизни (низкая самооценка); убеждение в том, что человеку не свойственно контролировать свою жизнь (нет четких представлений о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях); отсутствие в жизни испытуемого целей будущего (неуверенность в профессиональном выборе); неудовлетворенность студентом пройденного отрезка жизни и своей жизнью в настоящем (отсутствие желания у будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию); минимальное стремление к постижению нового (нет интереса к учебной деятельности); эмоциональная неустойчивость, ранимость (не готовы к трудностям, решение которых может привести к положительным результатам); внутренняя недисциплинированность, конфликтность (опаздывает на занятия, низкая успеваемость, отсутствие друзей).

Ход саморазвития личности и корректировки определяется двумя факторами:

- 1) готовностью личности к целенаправленной и осознанной деятельности по активизации внутренней активности для совершенствования важных для нее свойств и качеств;
- 2) принятию решения о дальнейшем развитии своей аутопсихологической компетентности в естественных условиях педагогического вуза. В тоже время развитие аутопсихологической компетентности происходит в процессе приобретения личностью жизненного и профессионального опыта.

*Достигнутые успехи* (их закрепление): образ о себе как о сильной личности, имеющей свободу выбора (адекватная самооценка); убеждение в том, что человеку свойственно контролировать свою жизнь (имеются четкие представления о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях); наличие сформированных целей (желание стать высококвалифицированным специалистом); высокая оценка студентом пройденного отрезка жизни и ее насыщенности (готовность будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию); стремление к постижению нового (интерес к учебе); устойчивость перед нерешенными эмоциональными проблемами (готовность к трудностям, решение которых может привести к положительным результатам); умение контролировать свои позитивные и негативные эмоции (самоконтроль относительно учебно-профессиональных достижений или неудач).

Достигнутые успехи организационного обеспечения следует закреплять, включая личность в самопреобразующую, учебно-профессиональную, коммуникативную и творческую деятельность.

Перечислим критерии аутопсихологической компетентности: адекватная самооценка; готовность будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию; интерес к учебе; готовность к трудностям, решение которых может привести к положительным результатам; самоконтроль относительно учебно-профессиональных достижений или неудач.

*Блок 2. «Деятельностный».* Психолого-педагогическая теория и практика позволяет выделить виды деятельности, влияющие на развитие аутопсихологической компетентности будущего педагога [126], которая является детерминантой в выборе карьерных ориентаций:

- самопреобразующая деятельность – деятельность направлена на познание личностью своего внутреннего мира, что помогает ей осознавать и оценивать свои возможности, способности и позволяет расширить границы своего самосознания;

- учебно-профессиональная деятельность – деятельность характеризуется развитием у студентов интеллектуальных способностей, умений и навыков нужных для конкретной профессии, а также формированием психических новообразований личности, то есть будущий педагог должен обладать стрессоустойчивостью, конкретными профессиональными планами, целеустремленностью, креативным мышлением, способностью к рефлексии, коммуникативной компетентностью и т.д.;

- коммуникативная деятельность – обеспечивает осуществление внутреннего диалога, ориентированного на изменение и преобразование профессионального или социального общения с целью быть понятым, что благоприятно отражается на психическом самочувствии человека;

- творческая деятельность – приносит личности чувство удовлетворения, порождает что-то новое, стимулирует к решению сложных ситуаций, содействует развитию психики и формирует такие качества личности, как предприимчивость, целенаправленность, активность и др.

Таким образом, карьерное ориентирование будущего педагога целесообразно обеспечить комплексом аутопсихологической активности в самопреобразующей, учебно-профессиональной, коммуникативной и творческой деятельности.

*Блок 3. «Актуализационный»* включает актуализацию каждого компонента аутопсихологической компетентности будущих педагогов (когнитивно-прогностический, аффективно-поведенческий, рефлексивно-оценочный). Компоненты, взаимодействуя друг с другом, обеспечивают комплексное влияние

аутопсихологической компетентности на карьерное самоопределение будущих педагогов.

Правильно выбранное и планомерно осуществляемое психологическое воздействие (блок 1) оказывает воздействие на компоненты аутопсихологической компетентности:

1) на когнитивно-прогностический компонент через психологическое проектирование образа профессионального будущего в личностно-ориентированной работе, стимулирование проявления творческого педагогического самовыражения и мотивацию на поиск и осознание своих индивидуальных возможностей профессионального саморазвития;

2) на аффективно-поведенческий компонент через стимулирование студентов к активности и включение в совместную профориентационную деятельность;

3) на рефлексивно-оценочный компонент через стимулирование к проявлению адекватной самооценки и личностному росту в процессе деловой игры, обеспечение рефлексии практической педагогической деятельности.

Компоненты аутопсихологической компетентности и входящие в них показатели влияют на актуализацию личных возможностей выбора карьерной ориентации. Таким образом, аутопсихологическая компетентность создает основу для более осознанного выбора карьерного пути (карьерных ориентаций) в педагогической профессии, способствуя выявлению личных возможностей субъекта.

Осознанный выбор карьерных ориентаций в педагогической профессии может проявиться в следующих вариантах: долгосрочном (стратегическое планирование своей карьеры на длительный срок с четкими целями и задачами), удовлетворяющем (достижение удовлетворения от текущей профессиональной деятельности и ее результатов) и в варианте непрерывного самосовершенствования (постоянное стремление к обучению и развитию в рамках профессии, независимо от стадий карьеры). Возможность выбора одного из этих направлений помогает будущим педагогам получать удовлетворенность от работы, реализовывать себя и

вносить значимый вклад в развитие образования. Данные варианты карьерных намерений в педагогической профессии можно проследить по отсроченным результатам пребывания в профессии.

Таким образом, разработанная нами модель отражает теоретическую основу актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов.

## **Выводы по главе I**

1. Личностно-профессиональное развитие будущего педагога – это целенаправленный процесс роста и совершенствования как личных, так и профессиональных качеств, навыков и компетенций, необходимых для эффективной работы в образовательной сфере. Это развитие неразрывно связано с карьерными ориентациями, так как выбор определенного карьерного пути и стремление к достижению профессиональных целей влияют на то, как педагог понимает и реализует свое личностное и профессиональное развитие.

2. Карьерные ориентации – это область, охватывающая предпочтения, ценности и установки будущих педагогов, определяющие их профессиональную траекторию и стремления в карьере. Юношеский возраст является сензитивным для развития карьерных ориентаций, так как именно в это время формируются основы построения профессионального пути.

3. Карьерные ориентации формируются на основе актуализации аутопсихологической компетентности. Аутопсихологическая компетентность является важным фактором, формирующим карьерные ориентации будущих педагогов. Способность понимать и управлять своими внутренними состояниями, рефлексировать свой опыт и устанавливать карьерные цели создает основу для успешного профессионального роста и реализации в педагогической деятельности.

4. Аутопсихологическая компетентность – это профессионально-личностное качество, позволяющее будущим педагогам формировать четкие представления о своем образе профессионального будущего, карьерных предпочтениях и

готовности к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию для долгосрочного пребывания в профессии.

5. Компонентами аутопсихологической компетентности будущего педагога выступают когнитивно-прогностический, аффективно-поведенческий и рефлексивно-оценочный.

6. Показателями компонентов аутопсихологической компетентности являются: когнитивно-прогностический компонент – характеризует совокупность знаний о своих индивидуальных особенностях, личностных качествах, осмысленность жизни, целеполагание, сформированность образа профессионального будущего; аффективно-поведенческий компонент – характеризует показатели эмоциональной стабильности, самоконтроля, саморегуляции, внимательности к общению с людьми, способности распознавать свои эмоциональные состояния и потенциальные поведенческие реакции, стремление к самореализации; рефлексивно-оценочный компонент – характеризует осмысление и самооценку будущим педагогом своей деятельности и своих качеств.

7. Обеспечение развития аутопсихологической компетентности будущего педагога – это процесс целенаправленной детерминации активности будущего педагога в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей деятельности. В карьерном ориентировании будущих педагогов необходимо актуализировать аутопсихологическую компетентность.

8. Теоретическая модель актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов опирается на положения системного и личностно-деятельностного подходов. Системный подход позволил раскрыть аутопсихологическую компетентность будущего педагога как сложный, системно организованный феномен с наличием компонентов и уровней своего проявления. Личностно-деятельностный подход создал основу для рассмотрения процесса развития аутопсихологической компетентности будущего педагога с учетом его личностных качеств, личностной позиции и смыслов в образовательной среде вуза.

## ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

### 2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование включало в себя пилотный и констатирующий этапы. Пилотный этап позволил изучить состояние проблемы в образовательных организациях, реализующих программы высшего педагогического образования, констатирующий этап позволил выявить особенности карьерных ориентаций и аутопсихологической компетентности у будущих педагогов.

Базой исследования выступили ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ) и ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». В исследовании приняло участие 496 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет.

Проведенное исследование в разных вузах дает возможность снижения возможного влияния локальных факторов (особенности преподавания влияют на самооценку, смысложизненные ориентации, самоактуализацию и личностные качества студентов) на аутопсихологическую компетентность и карьерные ориентации.

*Пилотный этап* был направлен на первичную оценку карьерной ориентированности и образа профессионального будущего у будущих педагогов. Он позволил выяснить, насколько актуальна эта проблема исследования в педагогической действительности. В пилотном этапе исследования приняло участие 107 человек.

Задачи этапа:

1) разработка и проведение авторской анкеты «Профессиональный образ студента», сочинения «Мое представление о профессиональном будущем» и анализ рисунков студентов, результаты которых показали представления будущих педагогов о себе в настоящее время и в будущем;

2) разработка плана эмпирического исследования.

В качестве эмпирических методов исследования мы использовали наблюдение, беседу (в ходе беседы были выявлены особенности отношения студентов к педагогической профессии, их представления о своем профессиональном будущем), анкетирование, анализ продуктов деятельности (сочинения, рисунки).

Исследование проводилось с помощью диагностического комплекса методик:

- 1) анкета «Профессиональный образ студента»;
- 2) сочинение «Мое представление о профессиональном будущем через 5, 10 и 15 лет».
- 3) методика проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем»;

Методики, используемые в ходе пилотного этапа исследования, позволили получить предварительные данные, важные для планирования дальнейших этапов исследования. Благодаря их применению мы выяснили, какие представления у студентов возникают о выбранной профессии, отношение к ней, а также их направленность в профессиональное будущее.

Констатирующий этап эксперимента направлен на выявление показателей аутопсихологической компетентности, карьерных ориентаций у будущих педагогов с применением комплекса психодиагностических методик, математико-статистического анализа с применением методов факторного, регрессионного и корреляционного анализа [25, 32, 155]. На данном этапе мы выявили и обосновали факторы аутопсихологической компетентности у студентов педагогического вуза с помощью факторного анализа. Также выявлены взаимосвязи между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций у будущих педагогов. Определено, что процесс формирования карьерных ориентаций будущего педагога детерминирован аутопсихологической компетентностью.

Задачи этапа:

- 1) организация исследования – разработка и реализация плана исследования, систематизация и подбор диагностического инструментария, создание репрезентативной выборки участников исследования;
- 2) проведение диагностического среза констатирующего этапа;
- 3) обобщение и интерпретация данных диагностики, оформление результатов исследования.

В качестве методов исследования на констатирующем этапе мы использовали наблюдение, беседу, тестирование.

Исследование проводилось с помощью диагностического комплекса методик:

- 1) методика диагностики ценностных ориентаций в карьере, Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова;
- 2) тест «Смыслжизненных ориентаций», Д.А. Леонтьев;
- 3) многофакторный личностный опросник, Р. Кеттелл (форма С);
- 4) самоактуализационный тест (САТ), Э. Шостром;
- 5) методика самооценки личности (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан);

Для проведения качественного анализа была создана экспертная группа: эксперты – преподаватели кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин ЮУрГГПУ, педагоги организаций-партнеров практической подготовки будущих педагогов (численность экспертной группы составила 9 человек). Эксперты содержательно анализировали полученные эмпирические данные. Интеграция экспертных оценок представляла собой совокупность приемов перевода количественного анализа этих оценок в качественный.

Рассмотрим показатели аутопсихологической компетентности, которые являются мишенями формирования карьерных ориентаций будущих педагогов. (таблица 1). В данном контексте термин «мишень» обозначает конкретные цели или ориентиры, к которым необходимо стремиться в процессе формирования карьерных ориентаций будущих педагогов. Показатели аутопсихологической

компетентности выступают в роли тех аспектов, на которые следует обратить внимание в этом процессе.

Таблица 1

Диагностическая программа изучения аутопсихологической компетентности студента педагогического вуза

Методика	Регистрируемые признаки	Психологическая характеристика
<b>Когнитивно-прогностический компонент</b>		
Тест «Смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева	Локус контроля-Я Локус контроля-Жизнь Цели в жизни Процесс жизни Результат жизни	Знания и представления о себе как профессионале, о своих возможностях и индивидуальных особенностях
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) направлен на исследование личностных особенностей студентов	Интеллект (В) Гибкость / Ригидность (Q1)	
Тест самоактуализации Шострома	Креативность (Кр) Поддержка (П) Ориентация во времени (ОВ)	
<b>Аффективно-поведенческий компонент</b>		
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) направлен на исследование личностных особенностей студентов	Эмоциональная стабильность / Эмоциональная нестабильность (С) Напряженность / Расслабленность (Q4) Тревожность (F1) Замкнутость / Общительность (А) Высокий самоконтроль / Низкий самоконтроль (Q3) Жесткость/Чувствительность (I)	Характеризует состояние личности, реакцию на эмоциональное воздействие. Включает способность личности распознавать свое эмоциональное состояние, и умение владеть способами саморегуляции и самоконтроля
Тест самоактуализации Шострома	Принятие агрессии (ПА)	
Методика диагностики самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан)	Уверенность в себе	

Рефлексивно-оценочный компонент		
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) направлен на исследование личностных особенностей студентов	Экстраверсия / Интроверсия (F2) Смелость / Робость (Н)	Включает в себя владение рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе и своем месте во взаимоотношениях с другими
Тест самоактуализации Шострома	Контактность (К) Гибкость поведения (ГП) Спонтанность (Сп) Самопринятие (Спр) Самоуважение (Су) Ценностные ориентации (ЦО) Синергия (Син) Сензитивность (Сен)	
Методика диагностики самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан)	Ум / Способности Характер Авторитет у сверстников Профессиональные умения Внешность	

Констатирующий этап эксперимента охватил 339 человек, включившихся в экспериментальную работу на добровольной основе.

При выборке испытуемых мы основывались на том, что развитие обучающихся на различных этапах обучения в вузе имеет отличительные особенности. Первокурсник адаптируется к студенческим формам общественной жизни. Манера поведения обучающихся характеризуется высокой степенью конформизма. Второй курс – этап учебной деятельности наиболее тяжелый для студентов. В жизни студентов второго курса активно задействованы все формы обучения и воспитания. У обучающихся формируются культурные интересы и потребности. Процесс адаптации к образовательной среде почти закончен. Четвертый курс – начинается производственная практика, происходит переоценка восприятия профессиональной деятельности и своей роли в ней [29].

В связи с этим в целом экспериментальное исследование представляет собой поэтапный процесс, реализующий определенные задачи и ведущий к достижению поставленной цели.

В ходе проведенного эмпирического исследования мы соблюдали требования, предъявляемые к организации психодиагностической процедуры:

добровольность, конфиденциальность психодиагностической информации, стандартизация процедуры проведения и обработки данных, консультирование испытуемых по результатам психодиагностического исследования, требование не руководствоваться субъективными предпочтениями и предубеждениями в оценке методик, а исходить из требования максимальной эффективности диагностики.

Как отмечалось выше, с целью изучения карьерных ориентаций и аутопсихологической компетентности мы использовали комплекс методов и восемь конкретных методик, рассмотрим их содержание подробнее.

### *1. Методики изучения карьерных ориентаций:*

1.1. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Цель: выявление структуры профессиональной ориентации личности и доминирующей ориентации в выборе профессии.

Методика состоит из 41 утверждения, которые нужно оценить по 10-бальной шкале. На основе суммарного балла определяют ведущую профессиональную ориентацию.

Регистрируемыми показателями выступили: профессиональная компетентность (ПК) – стремление личности стать мастером своего дела. Ориентация на горизонтальную карьеру; 2) менеджмент (Мен) – ориентация на управление коллективом, проектами, ориентация на вертикальную карьеру; 3) предпринимательство (Пр) – стремление работать на себя, воплощать в жизнь свои идеи; 4) вызов (Выз) – ориентация на конкуренцию, решение сложных задач, преодоление препятствий; 5) автономия (Авт) – стремление к свободе, самостоятельности и независимости; 6) стабильность – стабильность места жительства (СМЖ) и стабильность места работы (СР), потребность в безопасности и стабильности; 7) служение (Сл) – стремление работать с людьми и реализовывать свои ценности; 8) интеграция стилей жизни (Ин) – стремление к интеграции различных сторон жизни (семья, работа и саморазвитие) [150].

### *2. Методики изучения аутопсихологической компетентности:*

1.2. Сочинение «Мое представление о профессиональном будущем (через 5, 10 и 15 лет)».

Цель: изучить направленность студентов в профессиональное будущее.

Испытуемым предлагается написать сочинение, объединяющее ответы на 3 вопроса, характеризующих картину профессионального будущего студентов через 5, 10 и 15 лет. Данные, полученные в интервью, обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

Регистрируемыми показателями выступили: целеполагание, самореализация, реалистичность, престиж, материальный достаток, свойства личности.

1.3. Анкета «Профессиональный образ студента».

Цель: изучить представления студентов о выбранной профессии и их направленность в профессиональное будущее.

Анкета состоит из 6 вопросов закрытого (с вариантами ответа) и открытого (самостоятельный ответ участника опроса) типов. Вопросы закрытого типа предполагали выбор одного из указанных вариантов ответа. В анкете должны были быть заполнены все ответы на вопросы. Если пропущен хотя бы один ответ, данные анкеты не учитывались в результатах исследования.

Регистрируемыми показателями выступили: удовлетворенность/неудовлетворенность профессиональным выбором; целеустремленность/нерешительность и видение профессионального будущего.

1.4. Методика проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем».

Цель: изучить представления студентов о себе сейчас и в будущем.

Студентам предлагалось разделить листок бумаги на две части. Слева предлагалось нарисовать то, как они представляют себя в настоящее время, с правой стороны – как они представляют себя в будущем. После того, как рисунки были готовы, проводилось индивидуальное обсуждение данных работ, анализ и регистрация полученных показателей.

Регистрируемые показатели по данной методике: ориентация на профессиональную /учебную/семейную деятельность; абстрактное/четкое/

отсутствующие представление; ориентация на позитивное/негативное представление; реалистичное/фантазийное представление.

Проективная методика способствует прогнозированию личного стиля поведения, обнаружению неосознаваемых аспектов личности. Смысл данной методики состоит в том, что в различных проявлениях активности личности в той или иной мере проецируются скрытые стремления, неосознаваемые проблемы т.е. то, что скрыто в бессознательном [25].

#### 1.5. Тест «Смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Цель: изучить содержание «Я-образа» студентов, получающих педагогическое образование.

Тест состоит из 20 пар противоположных утверждений, которые нужно оценить по шкале 1, 2, 3 в зависимости от уверенности в выборе (или 0, если оба утверждения на взгляд респондента одинаково верны). При интерпретации результатов учитывались баллы, набранные испытуемым по пяти отдельным шкалам и общее количество баллов.

В этом тесте мы регистрировали следующие показатели: 1) «цели в жизни»; 2) «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»; 3) «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»; 4) «локус контроля-Я (Я – хозяин жизни)»; 5) «локус контроля-Жизнь или управляемость жизни» [77].

1.6. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) направлен на исследование личностных особенностей студентов.

Цель: исследовать личностные особенности студентов.

Опросник включает 105 вопросов, на каждый из которых предлагается три варианта ответов (а, б, с). Вопросы группируются по содержанию вокруг определенных черт, выходящих в факторы, которые определяются в блоки по трем направлениям: интеллектуальный блок, эмоционально-волевой блок, коммуникативный блок.

В исследовании мы задействовали только некоторые личностные факторы, которые, по мнению Т.М. Хрустальной [144, 145], В.В. Милаковой [86], влияют на

становление личности профессионала, получающего педагогическое образование: интеллект (В); гибкость / ригидность (Q1); эмоциональная стабильность / эмоциональная нестабильность (С); напряженность / расслабленность (Q4); тревожность (F1); замкнутость / общительность (А); высокий самоконтроль / низкий самоконтроль (Q3); жесткость / чувствительность (I); экстраверсия / интроверсия (F2); смелость / робость (Н) [57].

#### 1.7. Самоактуализационный тест (САТ), разработанный Э. Шостромом.

Цель: выявление самоактуализации студентов по шкалам.

Базовые шкалы: шкала *ориентации во времени (ОВ)* – свидетельствует о способности личности жить настоящим и воспринимать взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего; *шкала поддержки (П)* – определяет степень независимости ценностей и поведения субъекта от влияния извне.

Дополнительные шкалы.

Блок ценностей: *шкала ценностной ориентации (ЦО)* – определяет, в какой мере субъект разделяет ценности, характерные самоактуализирующейся личности; *шкала гибкости поведения (ГП)* – определяет степень гибкости личности в реализации своих ценностей в поведении.

Блок чувств: *шкала сензитивности к себе (Сен)* – характеризует, в какой мере личность отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо их рефлексировывает; *шкала спонтанности (Сп)* – измеряет способность личности спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

Блок самовосприятия: *шкала самоуважения (Су)* – измеряет способность субъекта ценить свои достоинства, положительные черты характера; *шкала самопринятия (Спр)* – характеризует меру принятия субъектом себя таким, каков он есть.

Блок концепции человека: *шкала синергии (Син)* – определяет способность личности к целостному восприятию мира и людей.

Блок межличностной чувствительности: *шкала принятия агрессии (ПА)* – характеризует умение личности адекватно воспринимать свое раздражение и гнев, не оправдывая антисоциальное поведение; *шкала контактности (К)* – определяет

способность личности к быстрому установлению эмоционально насыщенных контактов с социальным окружением.

Блок отношения к познанию: *шкала креативности (Кр)* – определяет проявление творческой направленности человека [30].

1.8. Методика диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Цель: выявление уровня самооценки студентов по заранее заданным качествам личности.

В методике предлагаются для оценки 6 качеств (линий): ум/способности, характер, авторитет у сверстников, профессиональные умения, внешность, уверенность в себе и 2 уровня развития: в настоящий момент (реальная самооценка) и желаемый (идеальная самооценка или уровень притязаний).

Регистрируемые показатели методики: уровень самооценки и притязаний [101].

Для обработки полученных данных нами использовался метод контент-анализа, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели, а также применялись методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона, корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции r-Спирмена, факторный и регрессионный анализы. Факторный анализ позволил выявить ряд переменных, определяющих развитие аутопсихологической компетентности у студентов педагогического вуза. Регрессионный анализ позволил выявить вклад факторов аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность) будущих педагогов. Корреляционный анализ помог установить взаимосвязь между факторами аутопсихологической компетентности и карьерными ориентациями.

Математическая обработка результатов осуществлялась с использованием специализированных программ Microsoft Office Excel и SPSS Statistics v. 23., в частности, факторный (включающий поворот выделенных факторов методом варимакс), регрессионный (метод пошаговой регрессии (stepwise)) и корреляционный анализы.

Таким образом, различные применяемые нами методы и методики позволяют в полной мере изучить аутопсихологическую компетентность студентов и карьерные ориентации.

*Пилотный этап* исследования мы начинали с разработки и проведения анкеты «Профессиональный образ студента». Для наглядности результаты анализа ответов респондентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Частота встречаемости ответов респондентов на вопросы анкеты  
«Профессиональный образ студента»

Предлагаемые вопросы	Категории ответа, в %		Среднее значение в %
<i>1-ый вопрос. Оцените влияние каждого фактора на выбор вашей профессии</i>			
	ЮУрГГПУ (гр.1)	БГПУ им М. Акмуллы (гр.2)	
Сам (а) приняла решение	74	80	77
Родители	11	10	10,5
Друзья	2	0	1
Занятия в школе	4	10	7
Другой вариант: так получилось; прошла на бюджет	9	0	4,5
<i>2-ой вопрос. Оцените влияние мотивов на выбор данной профессии</i>			
Желание приносить пользу людям	15	30	32
Семейная традиция	2	5	3,5
Престиж данной профессии	13	10	11,5
Привлекло содержания педагогической профессии	44	28	36
Избранная профессия соответствует способностям	9	13	11
Это была давняя мечта	4	5	4,5
Стремление получить диплом независимо от профессии	4	5	4,5
Желание приобретения материальной независимости от родителей	9	2	5,5
Другой вариант: основа для последующей деятельности	0	2	1
<i>3-ий вопрос. Оцените, что, на Ваш взгляд, в наибольшей степени необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру в сфере образования?</i>			
Опыт работы	15	13	14

Продолжение Таблицы 2

Профессиональные знания, умения, навыки	66	72	69
Везение	5	0	2,5
Личные знакомства	2	2	1
Другой вариант: знание своих ресурсов, возможностей и способностей	12	13	12,5
<i>4-ый вопрос. Вы планируете работать по выбранному профилю?</i>			
Да	59	38	48,5
Нет	4	7	5,5
Не знаю	37	55	46
<i>5-ый вопрос. Какими профессионально значимыми качествами должна обладать личность современного учителя?</i>			
эмпатия, сопереживание, трудолюбие и др.			
<i>6-ый вопрос. Какие личностные качества учителя не желательны в современной школе?</i>			
агрессия, лень, импульсивность, самоуверенность, несдержанность, высокомерие и др.			

Анализируя полученные данные, обратим внимание на то, что при выборе профессии большинство студентов руководствовались собственным мнением. Они сами принимали самостоятельное решение при выборе вуза, в меньшей степени на их выбор повлияли родители, друзья и учеба в школе. Этот факт свидетельствует о том, что выбор профессии по ответам испытуемых проходил достаточно осознанно.

На вопрос «Оцените влияние мотивов на выбор данной профессии» были получены следующие результаты. На I-ом месте у студентов гр.1 мотив «привлекательности содержания педагогической профессии», а у респондентов гр.2 мотив «желание приносить пользу людям». Вместе с тем, значительный процент испытуемых гр.1 выбрали профессию, чтобы приносить пользу людям, а обучающиеся гр.2 предпочли профессию педагога, учитывая ее содержание. Из чего следует, что студентами гр.1 и гр.2 движет стремление приносить пользу людям, но в тоже время они разбираются в содержании получаемой педагогической профессии.

На вопрос «Оцените, что, на Ваш взгляд, в наибольшей степени необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру в сфере образования?» значительная часть выборки испытуемых ответила, что для успешного начала карьеры им необходимы профессиональные знания, умения и навыки (66% и 72% –

соответственно). Кроме того, обучающиеся считают важным знание своих ресурсов, возможностей и способностей.

На вопрос «Вы планируете работать по выбранному профилю?» большинство респондентов гр.1 утверждают, что будут работать в сфере образования, а испытуемые гр.2 ответили, что не определились. Мы полагаем, что та часть респондентов, которая не определилась с выбором будущей профессиональной деятельности, на данном этапе обдумывает свое решение, чтобы сделать правильный выбор, сопоставляют свои желания с возможностями.

В ходе анкетирования были получены также данные о желательных и нежелательных качествах личности современного учителя. К последним студенты отнесли такие качества, как агрессия, лень, импульсивность, самоуверенность, несдержанность, высокомерие и другие.

Анализ данных результатов, позволяет сделать заключение, что между студентами разных вузов нет существенных различий. Однако прослеживаются некоторые расхождения при ответах студентов на вопросы. Так, например, у студентов БГПУ им М. Акмуллы в отличие от испытуемых ЮУрГГПУ процесс выбора профессии не был связан с мнением друзей и не опирался на волю случая («так получилось», «прошла на бюджет»). Ко всему прочему никто из респондентов данного вуза не считает, что для начала успешной карьеры в сфере образования необходимо везение.

Меру соответствия содержания анкеты цели анкетирования, а также ее надежность выявляли с помощью психометрической проверки. Для обоснования содержательной валидности анкеты использовался экспертный метод. Эксперты из числа профессорско-преподавательского состава профильной кафедры педагогического вуза содержательно анализировали вопросы анкеты и определяли их соответствие изучаемой посредством анкеты темы. Мера согласованности оценок экспертов вычислялась с помощью коэффициента Кронбаха ( $\alpha=0,71$ ), который показал достаточно высокий показатель надежности. Далее, был рассчитан коэффициент ретестовой надежности (средние значения первого и второго замера:  $r_s = 0,83$ ,  $r_s = 0,94$ ), который подтвердил надежность методики.

Ретестовая надежность проверялась с помощью коэффициента корреляций  $r$ -Спирмена. Интервал между замерами три недели.

На основании результатов сочинения «Мое представление о профессиональном будущем» рассмотрим направленность студентов в профессиональное будущее (таблица 3).

Таблица 3

Результаты изучения направленности в профессиональное будущее

Группа ВП	Количество респондентов с выраженностью соответствующего показателя в %					
	ЦП	СМ	РС	ПР	МД	СЛ
гр.1						
5 лет	20	80	100	0	0	0
10 лет	20	76	96	0	9	0
15 лет	67	20	87	0	13	2
гр.2						
5 лет	63	48	100	0	10	5
10 лет	60	43	98	0	10	3
15 лет	58	35	90	0	10	3

*Примечание: ВП – временная перспектива; ЦП – целеполагание; СМ – самореализация; РС – реалистичность; ПР – престиж; МД – материальный достаток; СЛ – свойства личности*

Обработка данных осуществлялась методом контент-анализа, представляющего из себя систематическую числовую обработку, оценку и интерпретацию формы и содержания информационного источника [32].

Ранее отмечалось, что в ходе интерпретации сочинения мы выделили показатели, по которым анализировали сочинение. К ним мы отнесли целеполагание, самореализацию, реалистичность, престиж, материальный достаток, свойства личности.

Так, отвечая на вопрос «Как Вы представляете свое профессиональное будущее через 5 и 10 лет?», ведущим показателем у испытуемых гр.1 явилась «самореализация». Испытуемые дали следующие ответы: «Для начала я вернусь в свою родную школу и получу там свои первые профессиональные навыки, опыт. Буду стараться улучшить знания учащихся родной школы. Для этого буду применять различные методики, чтобы дети лучше усваивали предмет». «После

окончания университета я устраюсь на работу в школу учителем биологии и химии. Мне нравится работать с детьми» и др.

Также у большинства испытуемых гр.1 на вопрос «Как Вы представляете свое профессиональное будущее через 15 лет?» выражен показатель «целеполагание». Были получены следующие ответы: «Скорее всего я буду стремиться к большему и буду развивать себя с разных сторон. Скорее всего, я буду продолжать работать учителем». «Я еще точно не представляю, кем я буду через 15 лет, но я ставлю перед собой определенные цели, которых хочу достичь. Я планирую выучить английский язык, выйти замуж, путешествовать, реализовать себя в спорте» и др. Здесь в большей степени представлена вероятность, что так будет.

У студентов гр.2 выражен показатель «целеполагание». Так, на вопрос «Как вы представляете свое профессиональное будущее через 5, 10 и 15 лет?» у испытуемых четвертого курса были получены следующие ответы: «Сама я еще не знаю, какой профессиональный путь выберу, сделаю лишь небольшие предположения. Возможно, я получу дополнительное образование, связанное с вычислениями, расчетами, то, что связано с математикой, так как всегда тяготела к этой науке». «Возможно, у меня будет постоянная работа или собственный бизнес. Если будет собственный бизнес, я превращусь в обывательницу, которая целыми днями готовит, убирает и стирает». «Планирую уйти либо в науку, либо просто буду дальше работать. Может быть, попытаюсь изобрести свое уникальное химическое соединение, которое поможет людям».

Из вышеизложенного следует, что все ответы студентов реалистичны. Контент-анализ показал, что студенты обоих вузов затруднялись в прогнозировании своего профессионального будущего через 10 и 15 лет. Никто из студентов не написал в сочинении, что для них важен престиж профессиональной деятельности и лишь незначительная часть испытуемых упомянула в сочинении о профессиональных качествах личности, которыми они бы хотели обладать. Также видно, что испытуемые начинают придавать значение показателю «материальный достаток». Очевидно, что студенты ощущают себя

самостоятельными субъектами и стремятся в будущем не зависеть от родителей. Обратная тенденция наблюдается по показателю «свойства личности». Можем предположить, что они при планировании профессионального будущего в меньшей степени задумываются о нравственных и волевых качествах. Для них наиболее важна реализация и постановка целей и задач.

Таким образом, анализ сочинения «Мое представление о профессиональном будущем» позволяет заключить о том, что испытуемые гр.1 более четко представляют, в каком виде деятельности хотели бы реализовать свои цели и способности через 5 и 10 лет. Что касается временного интервала в 15 лет, то здесь ключевым является процесс выбора одной или нескольких профессиональных целей студентами с установлением допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи. У большинства обучающихся гр.2 (63%, 60%, 58% – соответственно) лидирует показатель «целеполагание» через 5, 10 и 15 лет. Это означает, что студенты ставят перед собой профессиональные и жизненные цели, но пока они недостаточно четко и ясно отражают результаты достижений человека. Можно сделать предположение о том, что студенты чем дальше отдаляются в своих представлениях о профессиональном будущем от вузовского обучения, тем им сложнее простроить целостную картину своей будущей профессиональной деятельности, что вполне естественно.

В таблицах 4 и 5 представлены результаты исследования, полученные по методике проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем».

Таблица 4

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в настоящее время

Группа	Представления студентов о себе сейчас (в %)										
	Проф	Учеб	Сем	Аб	Чет	От	Поз	Нег	Нейтр	Реал	Фант
гр.1	1	85	6	15	83	3	61	5	33	85	11
гр.2	11	79	11	17	81	8	44	6	51	81	12

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующее (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное представление (Нейтр); реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Сравнение данных, представленных в таблице 4, показывает, что у большинства испытуемых гр.1 и гр.2 представления о себе в настоящее время достаточно четкие, позитивные, реалистичные и направлены на учебную деятельность. Данный факт соответствует норме, так как испытуемые являются обучающимися вуза. Также в гр.2 преобладает количество студентов с направленностью на семейную (11%) и профессиональную деятельность (11%) в сравнении с гр.1. Возможно, это связано с тем, что студенты гр.2 в процессе учебной деятельности задумываются о будущей работе и семье, поэтому начинают пробовать себя в различных профессиональных сферах. Данные результаты подтверждают, что юность – это время выбора жизненного пути, учебы в вузе, работы по выбранному профилю, создания семьи.

Таблица 5

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в будущем

Группа	Представления студентов о себе в будущем (в %)										
	Проф	Учеб	Сем	Аб	Чет	От	Поз	Нег	Нейтр	Реал	Фант
гр.1	77	3	44	16	81	3	70	2	29	63	11
гр.2	65	0	61	15	80	4	71	0	29	81	9

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующие (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное (Нейтр) представление; реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Из таблицы 5 видно, что значительное количество испытуемых двух групп ориентированы в будущем на профессиональную (77% и 65%) и семейную деятельность (44% и 61%). Небольшое количество студентов (3%) готовы продолжить обучение после получения основного высшего образования. Полагаем, что эти результаты связаны с тем, что студенты недостаточно проинформированы о магистерских программах, которые позволяют повысить уровень профессионализма любого специалиста.

Таким образом, полученные результаты показывают, что значительная часть испытуемых сознательно определилась с вузом и у них есть представления о будущей профессиональной деятельности.

Проведение пилотного исследования позволило откорректировать цели, задачи и содержание комплексной методики; составить детальный план остальных этапов психологического исследования; сформулировать окончательный вариант комплексной диагностики аутопсихологической компетентности будущих педагогов в карьерном ориентировании.

В целом можно отметить, что у определенной части студентов есть представления о своем профессиональном будущем, но они не в полной мере осознанны. Не все студенты (37%, 55% – соответственно) имеют представления о том, будут ли они работать по выбранному профилю. Также выявлены отличия в развитии образа профессионального будущего у студентов, обучающихся в двух различных вузах. Наибольшие различия выявлены при изучении направленности обучающихся в профессиональное будущее. Так, у испытуемых гр.1, в отличие от гр.2, преобладают данные по показателю «самореализации», что говорит о более обдуманном решении вопроса конкретно своей предстоящей трудовой деятельности. Все это свидетельствует об актуальности изучения сформированности аутопсихологической компетентности у студентов, получающих педагогическое образование. Важно на первых этапах профессионального образования оказать помощь обучающемуся в преодолении сложностей как социального, так и психологического порядка в ситуации профессионального самоопределения и построения образа профессионального будущего.

## **2.2. Особенности карьерных ориентаций у будущих педагогов**

В начале *констатирующего* этапа эксперимента было проведено исследование особенностей карьерных ориентаций у будущих педагогов.

На констатирующем этапе эксперимента приняло участие 339 студентов (I, II и IV курсы), получающих педагогическое образование. Чтобы исключить влияние курса обучения на развитие карьерных ориентаций на констатирующем этапе, принадлежность студента к курсу обучения была учтена. Рассмотрим полученные результаты.

Ниже в таблице 6 рассмотрены результаты исследования по методике диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейна.

Таблица 6

Средние показатели по тесту «Якоря карьеры» Э. Шейна

Курс	Карьерные ориентации (якоря)									
	ПК	Мен	Авт	СР	СМЖ	Сл	Выз	ИнСЖ	Пр	ОКН
I	5,71	6,47	6,58	8,18	4,71	8,03	6,03	7,55	5,64	6,54
II	5,59	6,5	6,99	8,16	4,6	7,53	6	7,36	5,78	6,5
IV	5,29	5,84	6,58	8,29	4,74	7,44	5,61	7,59	5,16	6,28

*Примечание:* ярко выраженная карьерная ориентация – 7-10 баллов, менее выраженная карьерная ориентация – 1-6 баллов. Профессиональная компетентность (ПК); менеджмент (Мен); предпринимательство (Пр); вызов (Выз); автономия (Авт); стабильность места жительства (СМЖ); стабильность места работы (СР); служение (Сл); интеграция стилей жизни (ИнСЖ); общая карьерная напряженность (ОКН).

Из таблицы 6 можно наблюдать, что у студентов значительное число показателей по карьерным ориентациям не ярко выражены, за исключением следующих карьерных ориентаций «стабильность работы», «служение» и «интеграция стилей жизни» при общей выраженности чуть выше среднего уровня. Данные результаты говорят о том, что для будущих педагогов большое значение имеет профессиональная деятельность, которая гарантирует финансовую стабильность и работу на длительное время. Вместе с тем для большого количества студентов важно приносить пользу обществу, совмещать работу и личную жизнь. При этом незначимыми являются карьерные ориентации «стабильность места жительства», «менеджмент», «автономия», «вызов», «предприимчивость» и «профессиональная компетентность». Общая карьерная напряженность составила 6,44 балла (при макс.10 баллах), при этом к концу обучения в вузе карьерная напряженность снижается (с 6,54 до 6,28 баллов).

Сопоставление результатов (Приложение 8) указывает на то, что к IV курсу на всех курсах количество респондентов с ярко выраженными карьерными ориентациями («стабильность места работы», «служение» и «интеграция стилей жизни») превышает остальные составляющие карьеры. Поэтому выбор данных карьерных ориентаций демонстрирует о желании будущих педагогов обрести стабильную работу на длительное время, в которой они будут реализовывать свои идеи, а также найдут в себе силы, чтобы быть полезными окружающим людям. Также для большинства студентов важно сохранять баланс между личной жизнью и профессией. Именно такое проявление карьерных ориентаций свойственно для респондентов помогающих профессий, поэтому можно утверждать, что карьерное развитие у испытуемых конгруэнтно педагогической профессии.

### **2.3. Специфика аутопсихологической компетентности будущих педагогов**

*Констатирующий этап эксперимента* был направлен на формирование репрезентативной выборки участников экспериментального исследования, разработку и конкретизацию диагностического инструментария; проведение первичной диагностики у студентов – будущих педагогов. Анализ и интерпретация данных на данном цикле осуществлялась методом факторного анализа.

Изучение аутопсихологической компетентности будущих педагогов проводилось в естественных условиях образовательной среды вузов. С помощью теста «Смыслжизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (таблица 7, приложение 4) мы проанализировали содержание «Я-образа» студентов, получающих педагогическое образование.

Показатели средних значений по шкалам СЖО

Курс	Шкалы СЖО					
	Цели (балл)	Процесс (балл)	Результат (балл)	ЛК-Я (балл)	ЛК-жизнь (балл)	Общий показатель ОЖ (балл)
<i>I</i>	31,57	30,78	25,73	21,35	31	104,13
<i>II</i>	31,73	30,09	25,52	20,79	30,96	103,46
<i>IV</i>	30,14	28,24	24,58	20,04	29,73	98,13

*Примечание* (нормы по Д.А. Леонтьеву): цели [23,5; 35,3], процесс [24,36; 33,24], результат [19; 27,6], лк – Я [14,73; 22,43], лк – Ж [22,9; 34,5].

Рассмотрим результаты в таблице 7. Мы можем наблюдать, что у всех студентов показатель смысложизненных ориентаций располагается зачастую в пределах среднего уровня и соответствует норме. Причем все средние показатели по субшкалам у студентов по всем курсам практически совпадают, что свидетельствует об удовлетворенности испытуемых своей жизнью в настоящем и у них есть цели на будущее.

Из полученных результатов (приложение 4) следует, что большинство испытуемых всей выборки имеют самые высокие баллы по шкале «ЛК-Я». Это говорит о том, что респонденты имеют образ о себе как о сильной личности, характеризующейся достаточной свободой выбора, чтобы реализовать себя в жизни, придерживаясь своих целей.

Результаты исследования свидетельствует, что к четвертому курсу наблюдается снижение количества респондентов с высоким уровнем по всем субшкалам теста СЖО, за исключением шкал «Результативность жизни» и «ЛК-жизнь», на которых преобладает количество студентов со средним уровнем по сравнению с другими курсами. Полученные результаты показали, что больше всего студентов с низким уровнем СЖО наблюдается на I и IV курсах. Полагаем, что студенты I курса, только окончившие школу, видят свой жизненный путь на данный момент лишь в разрезе последующих четырех-пяти лет своего обучения в высшем учебном заведении, а испытуемые IV курса – в преддверии еще одного года обучения откладывают расстановку приоритетов своей дальнейшей жизни на более поздний срок.

На основании полученных данных можно заключить, что смысложизненные ориентации по всем субшкалам у обучающихся I и IV курсов выражены в меньшей степени по сравнению с данными студентов II курса. Это указывает на то, что обучающиеся младшего и старшего курсов не в полной мере определились с жизненными целями.

Теперь обратимся к анализу данных, полученных по многофакторному личностному опроснику Р. Кеттелла (форма С), направленному на исследование личностных особенностей студентов (таблица 8 и приложение 5).

Таблица 8

Распределение средних показателей по тесту Р. Кеттелла

Курс	Личностные факторы										
	A	B	C	I	Q1	Q3	Q4	F2	F1	H	MD
I	6,43	4,04	6,12	6,52	5,81	7,37	5,85	6,93	6,23	6,82	6,9
II	6,36	3,93	5,73	6,25	5,92	6,83	5,38	6,78	6,32	6,58	6,84
IV	5,95	4,44	5,48	6,26	5,65	7,13	5,94	6,65	6,47	6,4	6,7

*Примечание:* (Фактор А, С, I, Q1) низкий уровень – 0-6 баллов, высокий уровень – 7-12 баллов; (Фактор В) низкий уровень – 0-3 баллов, высокий уровень – 4-8 баллов; (Фактор Q3) низкий уровень – 0-5 баллов, высокий уровень – 6-12 баллов; (Фактор Q4, H) низкий уровень – 0-5 баллов, высокий уровень – 8-12 баллов; (Фактор F1, F2) низкий уровень – 1-3 баллов, высокий уровень – 8-10 баллов; (Фактор MD) низкий уровень – 0-4 баллов, средний уровень – 5-9 баллов, высокий уровень – 10-14 баллов.

Анализируя результаты, представленные в таблице 8, можно сделать заключение о том, что у студентов трех курсов значительное число средних показателей по личностным факторам располагаются в пределах среднего уровня развития. У обучающихся трех курсов средние значения фактора Q3 (самоконтроль) находятся в пределах высокого уровня. Высокие показатели по данным факторам свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение.

Анализируя развитие личностных качеств, можем отметить, что к старшему курсу количество респондентов с высоким уровнем по фактору В (интеллект) стало больше. Это указывает на то, что за период обучения в вузе у респондентов возрастает уровень интеллектуального развития, растет уровень абстрактно-логического мышления.

Таким образом, можно констатировать, что есть существенные различия между индивидуально-психологическими особенностями у обучающихся трех курсов. Полученные результаты указывают, что большинство личностных качеств, характерных для профессии педагога, находятся в пределах среднего уровня. Это говорит о том, что у большей части студентов развитое абстрактно-логическое мышление, самоконтроль, общительность, самостоятельность, стремление к достижению цели и склонность к эмпатии.

Таблица 9

Распределение средних показателей уровня самоактуализации по шкалам методики САТ Э. Шострома

Курс	Личностные факторы											
	ОВ	П	ЦО	ГП	Сен	СП	СУ	СО	СИН	ПА	К	КР
I	47,68	50,33	51,21	46,49	50,45	49,68	56,75	50,09	48,42	50,93	50	49,28
II	49,69	50,39	50,85	47,66	48,86	50,58	57,56	49,88	46,87	52,08	49,33	47,86
IV	45,86	49,16	50,16	46,04	49,40	48,83	56,5	50,04	47,51	48,19	50,05	50,34

*Примечание:* ОВ (ориентация во времени), П (поддержка), ЦО (ценностные ориентации), ГП (гибкость поведения), Сен (сензитивность), СП (спонтанность), СУ (самоуважение), СО (самопринятие), СИН (синергичность), ПА (принятие агрессии), К (контактность), КР (креативность). Низкая самоактуализация – 40-45 Т-баллов, психологическая и статистическая норма (средний уровень) - 45–55 Т-баллов, высокий уровень самоактуализации – в районе 60 Т-баллов, псевдосамоактуализация – 80 Т-баллов и более.

Анализируя данные из таблицы 9, можно сделать заключение о том, что у студентов трех курсов все средние показатели по шкалам самоактуализации располагаются в пределах среднего уровня. Данные результаты соответствуют статистической норме, что отражает желание студентов раскрыть свой потенциал и проявить личностные возможности.

В контексте нашего исследования также важно было выявить у обучающихся трех курсов развитие личностной самооценки. Самооценка демонстрирует формирующее влияние на аутопсихологическую компетентность обучающихся, так как, ставя оценку либо отдельным своим профессиональным качествам и умениям, либо себе в целом как профессионалу, будущий педагог корректирует свои действия и подстраивает их под профессиональное сообщество – все это способствует профессиональному развитию личности.

Результаты исследования самооценки (методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан) представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10

Распределение средних показателей уровня самооценки по шкалам методики Дембо-Рубинштейн

Курс	Ум, способности	Характер	Авторитет у сверстников	Профессиональные способности	Внешность	Уверенность в себе	Общ сред показ.
I	64,32	64,67	60,94	54,03	64,05	63,53	61,92
II	66,88	67,53	63,36	59,11	66,56	66,68	65,02
IV	67,21	64,52	65,4	64,09	66,69	66,47	65,73

Примечание к таблице 10: низкий уровень самооценки – менее 45 баллов, средний уровень самооценки – 45 – 59 баллов, высокий уровень самооценки – 60 – 74 баллов, очень высокий уровень самооценки – 75 – 100 баллов.

Данные распределения средних показателей (таблица 10) указывают на то, что у значительной части студентов отмечены средний и высокий уровни самооценки, причем от I курса к IV мы наблюдаем как увеличение, так и уменьшение отдельных показателей самооценки по шкалам (ум/способности, характер, авторитет у сверстников, профессиональные способности, внешность, уверенность в себе). Можно предположить, что респонденты в процессе обучения начинают критически оценивать свои профессиональные способности, достоинства и недостатки, они выбирают направление деятельности в своей будущей профессии, у них возникает чувство сомнения, и это все отражается на уровне самооценки.

Таблица 11

Распределение средних показателей уровня притязаний по шкалам методики Дембо-Рубинштейн

Курс	Ум, способности	Характер	Авторитет у сверстников	Профессиональные способности	Внешность	Уверенность в себе	Общ сред показ.
I	90,2	82,87	78,4	90,63	83,27	85,77	85,77
II	90,73	82,7	78,93	90,27	83,17	88,13	85,65
IV	87,8	78,13	79,13	89,67	83,87	85,43	84,01

Примечание: низкий уровень притязаний – менее 60 баллов, средний уровень притязаний – 60 – 74 балла, высокий уровень притязаний – 75 – 89 баллов, очень высокий 90-100 баллов.

При анализе таблицы 11 можно констатировать, что значение средних показателей уровня притязаний к IV курсу, за исключением шкал «авторитет у

сверстников» и «внешность», снижаются. Другими словами, испытуемые демонстрируют корректировку отдельных аспектов самооценки личности, что свидетельствует о социализации и профессионализации в образовательной организации. Мы считаем, что на результаты уровня притязаний студентов IV курса оказала воздействие педагогическая практика, субъективные переживания успеха и неуспеха в будущей профессиональной деятельности.

Обобщая полученные результаты (приложение 6), мы склонны полагать, что на трех курсах у большинства испытуемых адекватный (выше среднего и средний) уровень самооценки. Это указывает на то, что обучающиеся адекватно оценивают себя и свои способности. Вместе с тем мы видим рост количества респондентов с очень высоким уровнем самооценки и снижение количества студентов с низким уровнем самооценки к IV курсу. Как известно, очень высокий (неадекватный) уровень самооценки указывает на идеализированный образ своей личности.

Рассматривая уровень притязаний, можно сделать вывод, что к IV курсу число студентов с очень высоким уровнем притязаний уменьшается. Это указывает на то, что обучающиеся в условиях образовательной среды начинают реальнее воспринимать свои возможности и силы, а это считается важным фактором личностного и профессионального развития. Также имеются студенты, которые не верят в себя и избегают ответственности, то есть отмечается заниженный уровень самооценки. Возможно, это является переходом обучающихся на старший курс, что вызывает у них тревогу за профессиональное и личностное будущее, что вполне можно считать нормой.

Далее мы исследовали факторы аутопсихологической компетентности будущих педагогов.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу.

Факторный анализ – это многомерный метод, применяемый для изучения взаимосвязей между значениями переменных. Предполагается, что известные переменные зависят от меньшего количества неизвестных переменных и случайной ошибки [88]. Для выявления скрытых факторов, влияющих на развитие аутопсихологической компетентности, был проведен факторный анализ

показателей самоактуализации, смысложизненных ориентаций, личностных качеств и самооценки личности.

Для более детального изучения мы выбрали из матриц факторного анализа только те переменные, вес которых больше 0,50, и составили таблицы факторов и входящих в них переменных (таблица 12). Обратимся к рассмотрению полученных результатов факторного анализа у студентов педагогического вуза.

Таблица 12

**Результаты факторного анализа аутопсихологической компетентности у студентов педагогического вуза (n=339)**

Наименование переменной	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
	1 ДОД= 18.902%	2 ДОД= 16.009%	3 ДОД= 13.481%	4 ДОД= 12.613%
Авторитет у сверстников	0,750			
Уверенность в себе	0,745			
Внешность	0,675			
Профессиональные умения	0,659			
Ум / Способности	0,642			
Цели в жизни	0,604			
ЛК-Я	0,596	0,523		
Тревожность (F1)		-0,882		
Эмоциональная нестабильность (С) / Эмоциональная стабильность		0,722		
Расслабленность / Напряженность (Q4)		-0,685		
Процесс жизни	0,514	0,562		
Интроверсия / Экстраверсия (F2)		0,553		
Локус контроля-Жизнь	0,506	0,550		
Робость / Смелость (H)		0,506		
Гибкость поведения			0,832	
Самопринятие			0,831	
Поддержка			0,737	0,613
Контактность			0,713	
Ориентация во времени			0,638	
Ценностные ориентации				0,870
Сензитивность				0,737
Синергия				0,719
Самоуважение				0,663
ДОД= 61.005%				

*Первый фактор* представлен 9-ю положительными переменными. Они выражают оценку личностью своих качеств и процесса жизни. Данный фактор, судя по максимальной факторной нагрузке ряда переменных, можно обозначить как «*авторитетность*». Полагаем, что данные личностные качества связаны с умением студентов оценивать свои возможности и способности, чтобы воплощать в жизнь свои идеи, оказывать влияние на окружающих для достижения поставленных личностных и профессиональных целей, это все является важным условием при формировании аутопсихологической компетентности.

*Второй фактор* включает 6 положительных переменных и 2 отрицательных. Данный фактор можно определить как фактор «*уверенность в себе*». Аутопсихологическая компетентность будущих педагогов определяется сниженной тревожностью наряду с проявлениями эмоциональной стабильности, уравновешенности (ненапряженности), социальной контактности, смелости. Будущие педагоги считают себя сильными личностями, которые свободно могут принимать решения и воплощать их в жизнь, а сам процесс жизни считают наполненным смыслом и продуктивным.

*Третий фактор* представлен 5-ю положительными переменными. Исходя из максимальной факторной нагрузки он был обозначен как «*гибкость поведения*». Для студентов характерно проявлять гибкость поведения для реализации своих ценностей, у них выражено самопринятие и способность жить настоящим («жить здесь и сейчас»), эта категория испытуемых легко устанавливает эмоционально насыщенные контакты с людьми.

*В четвертый фактор* вошли с положительным знаком 5 переменных, характеризующих самоактуализацию, что позволяет определить данный фактор с учетом переменной, имеющей наивысшую факторную нагрузку, как фактор «*ценность самоактуализации*». Будущие педагоги стремятся следовать своим собственным целям, убеждениям, ценностям и принципам в жизни, а также умеют ценить себя, независимо от внешних обстоятельств и мнений окружающих. Они осознают свои потребности, чувства и способны анализировать их.

Таким образом, факторный анализ позволил выявить ряд переменных, определяющих развитие аутопсихологической компетентности у студентов педагогического вуза. То есть, выявлены факторы аутопсихологической компетентности:

1. Фактор «авторитетность» – будущие педагоги стремятся быть признанными, способны высоко оценить свои способности и возможности.

2. Фактор «уверенность в себе» – будущие педагоги позиционируют себя как сильные личности, которые свободно воплощают в жизнь свои решения.

3. Фактор «гибкость поведения» – будущие педагоги стремятся к саморазвитию здесь и сейчас без фокусировки на будущем, готовы к переменам и адаптироваться к ним, а также они легко устанавливают эмоционально насыщенные контакты с людьми.

4. Фактор «ценность самоактуализации» – отражает познание себя будущими педагогами как ценность.

#### **2.4. Влияние аутопсихологической компетентности на карьерные ориентации будущих педагогов**

После проведения оценки степени связи между переменными был проведен линейный регрессионный и корреляционный анализы для прогнозирования на основе наиболее подходящих ситуаций моделей связи для студентов педагогического вуза с различными факторами аутопсихологической компетентности. При построении моделей, которые позволят прогнозировать значения независимой переменной (факторы аутопсихологической компетентности), была применена линейная модель регрессионного анализа. Расчет множественной линейной регрессии проводился в программе SPSS Statistics v.23 методом пошаговой регрессии (stepwise) с пошаговым включением переменных в зависимости от уровня значимости. *Независимая переменная - фактор аутопсихологической компетентности, зависимая переменная - общая карьерная направленность (напряженность).* Независимые

переменные могут предсказать, насколько каждый фактор аутопсихологической компетентности (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения и ценность самоактуализации) влияют на формирование общей карьерной направленности (напряженности). Результаты регрессионного анализа могут показать положительные и отрицательные связи между данными переменными. Сводка для модели группы студентов педагогического вуза представлена в приложении 9.

Далее представлены результаты регрессионного анализа вклада факторов аутопсихологической компетентности студентов педагогического вуза в общую карьерную направленность (напряженность) (таблица 13).

Таблица 13

Вклад ведущих показателей факторов аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность) у студентов педагогического вуза

Модель	Нестандартизирован. коэффициенты		Стандартизирован. коэффициенты	Т	Р, знач.
	В	Стандарт. ошибка	Бета		
(Константа)	6,325	,603		10,490	,000
Показатель авторитет у сверстников (фактор «авторитетность»)	,087	,038	,130	2,307	,022
Показатель уверенность в себе (фактор «уверенность в себе»)	-,029	,009	-,165	-3,115	,002
Показатель гибкость поведения (фактор «гибкость поведения»)	-,012	,005	-,133	-2,182	,030
Показатель ценностные ориентации (фактор «ценность самоактуализации»)	,018	,006	,207	3,249	,001

Прогностическое уравнение вклада ведущих показателей факторов аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность):

$$Y = 6,325 + 0,087 \times X_1 - 0,029 \times X_2 - 0,012 \times X_3 + 0,018 \times X_4,$$

где Y – это общая карьерная направленность (напряженность), X1 – значение показателя «авторитет у сверстников» (фактор «авторитетность»), X2 – значение показателя «уверенность в себе» (фактор «уверенность в себе»), X3 – значение

показателя «гибкость поведения» (фактор «гибкость поведения»),  $X_4$  – значение показателя «ценностные ориентации» (фактор «ценность самоактуализации»). Изменения в значениях  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_3$  и  $X_4$  приведет к изменению  $Y$ .

Коэффициент регрессии показателя «авторитет у сверстников» ( $\beta=0,130$ ;  $p<0,05$ ) свидетельствует о положительной регрессионной связи с общей карьерной направленностью (напряженность). То есть, чем выше фактор «авторитетность» (например, уровень доверия, репутация, влияние в социальной среде и т.д.), тем выше общая карьерная направленность у индивидов (стремление к профессиональной реализации).

Коэффициент регрессии показателя «уверенность в себе» ( $\beta=-0,165$ ;  $p<0,05$ ) свидетельствует об отрицательной регрессионной связи с общей карьерной направленностью (напряженностью). Будущие педагоги, которые обладают саморегулирующей эмоцией и низкими показателями тревожности, могут испытывать трудности с принятием решений из-за излишней расслабленности, которая может приводить к лени, и, в результате, к менее активному стремлению к карьерной самоактуализации.

Коэффициент регрессии показателя «гибкость поведения» ( $\beta=-0,133$ ;  $p<0,05$ ) свидетельствует об отрицательной регрессионной связи с общей карьерной направленностью (напряженностью). Будущие педагоги, для которых характерна гибкость поведения (обладают самопринятием и для них характерно «жить здесь и сейчас»), могут быть более сосредоточены на краткосрочных или текущих задачах вместо того, чтобы планировать свои карьерные достижения в долгосрочной перспективе.

Коэффициент регрессии показателя «ценностные ориентации» ( $\beta=0,207$ ;  $p<0,05$ ) свидетельствует о положительной регрессионной связи с общей карьерной направленностью (напряженностью). Будущие педагоги, для которых важны определенные ценности (например, успех, признание, самореализация), скорее всего, будут более активно искать карьерные возможности и принимать вызовы для достижения своих целей.

Взаимосвязь между ведущими показателями факторов аутопсихологической компетентности и конкретными карьерными ориентациями изучалась с применением корреляционного анализа Пирсона: для фактора «авторитетность» выявлены 4 положительные и 1 отрицательная корреляционные связи с карьерными ориентациями «менеджмент» ( $r=0,221$ ;  $p<0,01$ ), «служение» ( $r=0,156$ ;  $p<0,01$ ), «вызов» ( $r=0,183$ ;  $p<0,01$ ), «предпринимательство» ( $r=0,185$ ;  $p<0,01$ ) и «стабильность места жительства» ( $r=-0,144$ ;  $p<0,01$ ), будущие педагоги, стремящиеся к признанию, ориентированы на управление (людьми, проектами) и решение заведомо сложных задач, для них важно приносить пользу обществу, но в тоже время они готовы на авантюрные или краткосрочные проекты; для фактора «уверенность в себе» выявлена 1 отрицательная корреляционная связь с карьерной ориентацией «служение» ( $r=-0,142$ ;  $p<0,01$ ), для будущих педагогов, способных совладать с тревожностью и проявлять уверенность в себе, характерно стремление приносить пользу обществу; для факторов «гибкость поведения» и «ценность самоактуализации» не выявлено ни одной корреляционной связи с карьерными ориентациями (таблица 14).

Таблица 14

Матрица корреляций ведущих показателей факторов аутопсихологической компетентности с карьерными ориентациями (Корреляция Пирсона)<sup>1</sup>

Показатели	ПК	Мен	Авт	СР	СМЖ	Сл	Выз	ИнСЖ	Пр
«Авторитет у сверстников» (фактор «авторитетность»)		,221**			-,144**	,156**	,183**		,185**
«Уверенность в себе» (фактор «уверенность в себе»)						-,142**			

*Примечание:* Профессиональная компетентность (ПК); менеджмент (Мен); автономия (Авт); стабильность места работы (СР); стабильность места жительства (СМЖ); служение (Сл); вызов (Выз); интеграция стилей жизни (ИнСЖ); предпринимательство (Пр).

<sup>1</sup>показатель «гибкость поведения» (фактор «гибкость поведения»), показатель «ценностные ориентации» (фактор «ценность самоактуализации») - нет выявленных корреляционных связей с карьерными ориентациями.

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таким образом, в карьерном ориентировании будущих педагогов необходимо учитывать выявленное влияние ведущих показателей факторов аутопсихологической компетентности на общую карьерную напряженность и их взаимосвязи с карьерными ориентациями: карьерная направленность (напряженность) зависит от положительного влияния на факторы «авторитетность» и «ценность самоактуализации» и уменьшение влияния факторов «уверенность в себе» и «гибкость поведения».

Итак, реализованы цели и задачи констатирующего этапа исследования, получены следующие результаты:

1. Выявлены факторы аутопсихологической компетентности (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения, ценность самоактуализации).

2. Определен вклад факторов аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность) будущих педагогов. Выявлено, что будущие педагоги ищут опору в авторитете среди сверстников и ценностных ориентациях.

3. Обнаружены взаимосвязи между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций. Будущим педагогам с различными факторами аутопсихологической компетентности присущи свои особенности в проявлении карьерных ориентаций.

## **Выводы по главе II**

1. Базой исследования выступили ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ) и ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». В исследовании приняло участие 496 респондентов. Возраст студентов от 17 до 22 лет.

2. Методом экспертных оценок конкретизированы показатели аутопсихологической компетентности будущих педагогов и уточнен диагностический инструментарий их исследования.

3. Констатирующий этап эксперимента охватил 339 человек, включившихся в экспериментальную работу на добровольной основе.

4. Выявлены факторы аутопсихологической компетентности (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения, ценность самоактуализации), вклад каждого фактора аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность) будущих педагогов и определены взаимосвязи между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций.

Далее мы провели формирующий эксперимент, направленный на актуализацию аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов.

## **ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА АКТУАЛИЗАЦИИ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КАРЬЕРНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

### **3.1. Структура и содержание психолого-педагогической программы**

#### **3.1.1. Цель, задачи, принципы и организационные условия психолого-педагогической программы**

В формирующем этапе эксперимента приняло участие 150 человек – студентов двух педагогических вузов: ЮУрГГПУ (г. Челябинск), БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа). Экспериментальную группу, в которой апробировалась разработанная нами психолого-педагогическая программа, составили 50 человек ЮУрГГПУ; две контрольные группы – по 50 человек каждая – составили обучающиеся ЮУрГГПУ и БГПУ им. М. Акмуллы. Контрольные группы функционировали в неизмененных естественных условиях педагогических вузов без реализации указанной программы. Возраст, на который ориентирована психолого-педагогическая программа: от 17 до 22 лет.

Цель программы: актуализация факторов аутопсихологической компетентности будущих педагогов в выборе карьерных ориентаций.

Задачи программы:

1. Содействовать развитию и самосовершенствованию личности студента через формирование и поддержку адекватной самооценки.
2. Способствовать развитию положительных представлений о профессиональном будущем и профессии педагога.
3. Содействовать развитию карьерных ориентаций студентов.
4. Закрепить уверенную позицию будущего педагога в непрерывном профессионально-личностном саморазвитии.

Форма работы: очная, преимущественно групповая, с элементами индивидуальной работы.

Особенность групповой работы состоит в направленном применении групповой динамики, т.е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, происходящих между участниками группы. Групповая деятельность не считается самостоятельным направлением работы, а является лишь специфической формой, при использовании которой главным инструментом влияния выступают обучающиеся, в отличие от индивидуальной работы, где таким инструментом выступает только сам психолог [22].

Реализация разработанной нами психолого-педагогической программы осуществлялась на основании общих принципов групповой деятельности (М.Р. Битянова; К. Рудестам и др.) [110]:

1. Принцип самостоятельного выбора: студенты по своему усмотрению осуществляют решение об участии в работе группы. По принуждению положительная личностная динамика, зачастую, не осуществляется, исходя из этого не следует требовать этого от участников авторитарными методами.

2. Принцип осознанности действий: допускает перевод поведения с импульсивного уровня на уровень осознанный, что способствует проявлениям личной ответственности за свои действия.

3. Принцип диалогизации: подразумевает межличностные коммуникации во время образовательного процесса, построенного на совместном уважении друг к другу, на их исключительном доверии.

4. Принцип оптимизации развития: в ходе занятия происходит не только констатация конкретного психологического состояния определенных студентов и группы, но и активная интеграция в образовательные условия для развития у студентов реалистичной позиции.

5. Принцип активности и свободы выбора и ответственности за него: каждый участник инициативен, придерживается правил группы, с которыми сам соглашается, и ответственен за их соблюдение.

Для реализации предложенных принципов были созданы определенные условия, содействующие развитию самоорганизации и самоопределения студентов в многообразии реальной жизни.

Нашей организационной задачей явилось обеспечение стабильного функционирования программы, создание благоприятной психологической атмосферы сотрудничества. Аутопсихологическая компетентность актуализируется с опорой на виды деятельности: учебно-профессиональную, коммуникативную, творческую и самопреобразующую.

Методические средства, применяемые в нашей программе:

1. Диагностические процедуры как способ контроля результативности программы и как способ самоосмысления участником себя.

2. Информирование как метод организации обмена информацией в интерактивной деятельности.

3. Аналитические методы в работе над совершенствованием компетентности участников в процессе решения сложных жизненных и профессиональных ситуаций.

4. Ролевые игры в пространстве проявления скрытых чувств и эмоций, в отработке новых навыков и получении обратной связи.

5. Домашнее задание для постижения приобретенного в группе опыта, стимулирования саморазвития, отработки новых навыков.

6. Упражнения на межгрупповые коммуникации для активизации групповой динамики, формирования чувства уверенности и доверия друг к другу [151].

В начале реализации программы проводилось мотивирование студентов к взаимодействию, что является одним из наиболее эффективных способов улучшения процесса усвоения информации, так как сформированная мотивация – это энергетический фундамент педагогического воздействия, и эффективно работает тот педагог, который сначала мотивирует, а только потом обучает и воспитывает [112].

### 3.1.2. Содержание основных разделов психолого-педагогической программы

Структура программы. Весь цикл подготовленной нами программы составил 34 часа: 3 раздела, 13 занятий продолжительностью от 2 до 4 часов в один учебный день. В программе три раздела, которые обеспечивают актуализацию факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании у будущих педагогов.

Представленные временные интервалы основываются на многочисленный опыт отечественных и зарубежных психологов (Р. Кочюнас, А.С. Прутченков, К. Рудестам и др.).

Перейдем к анализу содержания психолого-педагогической программы актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов (таблица 15).

Таблица 15

Содержание психолого-педагогической программы  
(продолжительность 34 ч)

№	Название раздела	Задачи и основное содержание раздела
1	2	3
I	Учебно-профессиональный раздел (8 часов)	<p>Задача: актуализировать фактор «авторитетность» аутопсихологической компетентности в учебно-профессиональном виде деятельности</p> <p>Формы и содержание работы со студентами:  <i>Митинги</i> (неформальные встречи для обмена опытом или мнениями) – направлены на развитие положительных представлений о профессиональном будущем и профессии педагога; влияние адекватной самооценки на жизненный успех личности студента.  <i>Проект «Перспективы профессии педагога»</i> - направлен на создание общего представления о составляющих успеха и о том, что помогает в достижении жизненного и профессионального успеха.  <i>Визуализация «Моя карьера»</i> - направлена на содействие развитию и самосовершенствованию личности студента через формирование адекватной самооценки</p>

II	<p>Раздел: Интерактивный практикум (20 часов)</p>	<p>Задача: актуализация факторов аутопсихологической компетентности посредством положительного влияния на факторы «авторитетность» и «ценность самоактуализации», и уменьшение влияния факторов «уверенность в себе» и «гибкость поведения» в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей видах деятельности</p> <hr/> <p>Формы и содержание работы со студентами: серия деловых игр.  <i>Игра 1: «Личный коучинг»</i> - направлена на оказание положительного влияния на фактор «авторитетность» -самосовершенствование, развитие эмпатии, умение слушать и взаимодействовать с окружающими, способствует формированию собственного мнения и умению учитывать мнение оппонента, влияет на постановку профессионально-личностных целей.  <i>Игра 2: «Сложная ситуация»</i> - направлена на уменьшение влияния фактора «уверенность в себе» при решении стрессогенных, конфликтогенных и трудно разрешимых профессиональных ситуаций - совладание с переживаниями, активизация собственных сил и ресурсов, обнаружение точек роста.  <i>Игра 3: «Профессиональные менторы»</i> -направлена на оказание положительного влияния на фактор «ценность самоактуализации» при решении аналитических задач по обоснованию профессионально важных качеств, портретирование «я – реальный» и «я – идеальный» педагог - понимания карьерных ориентиров, исходя из собственных ценностей и личностных качеств.  <i>Игра 4: «Я педагог настоящего и будущего»</i> - направлена на уменьшение влияния фактора «гибкость поведения» – развитие проактивности, осознание трансформационной роли педагога – разработка плана конкретных практических действий по укреплению своих качеств-ресурсов и изменению своих качеств-барьеров.  <i>Игра 5: «Мои карьерные возможности: от самооценки до реализации планов»</i> - направлена на развитие адекватной самооценки, проигрывание деловых ролей каждой карьерной ориентации, рефлексия своих предпочтений</p>
III	<p>Рефлексивно-проектировочный раздел (6 часов)</p>	<p>Задача: актуализация фактора «ценность самоактуализации» аутопсихологической компетентности в самопреобразующем виде деятельности</p> <hr/> <p>Формы и содержание работы со студентами:  <i>Проект «Моя личная лаборатория»</i>- направлен на самонаблюдение (оценка личностью самой себя; представления о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях; готовность будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию и др.); самодиагностику, психодиагностическое обследование, индивидуальное консультирование и разработку индивидуальной карты личных ресурсов карьерного развития будущего педагога</p>

Основное содержание программы раскрывается в трех разделах:

*Раздел 1. Учебно-профессиональный.*

*Задача раздела:* актуализировать фактор «авторитетность» аутопсихологической компетентности в учебно-профессиональном виде деятельности.

*Формы и содержание работы со студентами:* в этом разделе обеспечивалось включение студентов учебно-профессиональную деятельность.

Для обучающихся организованы и проведены презентационные митапы (неформальные встречи для обмена опытом или мнениями). Митапы были направлены на формирование интереса у студентов к педагогической профессии. Студентов информировали о способах формирования адекватной самооценки и составляющих жизненного успеха, а также о том, какое место занимает самооценка личности в становлении будущего учителя. Кроме того, с обучающимися проводилось обсуждение индивидуально значимых для профессионального саморазвития вопросов. Также был реализован *проект «Перспективы профессии педагога»*, направленный на создание общего представления о составляющих успеха и о том, что помогает в достижении жизненного и профессионального успеха. Осуществлялся просмотр видеофильмов по теме занятия, которые показывали наглядное применение в жизни теоретических основ рассматриваемых вопросов (например, философский мультфильм «Горящая свеча»). Также проводился групповой анализ притчи о вере в себя и свои силы, трактовался смысл и важность основной идеи. Вместе с тем была осуществлена *визуализация «Моя карьера»*, которая содействовала развитию и самосовершенствованию личности студента через формирование адекватной самооценки.

Целью первого раздела явилось расширение теоретических представлений о жизненном успехе и способах формирования адекватной самооценки.

Было обсуждено два доклада на тему:

- 1) «Образ профессионального будущего и перспектива жизненного пути»;
- 2) «Адекватная самооценка и жизненный успех личности студента».

Специфика занятий первого раздела позволила расширить представления о перспективах жизненного пути и сформировать положительное представление об образе профессионального будущего.

*Раздел 2. Интерактивный практикум.*

*Задача раздела:* актуализация факторов аутопсихологической компетентности посредством положительного влияния на факторы «авторитетность» и «ценность самоактуализации», и уменьшение влияния факторов «уверенность в себе» и «гибкость поведения» аутопсихологической компетентности в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей видах деятельности.

*Формы и содержание работы со студентами: серия деловых игр.*

Деловая игра, направленная на стимулирование компонентов структуры самооценки (реалистичность самооценки, широта самооценочных суждений, глубина самооценки) студентов. Также проводилась деловая игра на развитие карьерных ориентаций студентов.

Деловая игра в условиях вуза, является наиболее эффективным методом развития факторов аутопсихологической компетентности, адекватной самооценки, карьерных ориентаций и личностного роста студентов через переосмысление своих убеждений и получение собственного жизненного опыта в процессе групповых коммуникаций.

Каждая деловая игра состояла из вводной, основной и заключительной части.

На деловой игре использовались необходимые материалы и оборудование: ручка, карандаш, бумага.

Исходя из особенностей каждого фактора, была проведена работа со студентами. В карьерном ориентировании учитывалась следующая логика: карьерная направленность формируется при положительном влиянии на фактор «авторитетность», уменьшение влияния фактора «уверенность в себе» (улучшить навыки принятия решений), повышения фактора «ценность самоактуализации» и уменьшение влияния фактора «гибкость поведения» (развитие проактивности в деятельности).

Деловая игра включала в себя серию игр.

*Игра 1: «Личный коучинг»* – направлена на оказание положительного влияния на фактор «авторитетность» – самосовершенствование, развитие эмпатии, умение слушать и взаимодействовать с окружающими, способствует формированию собственного мнения и умению учитывать мнение оппонента, влияет на постановку профессионально-личностных целей.

*Игра 2: «Сложная ситуация»* – направлена на уменьшение влияния фактора «уверенность в себе» при решении стрессогенных, конфликтогенных и трудно разрешимых профессиональных ситуаций – совладание с переживаниями, активизация собственных сил и ресурсов, обнаружение точек роста.

*Игра 3: «Профессиональные менторы»* – направлена на оказание положительного влияния на фактор «ценность самоактуализации» при решении аналитических задач по обоснованию профессионально важных качеств, портретирование «я – реальный» и «я – идеальный» педагог – понимания карьерных ориентиров, исходя из собственных ценностей и личностных качеств.

*Игра 4: «Я – педагог настоящего и будущего»* – направлена на уменьшение влияния фактора «гибкость поведения» – развитие проактивности, осознание трансформационной роли педагога – разработка плана конкретных практических действий по укреплению своих качеств-ресурсов и изменению своих качеств-барьеров.

*Игра 5: «Мои карьерные возможности: от самооценки до реализации планов»* – направлена на развитие адекватной самооценки, проигрывание деловых ролей каждой карьерной ориентации, рефлексия своих предпочтений.

Занятие начиналось с приветствия. Далее следовала основная часть. Приведем для примера несколько упражнений, используемых в ходе занятий.

*Игра 1: «Личный коучинг».* При формировании карьерных ориентаций будущего педагога с акцентом на фактор «авторитетность» аутопсихологической компетентности применялись упражнения:

1. «Личный коучинг».

Цель: развитие навыков общения, активного слушания и саморефлексии, а также расширения видения карьерных возможностей через взаимодействие с другими.

Описание: в рамках групповых занятий участники берут на себя роли коучей и клиентов, помогая друг другу ставить карьерные цели и размышлять о шагах, необходимых для их достижения.

## 2. «Моделирование ситуаций».

Цель: развитие профессиональных навыков на основе уверенности в себе в различных карьерных сценариях.

Описание: участники разыгрывают различные ситуации, связанные с педагогической деятельностью, чтобы отработать навыки коммуникации, разрешения конфликтов и самопрезентации.

Все вышеуказанные виды деятельности вдохновляют будущих педагогов на самосовершенствование, развивают эмпатию, умение слушать и взаимодействовать с различными людьми, что критически важно в профессии учителя.

*Игра 2: «Сложная ситуация».* При формировании карьерных ориентаций будущего педагога с акцентом на фактор «уверенность в себе» аутопсихологической компетентности применялись упражнения:

### 1. «Переосмысление».

Цель: помочь участникам видеть свои опасения в позитивном свете и определять пути их преодоления.

Описание: будущие педагоги записывают свои самые большие страхи, связанные с карьерой, и затем переосмысливают их, рассматривая каждый страх с разных точек зрения.

### 2. «Сложный ученик».

Цель: подготовить к взаимодействию с «трудными» учениками.

Описание: один из участников играет роль «сложного ученика» (может быть, незаинтересованного, с вызывающим поведением, стесняющегося и т.п.), а остальные пробуют провести с ним урок. Задача – использовать экспансивные

техники (привлечение внимания, вовлечение в диалог). После выполнения обсуждается, что сработало, а что нет.

Важно отметить, что хотя экспансивные люди могут быть привлекательны своим оптимизмом, энергией и чувством юмора, и излишняя самоуверенность иногда может приводить к импульсивности или неосмотрительным поступкам. Поэтому важно помочь будущим педагогам улучшить свои навыки принятия решений.

*Игра 3: «Профессиональные менторы».* При формировании карьерных ориентаций будущего педагога с акцентом на фактор «ценность самоактуализации» аутопсихологической компетентности применялись упражнения:

1. «Профессиональные менторы».

Цель: развитие понимания карьерных ориентиров.

Описание: каждый участник выбирает известного педагога или менторскую фигуру, которой он восхищается. Он должен подготовить короткий обзор того, какие ценности и качества он считает важными у этого человека и как они могут помочь ему в его профессиональной карьере.

2. «Колесо жизни».

Цель: способствовать оценке гармонии между рабочими ценностями и личной жизнью.

Описание: будущие педагоги изображают на листе бумаги «колесо жизни», разделенное на секторы (работа, здоровье, отношения, хобби и т.д.). В каждом секторе они оценивают удовлетворенность текущим состоянием на шкале от 1 до 10. Затем обсуждают, как они могут улучшить баланс, и что для них является приоритетом в их жизни и карьере.

Управление карьерными ориентациями через призму ценностей позволяет будущим педагогам осознанно подходить к своему развитию. Положительное влияние на фактор «ценность самоактуализации» способствует укреплению уверенности и устойчивой карьеры, что в конечном итоге приводит к большей удовлетворенности как в личной, так и в профессиональной жизни.

*Игра 4: «Я педагог настоящего и будущего».* При формировании карьерных ориентаций будущего педагога с акцентом на фактор «гибкость поведения» применялись упражнения:

1. «Я педагог настоящего и будущего».

Цель: осознать трансформацию роли педагога.

Описание: студенты проводят обсуждение о том, как изменится их роль в будущем в роли педагога. Они должны рассмотреть системные аспекты реализации их идеи: от ресурсов до вовлечения всех заинтересованных сторон.

2. «Портфолио».

Цель: подготовить личную стратегию карьеры.

Описание: студенты создают профессиональное портфолио, включающее их достижения, цели и планы на будущее. А также описывают, какие навыки и знания они хотят развивать, чтобы быть успешными в новом образовательном контексте. Будущие педагоги оформляют коллаж и на нем отражают все свои идеи.

Развитие проактивности – это важный аспект личностного роста, который помогает не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Проактивные люди не ждут, пока изменения произойдут сами по себе, а принимают активные меры для достижения своих целей и решения проблем.

После проведения основной части следовала заключительная часть, которая основывалась на обратной связи (рефлексия занятия).

Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Какие чувства испытывали?
2. Что нового узнали о себе, о группе?
3. Как будете использовать эти знания?
4. Чему научились?
5. Как это пригодится в будущем?

*Игра 5: «Мои карьерные возможности: от самооценки до реализации планов».*

Приведем пример вводного занятия, направленного на развитие и поддержку адекватной самооценки. Оно было направлено на то, чтобы помочь студентам

справиться с переживаниями, поверить в собственные силы, что является важным звеном профессиональной и личностной успешности. Также обсуждались вопросы влияния завышенной самооценки на жизнь и взаимоотношения с окружающими. Рассматривались следующие аспекты:

1. Академическая успеваемость (неготовность к трудным ситуациям из-за завышенных ожиданий легкого успеха; конфликтные ситуации с преподавателями и студентами из-за демонстративного поведения и уверенности в своей исключительности, что приводит к сниженной мотивации к познанию учебного материала, который, к примеру, более углубленный по сравнению со школьным).

2. Социальные отношения (трудности в построении равноправных отношений социальным окружением (друзья, одноклассники) из-за искаженного восприятия себя «Я лучше всех», «Я идеальный»; нежелание признавать ошибки и конструктивную критику).

3. Психологическое здоровье (необъективный взгляд на свои возможности в трудных ситуациях может нарушить процесс саморегуляции и привести к стрессу).

4. Профессиональная сфера (сложности в реализации себя как профессионала при столкновении с объективной реальностью, где «Я» неправильно осознает свои возможности, что создает нереалистичные карьерные ожидания и планы).

Важно отметить, что работа над адекватной самооценкой направлена на формирование объективного восприятия себя и своих возможностей. Возможное понимание негативных последствий данного явления через рефлекссию может стать толчком, позитивным моментом в осознании студентом необходимости работы над своей личностью.

Занятие начиналось с приветствия. Далее следовала основная часть. Приведем для примера упражнения, используемые в ходе занятия.

«Мой идеальный мир». Цель упражнения: осознать важность ценностей и поставленных целей, выбрать и развить стратегию достижения жизненной цели. Студентам предлагается закрыть глаза и представить себе идеальный мир, в котором они хотели бы жить. Ведущий просит студентов мысленно прорисовывать в деталях этот идеальный мир, обращая внимание на следующие моменты: какая

там природа, как устроено общество, какие в нем ценности, как выглядят они в этом мире и чем занимаются. Обсуждение: студенты по желанию рассказывают о своем идеальном мире и о том, как реализовать эти идеи в реальной жизни.

«Зато...». Цель упражнения: снижение уровня фрустрации или стресса. Студенты по очереди озвучивают какую-либо свою негативную черту, недостаток или проблему. Например: «Я слишком медлительный». После каждого высказывания остальные участники должны ответить «Зато...» и сформулировать позитивную сторону этой особенности. Например: «Зато ты очень внимательный». Обсуждение: «легко или сложно было найти позитивную трактовку? Мы фокусируемся на своих недостатках, но в каждой черте есть и позитивные стороны. Научившись замечать и принимать их, мы можем развивать более здоровую самооценку».

«Я такой, какой я есть». Цель упражнения: способствовать выработке у участников более объективной самооценки. Ведущий предлагает студентам подумать над следующими вопросами: какие черты моего характера или поведения я обычно скрываю от других людей? Какую из особенностей своей личности я стыжусь или стараюсь изменить? Затем участники делятся своими мыслями в небольших группах по 3-4 человека. Затем им предлагается представить, как бы они чувствовали себя, если бы продемонстрировали всем свои личностные особенности. Обсуждение: ведущий просит рассказать студентов о своих ощущениях, о том, что мешает быть более открытыми, как и в какой мере с этим работать.

«Должен-Выбираю». Цель упражнения: формирование представлений о позитивном влиянии возможности выбора на восприятие своей жизни, формирование мотивации к интерпретации нравственных императивов как собственных выборов. Студентам предлагается вспомнить ситуации, когда они чувствовали, что «должны» что-то сделать, хотя на самом деле сами этого не хотели. После каждого примера ведущий задает вопросы: «Что заставляло действовать против своего желания и каковы были последствия этого решения?».

Затем студентов просят представить альтернативные варианты развития событий, когда они бы выбрали то, что хотели сами, а не то, что «должны» были. Обучающиеся рассказывают, как бы они себя чувствовали, если бы сделали свой собственный выбор, а не действовали по чьим-то ожиданиям. Обсуждение: студенты отвечают на вопрос о том, что помогает им действовать в соответствии со своими ценностями и какие преимущества дает такой подход.

«Мои сильные и слабые стороны как будущего педагога». Цель: осознание реалистичных оценок своих профессиональных качеств. Студенты составляют списки своих педагогических слабых и сильных сторон, а затем обсуждают, как они могут развивать свои компетенции.

«Обратная связь». Цель: получение и принятие объективной оценки от будущих коллег. Студенты обмениваются конструктивными отзывами о качествах друг друга как будущих педагогов, соблюдая этический принцип, сравнивают эти оценки со своей самооценкой.

«Что будет, если...». Цель: осознание важности адекватного профессионального поведения. Студенты анализируют примеры различных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе педагогической деятельности и приводят модели эффективного и неэффективного поведения педагога. Обсуждают, как это связано с самооценкой. Может ли завышенная или низкая самооценка привести к проблемам?

«Педагогические ситуации». Цель: отработка навыков самоконтроля и саморегуляции. Студенты разыгрывают ролевые игры, моделирующие педагогические ситуации, требующие уравновешенности и адекватного реагирования. Обсуждают, как на это влияет завышенная и низкая самооценка.

«Я в прошлом, настоящем и будущем». Цель: осознание динамики личностного развития. Студенты рассуждают, как они воспринимали себя в прошлом, как видят сейчас и какими хотели быть в будущем. Обсуждается, как меняются самооценка и самовосприятие.

«Мой внутренний критик». Цель: осознание внутренней самокритики и работа с ней. Студенты выявляют свои внутренние негативные убеждения о себе и

обсуждают, как они влияют на самооценку. Группа помогает найти более конструктивные способы самоанализа.

«Письмо самому себе» Цель: самопознание и принятие себя. Студенты пишут письмо самим себе, в котором признают свои сильные и слабые стороны, обозначают зоны для личностного роста.

Приведем пример упражнений на карьерные ориентации.

1. Упражнение на развитие у будущего педагога карьерной ориентации «Профессиональная компетентность».

«Образ Я педагога». Цель упражнения: осознание барьеров профессионального развития, корректировка «Я – образа» будущего педагога.

Студенты пишут ассоциации по отношению к профессии педагога в первом столбце «Я – идеальный педагог», во втором столбце «Я – реальный будущий педагог». Далее нужно ответить на вопросы: идеальный и реальный образ соответствуют друг другу? В чем отличия? Можно ли быть идеальным педагогом? Что препятствует быть идеальным педагогом? Обучающиеся рассказывают о результатах проделанной работы. Ведущий анализирует все высказывания и обобщает портреты идеального и реального педагога, которые открыто рассматриваются и обсуждаются студентами.

2. Упражнение на развитие у будущего педагога карьерной ориентации «Менеджмент».

«Алгоритм принятия решений». Цель упражнения: развитие способности принимать решения.

Для принятия решения следует рассмотреть жизненную или профессиональную ситуацию по следующей схеме:

- 1) Расскажите Вашу ситуацию.
- 2) Какое решение нужно принять?
- 3) Существует ли дедлайн по данной ситуации?
- 4) Насколько актуально данное решение? (Имеет ли оно далеко идущие последствия? Влияет ли оно на окружающих людей?) Каких результатов я хочу достичь? Обязательные: не могут быть изменены. Желаемые: изменения возможны.

5) Каковы альтернативные решения?

6) Каковы последствия каждой альтернативы (риски): для Вас? Для социального окружения? Как каждая альтернатива соотносится с обязательными и желаемыми результатами?

3. Упражнение на осознание будущим педагогом личной стратегии в ситуации принятия решений (автономное или коллективное выполнение задачи).

«Новые возможности». Цель упражнения: осознание личной стратегии принятия решений.

Студенты выполняют задание в паре или индивидуально. Нужно придумать, что можно сделать с предметами, названия которых предоставит ведущий (спичечный коробок, книга, мел и т.д.). Время - 2 минуты. Затем идет обсуждение и анализ. Выявляются неординарные способы применения предметов, проводится аналогия с поиском решения ситуаций, который тоже можно рассмотреть с нестандартной точки зрения.

4. Упражнение на осознание будущим педагогом готовности к стабильности в работе или к месту жительства.

«Портрет моей работы». Цель: формирование представления о том, как будущие педагоги видят свою работу в будущем.

Студенты делятся по парам и характеризуют то, как они видят свою работу. Они могут использовать для характеристики метафоры, образы из фильмов и т.д. Обсуждение проводится по вопросам: «Как Вы представляете свою работу? Готовы к переездам или командировкам? Как Ваш образ о карьере изменился со временем? Как и почему? Как социальное окружение видит Вашу работу и Вас как специалиста?».

5. Упражнение на осознание будущим педагогом готовности к служению.

«Призвание». Цель: рефлексия актуальной потребности профессиональных достижений.

Ведущий предлагает студентам подумать над понятием «призвание»: «Что такое «призвание»? Как призвание может быть проявлено в жизни человека? Как найти свое призвание? Что (или кто) личность может «призывать»? Что будущий

педагог чувствует, выполняя свое «призвание»?». Далее следует обсуждение и обобщение.

6. Упражнение на развитие у будущего педагога карьерной ориентации «ВЫЗОВ».

«Убеди родителей». Цель: поиск аргументов для защиты своей точки зрения.

Группа делится на тройки: папа – мама – ребенок. Нужно провести беседу с родителями, аргументировать свои цели и планы по поводу профессионального будущего. Сначала «ребенок» представляет свой аргумент, потом «родители» представляют аргумент против. Важно набрать больше убедительных аргументов. Обсуждение: «Было ли сложно или, наоборот, легко? В чем сложность заключается?».

7. Упражнение на развитие у будущего педагога карьерной ориентации «Интеграция стилей жизни».

«Семья или карьера». Цель: определить значимость для педагога семьи и карьеры.

Студентам нужно ответить на ряд вопросов в процессе дискуссии: «Что такое семья? Что такое карьера? «Семья и только семья» - правильная ли такая жизненная установка? Правда ли, что делают карьеру только те, у кого нет семьи? Совместимы ли семья и карьера? Личность реализуется только в карьере? В каких областях жизни может реализоваться будущий педагог? За семью нужно бороться? Условия жизненного успеха – это, на Ваш взгляд, счастливый брак или успешная карьера?».

8. Упражнение на развитие у будущего педагога карьерной ориентации «Предпринимательство».

«Принятие ответственности». Цель: развитие умения работать с чувством ответственности.

Группа делится на две команды. Группы слушают задание и начинают его выполнять. «Вы путешествовали. Остров, на котором Вы жили, ушел под воду, Вы выплыли к большому материку. Материк пригоден для жизни, на нем много ресурсов, но нет людей. Вам необходимо создать цивилизацию и возглавить ее.

Исследуя материк, Вы пришли к большой скале, на которой были нанесены слова: «ответственность», «создание новых услуг и товаров», «обеспечение безопасности», «предприимчивость», «коммуникабельность», «управление», «материальное производство», «передача наследия», «обеспечение жизни». Эти слова обозначают основные функции общества, которые нужно воссоздать. Ваша цель – создать цивилизацию. Для этого придумайте или вспомните профессии, которые бы отражали слова, нанесенные на скале. Запишите их». Также нужно придумать название цивилизации и ее миссию. Далее проводится презентация цивилизаций и обсуждение.

После проведения основной части следовала заключительная часть, которая основывалась на обратной связи (рефлексия занятия).

Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Что было важным?
2. Над чем вы задумались?
3. Что происходило с вами?
4. Что целесообразно развивать у себя для эффективного будущего?

Следует отметить, что проводимые в ходе формирующего этапа упражнения способствовали снижению эмоционального напряжения, уменьшению тревожности, выработке умения самостоятельно решать вопросы, а также помогли студентам освоить приемы ауторелаксации.

### *Раздел 3. Рефлексивно-проектировочный.*

*Задача раздела:* актуализация фактора «ценность самоактуализации» в самопреобразующем виде деятельности.

1. *Проективные методика* – предоставляют возможность студентам задуматься о краткосрочном и долгосрочном планировании профессионального саморазвития на основе оценки собственных карьерных предпочтений и образа профессионального будущего: сочинение «Мое представление о профессиональном будущем (через 5, 10 и 15 лет)»; методики проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем».

2. *Самонаблюдение* – проведение диагностических методик, направленных

на измерение аутопсихологической компетентности: тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева; многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С); тест самоактуализации Э. Шострома; методика диагностики самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан).

3. Сравнение результатов диагностики до и после реализации программы.

4. Проведение индивидуальных консультаций по вопросам индивидуальной карьерной траектории.

*Формы и содержание работы со студентами.*

Важная роль в самодиагностике отводится самооценке. При реалистичном уровне ее развития студент правильно понимает свои личностные качества, свойства и адекватно оценивает возможности.

Данный раздел позволил реализовать *проект «Моя личная лаборатория»*, направленный на самонаблюдение (оценка личностью самой себя; представления о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях; готовность будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию и др.); самодиагностику, психодиагностическое обследование, индивидуальное консультирование и разработку индивидуальной карты личных ресурсов карьерного развития.

Проект предусматривал:

1. Проведение ряда диагностических методик на изучение аутопсихологической компетентности и анализ полученных результатов.

2. Проведение ряда диагностических методик на изучение краткосрочного и долгосрочного планирования профессионального саморазвития на основе оценки собственных карьерных предпочтений и образа профессионального будущего. Проведение сочинения «Мое представление о профессиональном будущем (через 5, 10 и 15 лет)» и методики проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем», которые предоставили возможность студентам задуматься о краткосрочном и долгосрочном планировании профессионального саморазвития на основе оценки собственных карьерных предпочтений и образа профессионального будущего.

3. Информированность студентов о результатах диагностики.
4. Индивидуальное консультирование.
5. Разработка индивидуальной карты личных ресурсов карьерного развития будущего педагога.

Следует отметить, что студент может наблюдать (оценивать) у себя без психодиагностического инструментария следующие тенденции:

1) представления о себе, как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора (адекватная самооценка), либо представление о себе с неверием в свои силы и недостаточная способность контролировать события собственной жизни (низкая самооценка);

2) убеждение в том, что ему свойственно контролировать свою жизнь (имеются четкие представления о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях,) либо убеждение в том, что ему не свойственно контролировать свою жизнь (нет четких представлений о своем образе профессионального будущего и карьерных предпочтениях);

3) наличие сформированных целей (желание стать высококвалифицированным специалистом) либо отсутствие в жизни испытуемого целей будущего (неуверенность в профессиональном выборе);

4) высокая оценка студентом пройденного отрезка жизни и ее насыщенности (готовность будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию) либо неудовлетворенность студентом пройденного отрезка жизни и своей жизнью в настоящем (отсутствие желания у будущего педагога к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию);

5) стремление к постижению нового (интерес к учебе) либо минимальное стремление к постижению нового (нет интереса к учебной деятельности);

6) устойчивость перед нерешенными эмоциональными проблемами (готовность к трудностям, решение которых может привести к положительным результатам) либо эмоциональная неустойчивость (нет готовности к трудностям, решение которых может привести к положительным результатам);

7) умение контролировать свои позитивные и негативные эмоции (самоконтроль относительно учебно-профессиональных достижений или неудач) либо внутренняя недисциплинированность, конфликтность (частые опоздания на занятия, низкая успеваемость, отсутствие друзей).

Таким образом, психолого-педагогическая программа актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов опиралась на выявленное психологическое содержание когнитивно-прогностического, аффективно-поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов аутопсихологической компетентности, обеспечивала актуализацию факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании с учетом их комплексного проявления в учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей деятельности будущих педагогов и включала в себя учебно-профессиональный, интерактивный и рефлексивно-проектировочный разделы.

### **3.2. Анализ результатов реализации психолого-педагогической программы**

Реализация психолого-педагогической программы осуществлялась в течение одного учебного года и была спроектирована по принципу добровольного участия. Студенты были уведомлены, что на занятиях они смогут сделать самооценку более адекватной и стать более успешными в профессиональной деятельности. Сравнивались результаты до реализации программы и после ее окончания, проводилось консультирование студентов.

Представим данные статистического анализа сравнения результатов входного контроля групп ЭГ, КГ1 и КГ2 до начала формирующего эксперимента, то есть на его старте.

На старте формирующего эксперимента мы сравнили результаты ЭГ (50 человек) и КГ (1 группа – 50 человек обучающиеся ЮУрГГПУ, 2 группа – 50 человек обучающиеся БГПУ им. М. Акмуллы), КГ1 (группа – 50 человек

обучающиеся ЮУрГГПУ) и КГ2 (группа – 50 человек обучающиеся БГПУ им. М. Акмуллы) между собой с помощью параметрического критерия t- Стьюдента.

При применении данного критерия были сформулированы следующие гипотезы:

H0: Средние значения самооценки, смысложизненных ориентаций, карьерных ориентаций, самоактуализации и индивидуально-психологических особенностей студентов ЭГ и КГ статистически достоверно не различаются.

H1: Средние значения самооценки, смысложизненных ориентаций, карьерных ориентаций, самоактуализации и индивидуально-психологических особенностей студентов ЭГ и КГ различаются статистически достоверно.

Проанализируем данные между ЭГ и КГ1 на старте эксперимента.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ .

При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение t-критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,696; характер 0,896; автономия 0,134; профессиональные умения 0,914; внешность 0,515; уверенность в себе 0,145; цель 0,711; процесс 0,169; результат 0,070; локус контроля-Я 0,052; локус контроля-Жизнь 0,525; общий показатель осмысленности жизни 0,895; профессиональная компетентность 0,731; менеджмент 0,718; автономия 0,852; стабильность места жительства 0,052; стабильность работы 0,459; служение 0,149; вызов 0,227; интеграция стиля жизни 0,290; предпринимательство 0,663; низкая/высокая самооценка 0,987; замкнутость/общительность 0,461; интеллект 0,801; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,265; жесткость/чувствительность 0,284; ригидность/гибкость 0,397; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,280; ориентация во времени 0,587; поддержка 0,579; ценностные ориентации 0,520; гибкость поведения 0,879; сензитивность 0,663; спонтанность 0,355; самоуважение 0,055; самопринятие 0,400; синергия 0,207; принятие агрессии 0,067; контактность 0,313;

креативность 0,172. Так как данные значения больше, чем 0,05 то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае: способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,106 < 2,682$ ); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,518 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-7,026 < 2,682$ ); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,051 < 2,682$ ); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-4,858 < 2,682$ ); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-4,924 < 2,682$ ); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,275 < 2,682$ ); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,460 < 2,682$ ); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,413 < 2,682$ ); локус контроля-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,623 < 2,682$ ); локус контроля-Жизнь  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,785 < 2,682$ ); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,128 < 2,682$ ); профессиональная компетентность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,293 < 2,682$ ); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,923 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,328 < 2,682$ ); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,082 < 2,682$ ); стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,777 < 2,682$ ); служение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,447 < 2,682$ ); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,808 < 2,682$ ); интеграция стиля жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,819 < 2,682$ ); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,042 < 2,682$ ); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,383 < 2,682$ ); замкнутость/общительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,813 < 2,682$ ); интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,955 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,852 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,492 > 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,599 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,800 < 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,119 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,100 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,567 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,319 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,298 < 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,365 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,468 < 2,682$ ); самопринятие

$t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,190 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,484 < 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,334 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,287 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,568 < 2,682$ ).

В связи с полученными данными мы принимаем нулевую гипотезу о том, что средние значения общих показателей самооценки, смысложизненных ориентаций, самоактуализации, карьерных ориентаций у студентов ЭГ и КГ1 статистически достоверно не различаются на старте эксперимента.

Проанализируем данные между и КГ2 на старте эксперимента.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ .

При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение t-критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,286; характер 0,228; автономия 0,695; профессиональные умения 0,887; внешность 0,390; уверенность в себе 0,275; цель 0,202; процесс 0,224; результат 0,444; локус контроля-Я 0,361; локус контроля-Жизнь 0,218; общий показатель осмысленности жизни 0,223; профессиональная компетентность 0,652; менеджмент 0,879; автономия 0,118; стабильность места жительства 0,629; стабильность работы-0,127; служение 0,062; вызов 0,321; интеграция стиля жизни 0,241; предпринимательство 0,125; низкая/высокая самооценка 0,564; замкнутость/общительность 0,720; интеллект 0,216; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,273; жесткость/чувствительность 0,066; ригидность/гибкость 0,133; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,449; ориентация во времени 0,739; поддержка 0,936; ценностные ориентации 0,986; гибкость поведения 0,492; сензитивность 0,993; спонтанность 0,943; самоуважение 0,555; самопринятие 0,283; синергия 0,534; принятие агрессии 0,584; контактность 0,808; креативность 0,866. Так как данные значения больше, чем 0,05 то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае: способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-5,050 < 2,682); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,377 < 2,682); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-4,921 < 2,682); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,019 < 2,682); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-5,176 < 2,682); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-4,558 < 2,682); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-2,442 < 2,682); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-2,039 < 2,682); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,706 < 2,682); локус контроля-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-2,882 < 2,682); локус контроля-Жизнь  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-1,284 < 2,682); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-2,398 < 2,682); профессиональная компетентность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,971 < 2,682); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,943 < 2,682); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (2,081 < 2,682); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,267 < 2,682); стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (2,152 < 2,682); служение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,231 < 2,682); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,556 < 2,682); интеграция стиля жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,280 < 2,682); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,558 < 2,682); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,001 < 2,682); замкнутость/общительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,070 < 2,682); интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,001 < 2,682); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (2,209 < 2,682); жесткость/чувствительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,444 < 2,682); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (2,632 < 2,682); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,276 < 2,682), ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,581 < 2,682); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,158 < 2,682); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,816 < 2,682); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,472 < 2,682); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,278 < 2,682); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,490 < 2,682); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,570 < 2,682); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,582 < 2,682); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,321 < 2,682); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,502 < 2,682);

контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,584 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,878 < 2,682$ ).

Сравнивая ЭГ и КГ2, мы видим, что показатели самооценки, смысложизненных ориентаций, самоактуализации, карьерных ориентаций, индивидуально-психологических особенностей у студентов ЭГ и КГ2 не различаются статистически достоверно на старте эксперимента.

Проанализируем данные между КГ1 и КГ2 на старте эксперимента.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ .

При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение t-критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,254; характер 0,265; автономия 0,115; профессиональные умения 0,706; внешность 0,782; уверенность в себе 0,602; цель 0,293; процесс 0,892; результат 0,310; локус-Я 0,217; локус контроля-Жизнь 0,515; общий показатель осмысленности жизни 0,272; профессиональная компетентность 0,052; менеджмент 0,806; автономия 0,238; стабильность места жительства 0,237; стабильность работы 0,449; служение 0,506; вызов 0,321; интеграция стиля жизни 0,211; предпринимательство 0,372; низкая/высокая самооценка 0,332; замкнутость/общительность 0,737; интеллект 0,266; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,954; жесткость/чувствительность 0,405; ригидность/гибкость 0,411; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,395; ориентация во времени 0,601; поддержка 0,583; ценностные ориентации 0,696; гибкость поведения 0,456; сензитивность 0,925; спонтанность 0,485; самоуважение 0,074; самопринятие 0,718; синергия 0,589; принятие агрессии 0,324; контактность 0,408; креативность 0,223. Так как данные значения больше, чем 0,05 то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение,

соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,312 < 2,682$ ); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,492 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,064 < 2,682$ ); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,132 < 2,682$ ); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,495 < 2,682$ ); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,782 < 2,682$ ); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,874 < 2,682$ ); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,700 < 2,682$ ); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,190 < 2,682$ ); локус контроля-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,811 < 2,682$ ); локус контроля-Жизнь  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,531 < 2,682$ ); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,136 < 2,682$ ); профессиональная компетентность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,426 < 2,682$ ); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,924 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,552 < 2,682$ ); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,611 < 2,682$ ); стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,636 < 2,682$ ); служение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,590 < 2,682$ ); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,556 < 2,682$ ); интеграция стиля жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,265 < 2,682$ ); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,459 < 2,682$ ); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,273 < 2,682$ ); замкнутость/общительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,723 < 2,682$ ); интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,756 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,196 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,001 < 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,074 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,199 < 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,940 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,591 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,522 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,434 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,831 < 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,452 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,387 < 2,682$ ); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,090 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,155 < 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,526 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,808 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,271 < 2,682$ ).

Было выявлено, что средние значения общих показателей самооценки, смысложизненных ориентаций, самоактуализации, карьерных ориентаций, индивидуально-психологических особенностей у студентов КГ1 и КГ2 статистически достоверно не различаются на старте эксперимента.

Таким образом, группы ЭГ, КГ1 и КГ2 на старте эксперимента статистически равны, между ними нет значимых различий.

Представим результаты, полученные после реализации программы в ЭГ.

Рассмотрим в сравнении результаты исследования карьерных ориентаций по методике диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейна до и после реализации программы развития аутопсихологической компетентности у студентов педагогического образования.

Сравнивая показатели карьерных ориентаций по Э. Шейну до и после эксперимента (рисунок 3), можно заметить повышение результатов у студентов по следующим карьерным ориентациям: профессиональная компетентность, менеджмент, служение, вызов, интеграция стилей жизни и предпринимательство, а также снижение ориентации на стабильность и автономность. Другими словами, после формирующего эксперимента виден рост значений компонентов, связанных с реализацией человека как специалиста своего дела, профессионала.

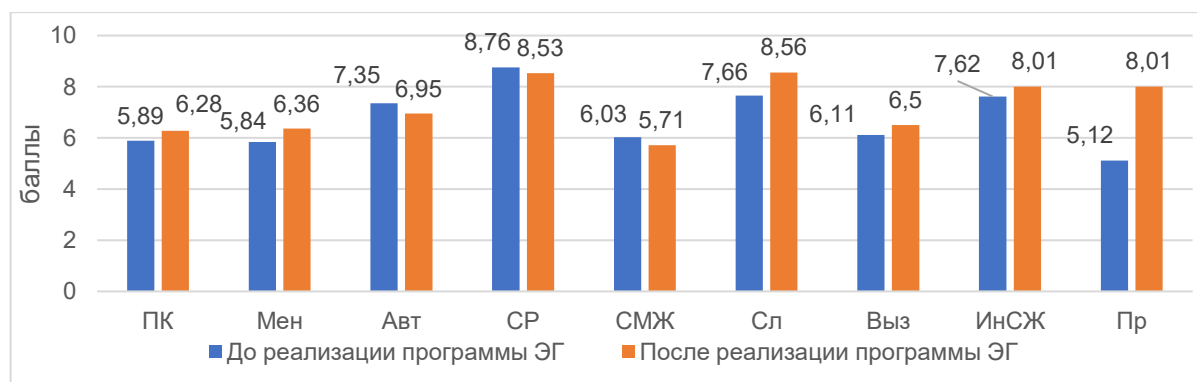


Рисунок 3. Сравнение карьерных ориентаций до и после реализации программы.

*Примечание:* ярко выраженная карьерная ориентация — 7-10 баллов, менее выраженная карьерная ориентация — 1-6 баллов. Профессиональная компетентность (ПК); менеджмент (Мен); предпринимательство (Пр); вызов (Выз); автономия (Авт); стабильность места жительства (СМЖ); стабильность места работы (СР); служение (Сл); интеграция стилей жизни (ИнСЖ).

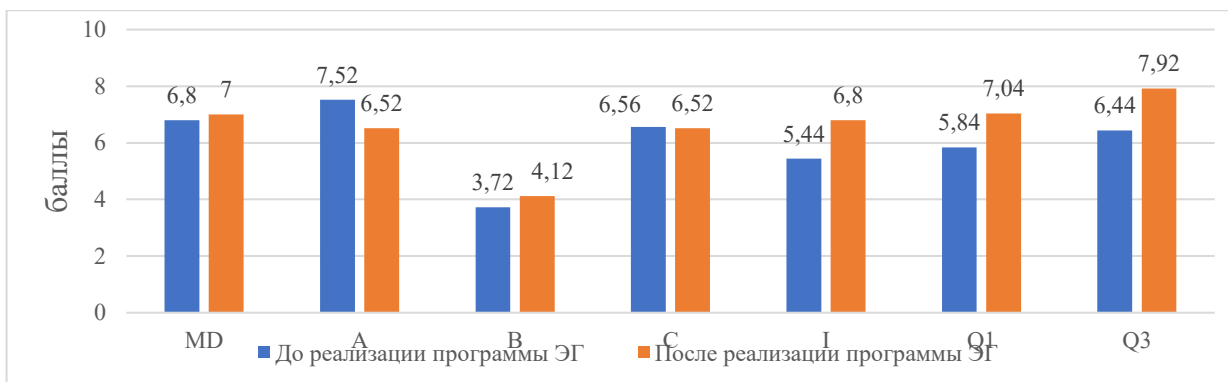


Рисунок 4. Сравнение личностных качеств до и после реализации программы (Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С)).

*Примечание:* фактор MD (самооценка); фактор А (замкнутость – общительность); фактор В (интеллект); фактор С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность); фактор I (жесткость – чувствительность); фактор Q1 (ригидность – гибкость); фактор Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль). (Фактор А, С, I, Q1) низкий уровень – 0-6 баллов, высокий уровень – 7-12 баллов; (Фактор В) низкий уровень – 0-3 баллов, высокий уровень – 4-8; (Фактор Q3) низкий уровень – 0-5 баллов, высокий уровень – 6-12; (Фактор MD) низкий уровень – 0-4 баллов, средний уровень – 5-9, высокий уровень – 10-14 баллов.

Согласно рисунку 4, практически все личностные качества повысились после реализации программы, кроме качества А (замкнутость – общительность). Возможно, студенты становятся более самостоятельными и погруженными в интеллектуальную деятельность.

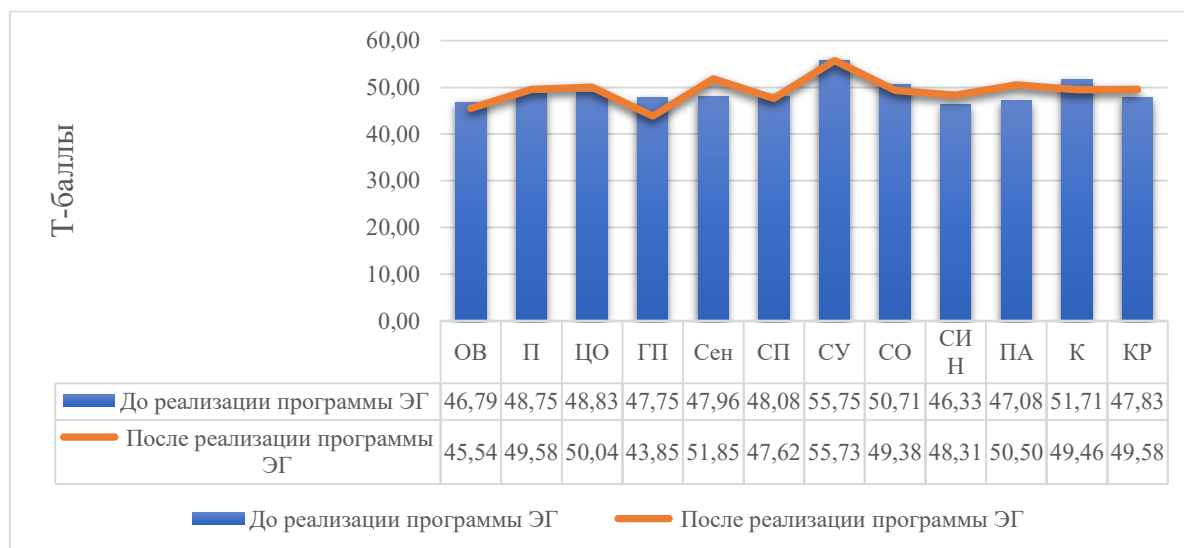


Рисунок 5. Сравнение средних показателей самоактуализации до и после реализации программы в ЭГ.

*Примечание:* ОВ (ориентация во времени), П (поддержка), ЦО (ценностные ориентации), ГП (гибкость поведения), Сен (сензитивность), СП (спонтанность), СУ (самоуважение), СО (самопринятие), СИН (синергичность), ПА (принятие агрессии), К (контактность), КР (креативность). Низкая самоактуализация – 40-45 Т-баллов, психологическая и статистическая норма (средний уровень) - 45–55 Т-баллов, высокий уровень самоактуализации – в районе 60 Т-баллов, псевдосамоактуализация – 80 Т-баллов и более.

Рассматривая полученные данные (рисунок 5), можно сказать, что после реализации программы повысились результаты по таким показателям, как П (поддержка), ЦО (ценностные ориентации), Сен (сензитивность), Син (синергичность), ПА (принятие агрессии), КР (креативность). Студенты стали более независимы в своих действиях, лучше осознают свои потребности и чувства, а также у них повысилась творческая направленность, что говорит о некоторых сдвигах в развитии компонентов аутопсихологической компетентности студентов педагогического вуза.

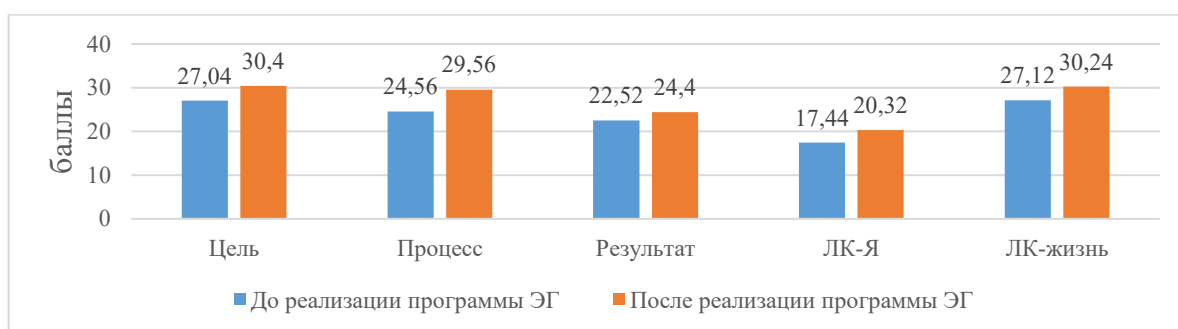


Рисунок 6. Сравнение средних показателей смысложизненных ориентаций до и после реализации программы в ЭГ.

*Примечание* (нормы по Д.А. Леонтьеву): цели [23,5; 35,3], процесс [24,36; 33,24], результат [19; 27,6], лк – Я [14,73; 22,43], лк – Ж [22,9; 34,5].

Из рисунка 6 видно, что по всем компонентам СЖО есть очевидный рост показателей после эксперимента, а это значит, что обучающиеся ставят перед собой жизненные и профессиональные цели, имеется рост удовлетворенности как от процесса, так и от результата их достижения, а также растет степень удовлетворенности контроля над своей жизнью.

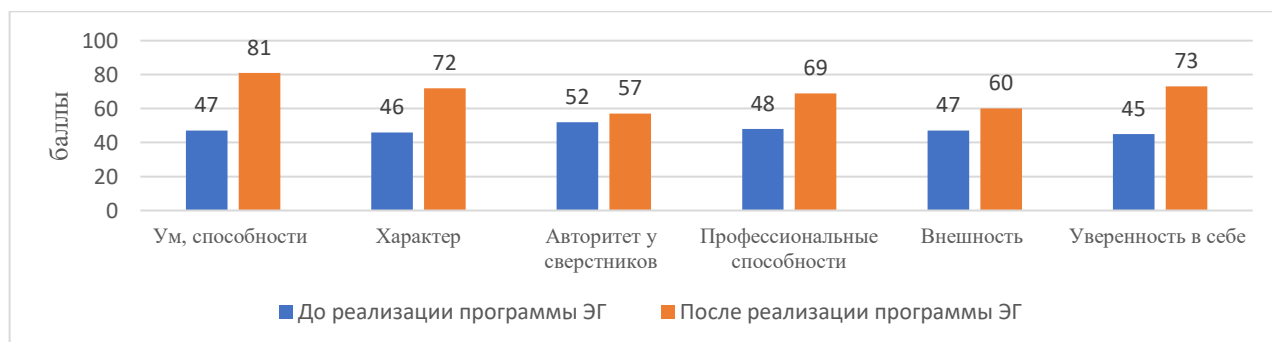


Рисунок 7. Сравнение средних показателей самооценки (по методике Дембо-Рубинштейн) до и после реализации программы в ЭГ.

*Примечание к рисунку 7:* низкий уровень самооценки – менее 45 баллов, средний уровень самооценки – 45 – 59 баллов, высокий уровень самооценки – 60 – 74 баллов, очень высокий уровень самооценки – 75 – 100 баллов.

Измерения уровня самооценки по методике Дембо-Рубинштейн показывают, что по всем показателям значительно выросла самооценка.

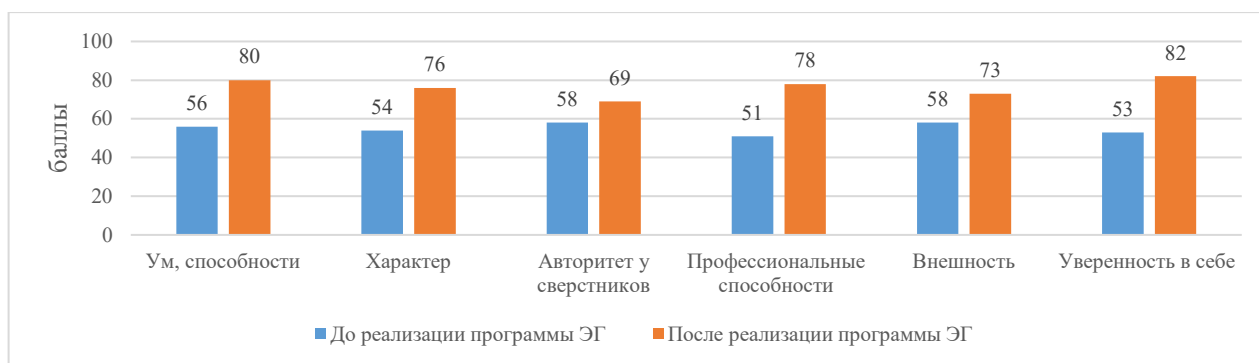


Рисунок 8. Сравнение средних показателей притязаний (по методике Дембо-Рубинштейн) до и после реализации программы в ЭГ.

*Примечание:* низкий уровень притязаний – менее 60 баллов, средний уровень притязаний – 60 – 74 балла, высокий уровень притязаний – 75 – 89 баллов, очень высокий 90-100 баллов.

Следует указать, что по всем показателям у обучающихся изменился уровень притязаний, нет показателей, где бы наблюдался очень высокий уровень притязаний, что подтверждает оптимальное представление о своих возможностях студентами, что является важным фактором личностного развития. У всех испытуемых он проявился как реалистичный.

Результаты сочинения «Мое представление о профессиональном будущем (через 5, 10 и 15 лет)».

Таблица 16

Результаты проективной методики – сочинение «Мое представление о профессиональном будущем» в ЭГ

ВП	Количество респондентов с выраженностью соответствующего показателя в %					
	ЦП	СМ	РС	ПР	МД	СЛ
до реализации программы						
5 лет	81	31	98	7	1	0
10 лет	64	33	83	13	1	3
15 лет	52	31	69	13	0	0
после реализации программы						
5 лет	44	70	100	0	11	13
10 лет	41	70	100	7	15	11
15 лет	41	48	100	7	7	7

*Примечание к таблице 16:* ВП – временная перспектива; ЦП – целеполагание; СМ – самореализация; РС – реалистичность; ПР – престиж; МД – материальный достаток; СЛ – свойства личности

У большинства будущих педагогов в ЭГ при анализе сочинения «Мое представление о профессиональном будущем» после реализации психолого-педагогической программы становятся выраженнее показатели самореализации, свойств личности и материального достатка, а не целеполагания. Были получены следующие рассуждения: «Теперь я понимаю, что в обучении важна гибкость и адаптивность. Я хочу быть открыта к новым методам и подходам, которые будут помогать мне лучше достигать результатов со своими учениками. Я понимаю, что работа педагога требует не только знаний, но и эмоционального вовлечения. Важно быть сочувствующим и поддерживающим, создавая доверительные отношения с учениками». «Я хочу изучать новые подходы и методики, а также открывать горизонты для своих учеников». Повышение количества студентов, направленных на самореализацию вместо целеполагания, может свидетельствовать о нескольких эффективных изменениях в подходе будущих педагогов к пониманию своей профессиональной карьеры. Некоторые возможные причины этого: увеличение уверенности в своих силах, переосмысление профессиональной идентичности и смена фокуса с достижения целей на процесс.

Результаты методики проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем».

В таблицах 17 и 18 представлены результаты исследования, полученные по методике проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем» в ЭГ.

Таблица 17

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в настоящее время до и после реализации программы (ЭГ)

<i>Представления студентов о себе сейчас (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до реализации программы										
0	96	10	4	96	4	56	0	44	96	4
после реализации программы										
0	100	10	0	100	0	80	0	20	100	0

*Примечание к таблице 17:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующее (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное представление (Нейтр); реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Сравнение данных, представленных в таблице 17, показывает, что у большинства испытуемых до реализации программы представления о себе в настоящее время достаточно четкие, позитивные, реалистичные и направлены на учебную деятельность. Данный факт соответствует норме, так как испытуемые являются обучающимися вуза. После реализации программы отмечаем рост числа испытуемых с позитивным представлением о себе в настоящий момент (с 56% до 80%).

Таблица 18

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в будущем до и после реализации программы (ЭГ)

<i>Представления студентов о себе в будущем (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до реализации программы										
70	2	44	6	94	4	66	2	32	100	0
после реализации программы										
94	4	28	2	98	0	88	0	12	100	0

*Примечание к таблице 18:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующее (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное (Нейтр) представление; реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Из таблицы 18 видно, что значительное количество испытуемых до реализации программы ориентированы в будущем на профессиональную и семейную деятельность. Небольшое количество студентов (2%) готовы продолжить обучение после получения основного высшего образования. Полагаем, что эти результаты связаны с тем, что студенты недостаточно проинформированы о магистерских программах, которые позволяют повысить уровень профессионализма любого специалиста. После реализации программы мы видим рост числа студентов, ориентированных на профессиональную деятельность в будущем (с 70% до 94%). Представления о себе в будущем становятся более позитивными (с 66% до 88%).

Сравним показатели в ЭГ до и после реализации программы (Т-критерий Стьюдента).

Следующий этап формирующего эксперимента заключался в рассмотрении результатов ЭГ (50 человек) на начало и по завершению формирующего эксперимента с помощью параметрического критерия t- Стьюдента.

Различия между данными выборки будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ .

При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение t-критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,052; характер 0,896; автономия 0,643; профессиональные умения 0,626; внешность 0,536; уверенность в себе 0,053; цель 0,834; процесс 0,896; результат 0,584; локус контроля-Я 0,514; локус контроля-Жизнь 0,052; общий показатель осмысленности жизни 0,557; профессиональная компетентность 0,094; менеджмент 0,052; автономия 0,188; стабильность места жительства 0,083; стабильность работы 0,173; служение 0,301; вызов 0,242; интеграция стиля жизни 0,785; предпринимательство 0,255; низкая/высокая самооценка 0,061; замкнутость/общительность 0,087; интеллект 0,710; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,124; жесткость/чувствительность 0,118; ригидность/гибкость 0,597; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,063; ориентация во времени 0,856; поддержка 0,941; ценностные ориентации 0,559; гибкость поведения 0,806; сензитивность 0,877; спонтанность 0,718; самоуважение 0,162; самопринятие 0,718; синергия 0,671; принятие агрессии 0,302; контактность 0,330; креативность 0,343. Так как данные значения больше, чем 0,05 то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение t должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае: способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-4,579 < 2,682$ ); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,518 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,311 < 2,682$ );

профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,207 < 2,682$ ); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-5,317 < 2,682$ ); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-4,527 < 2,682$ ); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,083 < 2,682$ ); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,497 < 2,682$ ); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,466 < 2,682$ ); локус контроля-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,718 < 2,682$ ); локус контроля-Жизнь  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,079 < 2,682$ ); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,827 < 2,682$ ); профессиональная компетентность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,347 < 2,682$ ); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,191 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,766 > 2,682$ ); стабильность работы  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,958 > 2,682$ ); стабильность места жительства  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,748 > 2,682$ ); служение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,649 < 2,682$ ); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,329 < 2,682$ ); интеграция стиля жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,286 < 2,682$ ); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,410 < 2,682$ ); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,283 < 2,682$ ); замкнутость/общительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,524 < 2,682$ ); интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,098 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,076 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,796 > 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,749 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,764 > 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,180 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,695 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,788 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,733 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,931 > 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,152 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,389 < 2,682$ ); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,087 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,974 < 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,310 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,661 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,697 < 2,682$ ).

Рассмотрение результатов ЭГ с помощью параметрического критерия t-Стьюдента на начало и по завершению формирующего эксперимента позволяет сделать заключение о том, что некоторые показатели карьерных ориентаций

(автономия, стабильность работы, стабильность места жительства), индивидуально-психологических особенностей (жесткость/чувствительность, ригидность/гибкость) и самоактуализации (сензитивность) статистически достоверно различаются.

В контрольных группах не производилась специализированная работа по развитию аутопсихологической компетентности будущих педагогов, эти группы функционировали в неизменных естественных условиях педагогических вузов.

Опираясь на рисунок 9, можем увидеть небольшие увеличения значений средних показателей у испытуемых КГ1 практически по всем шкалам, а у студентов КГ2 увеличение наблюдается по шкалам: менеджмент, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство. Можно сделать заключение, что образовательная среда вуза в небольшой степени влияет на изменения значений карьерных ориентаций.

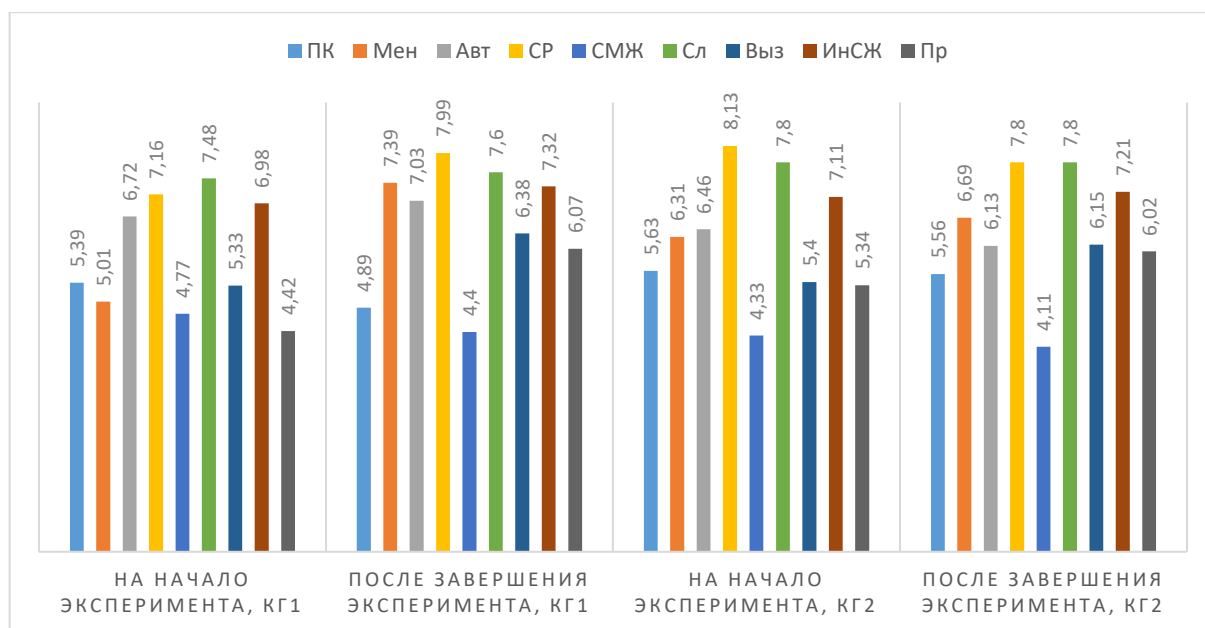


Рисунок 9. Сравнение средних значений карьерных ориентаций в КГ1 и КГ2.

*Примечание:* ярко выраженная карьерная ориентация — 7-10 баллов, менее выраженная карьерная ориентация — 1-6 баллов. Профессиональная компетентность (ПК); менеджмент (Мен); предпринимательство (Пр); вызов (Выз); автономия (Авт); стабильность места жительства (СМЖ); стабильность места работы (СР); служение (Сл); интеграция стилей жизни (ИнСЖ).

Значения на рисунке 10 указывают на то, что в естественной среде повышаются средние показатели личностных качеств по определенным факторам.

Так, у студентов КГ1 увеличились средние значения по факторам: MD (самооценка), А (замкнутость – общительность), С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность); у обучающихся КГ2 увеличились средние значения по факторам: MD (самооценка), А (замкнутость – общительность), С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность), I (жесткость – чувствительность), Q1 (ригидность – гибкость). Остальные значения уменьшились незначительно. Таким образом в естественных условиях КГ1 и КГ2 в небольшой мере преобразуются личностные качества.

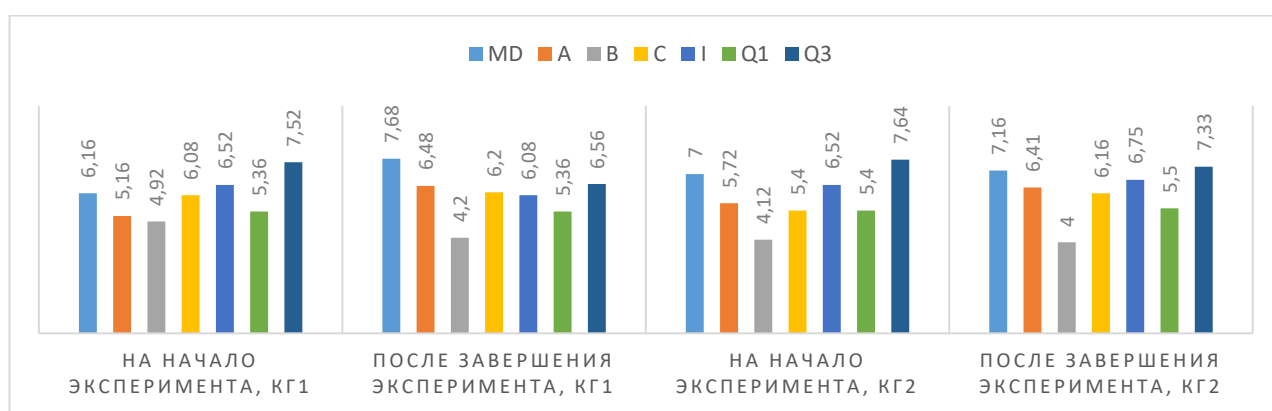


Рисунок 10. Сравнение средних значений личностных качеств в КГ1 и КГ2 (многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С)).

*Примечание:* фактор MD (самооценка); фактор А (замкнутость – общительность); фактор В (интеллект); фактор С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность); фактор I (жесткость – чувствительность); фактор Q1 (ригидность – гибкость); фактор Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль). (Фактор А, С, I, Q1) низкий уровень – 0-6 баллов, высокий уровень – 7-12 баллов; (Фактор В) низкий уровень – 0-3 баллов, высокий уровень – 4-8; (Фактор Q3) низкий уровень – 0-5 баллов, высокий уровень – 6-12; (Фактор MD) низкий уровень – 0-4 баллов, средний уровень – 5-9, высокий уровень – 10-14 баллов.

Анализируя данные показатели (рисунок 11), можно утверждать, что только некоторые значения самоактуализации повысились: в КГ1 – ГП (гибкость поведения) и К (контактность); в КГ2 – Сен (сензитивность), СИН (синергичность) и КР (креативность).

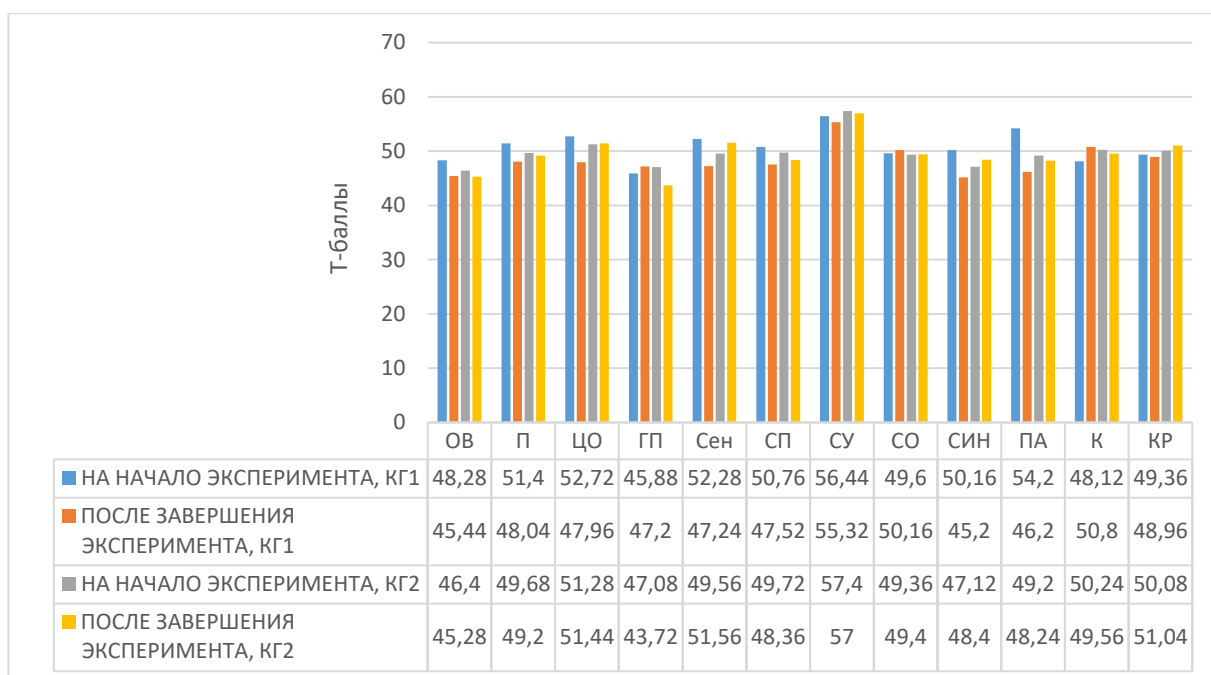


Рисунок 11. Сравнение средних показателей самоактуализации в КГ1 и в КГ2.

*Примечание к рисунку 11:* ОВ (ориентация во времени), П (поддержка), ЦО (ценностные ориентации), ГП (гибкость поведения), Сен (сензитивность), СП (спонтанность), СУ (самоуважение), СО (самопринятие), СИН (синергичность), ПА (принятие агрессии), К (контактность), КР (креативность). Низкая самоактуализация – 40-45 Т-баллов, психологическая и статистическая норма (средний уровень) - 45–55 Т-баллов, высокий уровень самоактуализации – в районе 60 Т-баллов, псевдосамоактуализация – 80 Т-баллов и более.

Таким образом, в КГ1 студенты стали быстрее реагировать на изменяющиеся происходящие вокруг и за меньшее количество времени устанавливают эмоциональные контакты с людьми. В КГ2 обучающиеся начали чаще рефлексировать по поводу своих потребностей и чувств, целостно воспринимают мир и людей, а также у них в небольшой степени возросла творческая направленность. Различия в КГ1 и КГ2 говорят о разном влиянии естественной среды педагогических вузов на показатели самоактуализации.

Анализ результатов, представленных на рисунке 12, позволяет сделать вывод, что в представленных группах по всем шкалам увеличились средние значения смысло-жизненных ориентаций под влиянием естественных условий в вузах.

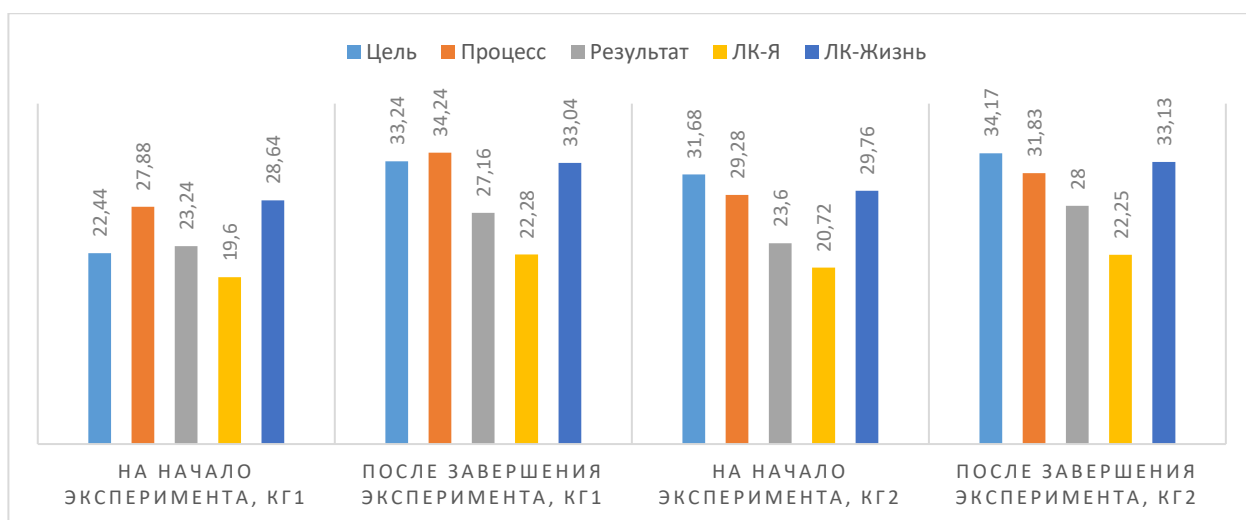


Рисунок 12. Сравнение средних показателей в КГ1 и КГ2 смысловых ориентаций.

*Примечание:* (нормы по Д.А. Леонтьеву): цели [23,5; 35,3], процесс [24,36; 33,24], результат [19; 27,6], лк-Я [14,73; 22,43], лк-Ж [22,9; 34,5].

Сравнивая данные, представленные на рисунке 13, можно сделать вывод о том, что у испытуемых двух групп практически все средние показатели самооценки увеличились по шкалам и не наблюдается средних показателей с очень высоким уровнем самооценки, что говорит об адекватном оценивании себя студентами.

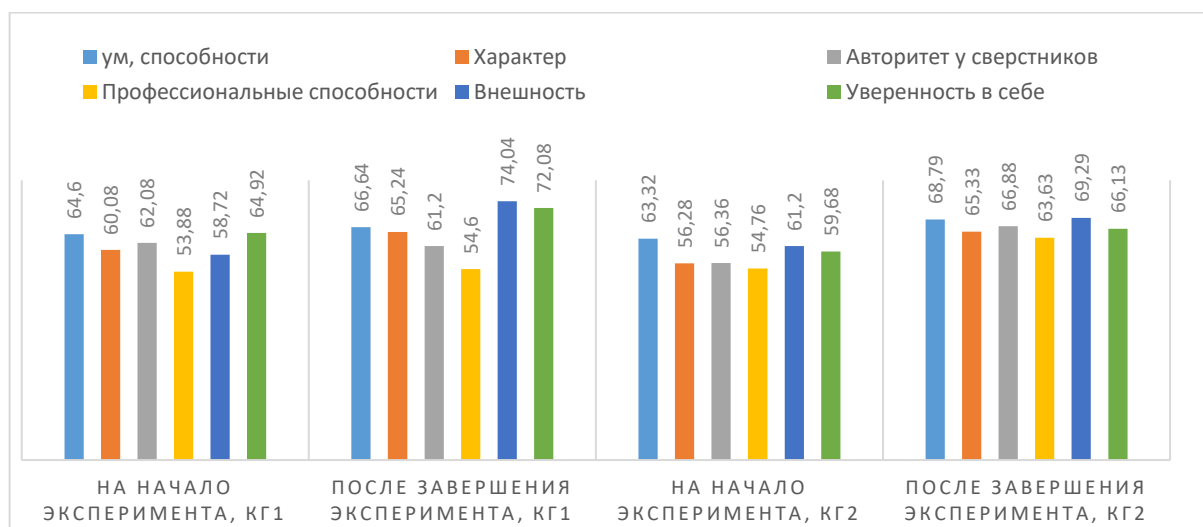


Рисунок 13. Сравнение средних показателей самооценки в КГ1 и КГ2 (по методике Дембо-Рубинштейн).

*Примечание:* низкий уровень самооценки – менее 45 баллов, средний уровень самооценки – 45 – 59 баллов, высокий уровень самооценки – 60 – 74 баллов, очень высокий уровень самооценки – 75 – 100 баллов.

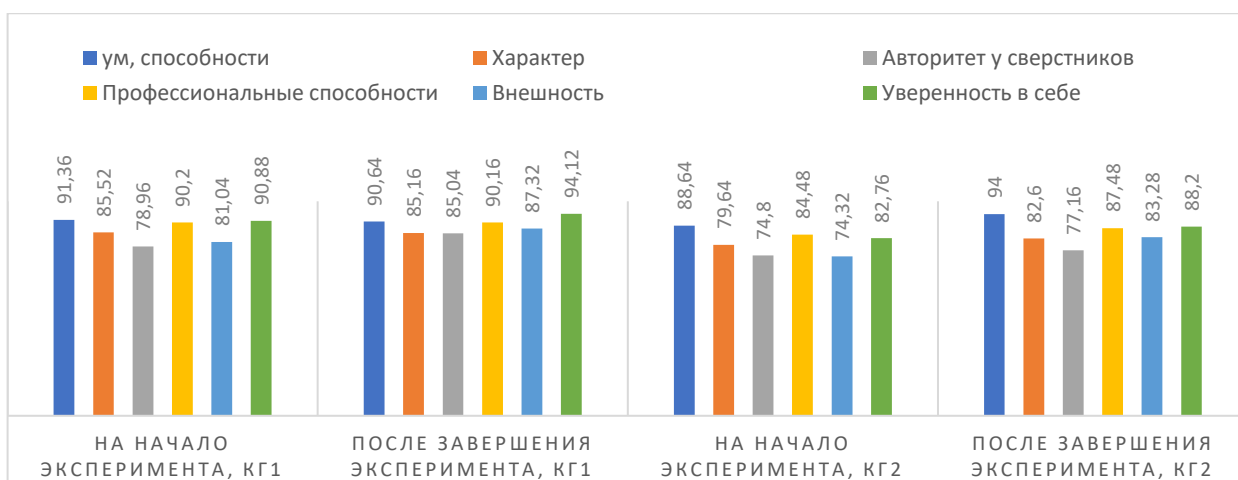


Рисунок 14. Сравнение средних показателей притязаний в КГ1 и КГ2 (по методике Дембо-Рубинштейн)

*Примечание:* низкий уровень притязаний – менее 60 баллов, средний уровень притязаний – 60 – 74 балла, высокий уровень притязаний – 75 – 89 баллов, очень высокий 90-100 баллов.

Сравнивая данные, представленные на рисунке 14, можно сделать заключение о том, что у испытуемых в КГ2 повысились средние значения по всем показателям уровня притязаний. В КГ1 наблюдаем повышение средних показателей по шкалам: внешность и уверенность в себе. Это говорит о повышении настойчивости обучающихся к достижению целей.

Результаты сочинения «Мое представление о профессиональном будущем (через 5, 10 и 15 лет)».

Таблица 19

Результаты проективной методики – сочинение «Мое представление о профессиональном будущем» в КГ1  
*Примечание:* ВП – временная перспектива; ЦП – целеполагание; СМ – самореализация;

ВП	Количество респондентов с выраженностью соответствующего показателя в %					
	ЦП	СМ	РС	ПР	МД	СЛ
до эксперимента						
5 лет	62	46	97	0	1	0
10 лет	61	44	96	0	1	1
15 лет	62	39	87	0	1	1
после эксперимента						
5 лет	76	61	100	0	5	3
10 лет	57	41	100	0	3	3
15 лет	38	33	100	5	3	3

РС – реалистичность; ПР – престиж; МД – материальный достаток; СЛ – свойства личности.

У большинства будущих педагогов в КГ1 при анализе сочинения «Мое представление о профессиональном будущем» выявилось, что большинство ответов направлены на целеполагание. Были получены следующие ответы: «Моя

цель – повысить качество образования в своей школе». «Я надеюсь стать директором школы». «Моя цель – создать собственный образовательный центр». Студенты не акцентировали внимание в своих сочинениях на материальный достаток и на свойствах личности будущего педагога.

Таблица 20

Результаты проективной методики –  
сочинение «Мое представление о профессиональном будущем» в КГ2

ВП	Количество респондентов с выраженностью соответствующего показателя в %					
	ЦП	СМ	РС	ПР	МД	СЛ
до эксперимента						
5 лет	29	78	100	0	5	0
10 лет	25	44	96	5	5	0
15 лет	21	44	79	5	5	0
после эксперимента						
5 лет	46	65	100	0	17	0
10 лет	48	65	100	5	13	0
15 лет	44	37	100	5	7	0

*Примечание к таблице 20:* ВП – временная перспектива; ЦП – целеполагание; СМ – самореализация; РС – реалистичность; ПР – престиж; МД – материальный достаток; СЛ – свойства личности.

У будущих педагогов КГ2 преобладает количество респондентов, ориентированных на самореализацию, но также повысилось количество респондентов, ориентированных на целеполагание и материальный достаток.

В таблицах 21 и 22 представлены результаты исследования, полученные по методике проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем» в КГ1.

Таблица 21

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в  
настоящее время в КГ1

<i>Представления студентов о себе сейчас (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до эксперимента										
2	86	6	12	88	0	58	8	34	88	12
после эксперимента										
2	88	8	8	92	0	50	2	48	92	8

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующее (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное представление (Нейтр); реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Сравнение данных, представленных в таблице 21, показывает, что у большинства испытуемых представления о себе в настоящее время достаточно четкие, позитивные, реалистичные и направлены на учебную деятельность. Данный факт соответствует норме, так как испытуемые являются обучающимися вуза.

Таблица 22

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в будущем (КГ1)

<i>Представления студентов о себе в будущем (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до эксперимента										
66	2	54	8	90	0	74	2	24	90	8
после эксперимента										
76	0	46	0	100	0	76	0	24	100	0

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующие (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное (Нейтр) представление; реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Из таблицы 22 видно, что значительное количество испытуемых ориентированы в будущем на профессиональную и семейную деятельность. Отмечается рост числа студентов, ориентированных на профессиональную деятельность в будущем (с 66% до 76%).

В таблице 23 и 24 представлены результаты исследования, полученные по методике проективного рисунка «Мое представление о себе в настоящее время и в будущем» в КГ2.

Таблица 23

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в настоящее время в КГ2

<i>Представления студентов о себе сейчас (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до эксперимента										
2	100	12	0	100	0	78	0	22	100	0
после эксперимента										
0	100	20	0	100	0	80	0	20	100	0

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующее (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное представление (Нейтр); реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Сравнение данных, представленных в таблице 23, показывает, что у большинства испытуемых представления о себе в настоящее время достаточно четкие, позитивные, реалистичные и направлены на учебную деятельность.

Таблица 24

Сводные результаты полученных данных о представлениях студентов о себе в будущем в КГ2

<i>Представления студентов о себе в будущем (в %)</i>										
<i>Проф</i>	<i>Учеб</i>	<i>Сем</i>	<i>Аб</i>	<i>Чет</i>	<i>От</i>	<i>Поз</i>	<i>Нег</i>	<i>Нейтр</i>	<i>Реал</i>	<i>Фант</i>
до эксперимента										
80	0	82	0	100	0	60	0	40	100	0
после эксперимента										
74	6	50	0	100	0	50	0	50	100	0

*Примечание:* ориентация на профессиональную (Проф), учебную (Учеб), семейную (Сем) деятельность; абстрактное (Аб), четкое (Чет), отсутствующие (От) представление; ориентация на позитивное (Поз), негативное (Нег), нейтральное (Нейтр) представление; реалистичное (Реал), фантазийное (Фант) представление.

Из таблицы 24 видно, что значительное количество испытуемых ориентированы в будущем на профессиональную и семейную деятельность. Небольшое количество обучающихся (6%) готовы продолжить обучение после получения высшего образования. Снизилось количество испытуемых, ориентированных на профессиональную (с 80% до 74%) и семейную деятельность (с 82% до 50%) в будущем.

Следующий этап формирующего эксперимента заключался в сравнении результатов ЭГ, КГ1 и КГ2 с помощью параметрического критерия t- Стьюдента. Выявлено, что разработанная нами психолого-педагогическая программа позволила добиться в целом позитивных результатов. Наблюдаем положительную динамику у большинства студентов ЭГ. При использовании этого критерия были сформулированы следующие гипотезы:

$H_0$ : Средние значения самооценки, смысложизненных ориентаций, карьерных ориентаций и индивидуально-психологических особенностей студентов ЭГ и КГ статистически достоверно не различаются.

$H_1$ : Средние значения самооценки, смысложизненных ориентаций, карьерных ориентаций и индивидуально-психологических особенностей студентов ЭГ и КГ различаются статистически достоверно.

Сравним результаты, полученные в ЭГ и КГ1.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ . При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение  $t$ -критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,051; характер 0,094; автономия 0,071; профессиональные умения 0,424; внешность 0,198; уверенность в себе 0,058; цель 0,420; процесс 0,250; результат 0,298; локус-Я 0,717; локус-Жизнь 0,169; общий показатель осмысленности жизни 0,909; профессиональная компетентность 0,062; менеджмент 0,872; автономия 0,663; стабильность места жительства 0,092; стабильность работы 0,051; служение 0,312; вызов 0,052; интеграция стиля жизни 0,077; предпринимательство 0,077; низкая/высокая самооценка 0,230; замкнутость/общительность 0,411; интеллект 0,115; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,855; жесткость/чувствительность 0,506; ригидность/гибкость 0,550; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,420; ориентация во времени 0,864; поддержка 0,866; ценностные ориентации 0,740; гибкость поведения 0,955; сензитивность 0,782; спонтанность 0,691; самоуважение 0,162; самопринятие 0,718; синергия 0,989; принятие агрессии 0,121; контактность 0,237; креативность 0,452. Так как данные значения больше, чем 0,05, то правомерно для них использовать  $t$ -критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае: способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,779 < 2,682$ ); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,703 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,872 < 2,682$ ); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,785 < 2,682$ ); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,429 < 2,682$ ); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-4,513 < 2,682$ ); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,985 < 2,682$ ); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,770 < 2,682$ ); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,514 < 2,682$ ); локус-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,084 < 2,682$ ); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для

$p=0,01$  ( $-3,441 < 2,682$ ); профессиональная компетентность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $3,108 > 2,682$ ); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,736 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,450 < 2,682$ ); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,189 < 2,682$ ); стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,821 < 2,682$ ); служение  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,946 > 2,682$ ); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,662 < 2,682$ ); интеграция стиля жизни  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,811 > 2,682$ ); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,171 < 2,682$ ); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,210 < 2,682$ ); замкнутость/общительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,704 > 2,682$ ); интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,116 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,584 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,868 > 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,717 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,210 < 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,455 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,760 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,947 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,834 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,596 < 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,229 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,389 < 2,682$ ); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,087 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,721 > 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,596 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,436 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,261 < 2,682$ ).

Анализируя результаты ЭГ и КГ1, полученные с помощью параметрического критерия t-Стьюдента, мы можем сделать вывод о том, что показатели (профессиональная компетентность, служение, интеграция стиля жизни) карьерных ориентаций, индивидуально-психологических особенностей (замкнутость-общительность) и самоактуализации (синергия) у студентов ЭГ и КГ1 различаются статистически достоверно.

Сравним результаты, полученные в ЭГ и КГ2.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ . При

интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение t-критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,696; характер 0,896; автономия 0,643; профессиональные умения 0,850; внешность 0,747; уверенность в себе 0,336; цель 0,261; процесс 0,896; результат 0,226; локус-Я 0,647; локус-Жизнь 0,209; общий показатель осмысленности жизни 0,879; профессиональная компетентность 0,487; менеджмент 0,696; автономия 0,314; стабильность места жительства 0,615; стабильность работы 0,459; служение 0,054; вызов 0,321; интеграция стиля жизни 0,727; предпринимательство 0,361; низкая/высокая самооценка 0,175; замкнутость/общительность 0,928; интеллект 0,073; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,897; жесткость/чувствительность 0,207; ригидность/гибкость 0,510; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,490; ориентация во времени 0,765; поддержка 0,944; ценностные ориентации 0,267; гибкость поведения 0,871; сензитивность 0,974; спонтанность 0,856; самоуважение 0,323; самопринятие 0,668; синергия 0,953; принятие агрессии 0,320; контактность 0,985; креативность 0,584. Так как данные значения больше, чем 0,05, то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае: способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,106 < 2,682$ ); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,518 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,311 < 2,682$ ); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,211 < 2,682$ ); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,858 < 2,682$ ); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,336 < 2,682$ ); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-2,785 < 2,682$ ); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,497 < 2,682$ ); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,399 < 2,682$ ); локус-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,964 < 2,682$ ); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-3,063 < 2,682$ ); профессиональная компетентность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,740 > 2,682$ ); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,364 < 2,682$ ); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,864 < 2,682$ ); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,082 < 2,682$ );

стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,883 < 2,682$ ); служение  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,717 > 2,682$ ); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,556 < 2,682$ ); интеграция стиля жизни  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $3,086 > 2,682$ ); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,646 < 2,682$ ); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,500 < 2,682$ ); замкнутость/общительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $2,749 > 2,682$ ) интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,741 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,535 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} > t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,929 > 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,592 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,554 < 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,542 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,336 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,368 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,284 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,090 < 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,168 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,381 < 2,682$ ); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,149 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,163 < 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,843 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,044 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,528 < 2,682$ ).

Сравнивая ЭГ и КГ2, мы видим, что показатели карьерных ориентаций (профессиональная компетентность, служение, интеграция стиля жизни) и индивидуально-психологических особенностей (замкнутость-общительность) у студентов ЭГ и КГ2 различаются статистически достоверно.

Сравним результаты, полученные в КГ1 и КГ2.

Различия между выборками будут являться статистически достоверными, если  $t_{эм} \geq t_{кр}$  для данной степени свободы (в нашем случае это 48) при  $p \leq 0,05$ . При интерпретации результатов исследования проверяем, правомерно ли применение  $t$ -критерия Стьюдента. Для этого смотрим на критерии равенства дисперсии Ливиня.

Значение значимости Ливиня: способность 0,307; характер 0,368; автономия 0,631; профессиональные умения 0,345; внешность 0,214; уверенность в себе 0,331; цель 0,786; процесс 0,184; результат 0,826; локус-Я 0,329; локус-Жизнь 0,905; общий показатель осмысленности жизни 0,773; профессиональная компетентность

0,100; менеджмент 0,056; автономия 0,183; стабильность места жительства 0,293; стабильность работы 0,935; служение 0,181; вызов 0,042; интеграция стиля жизни 0,070; предпринимательство 0,783; низкая/высокая самооценка 0,872; замкнутость/общительность 0,916; интеллект 0,880; эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность 0,947; жесткость/чувствительность 0,574; ригидность/гибкость 0,187; низкий самоконтроль/высокий самоконтроль 0,091; ориентация во времени 0,893; поддержка 0,810; ценностные ориентации 0,168; гибкость поведения 0,908; сензитивность 0,768; спонтанность 0,833; самоуважение 0,607; самопринятие 0,947; синергия 0,944; принятие агрессии 0,630; контактность 0,213; креативность 0,838. Так как данные значения больше, чем 0,05 то правомерно для них использовать t-критерий Стьюдента.

Определяем уровень значимости: для числа степеней свободы 48 эмпирическое значение  $t$  должно превышать критическое значение, соответствующее уровню значимости  $p=0,05$  и равное 2,011 (или равняться ему). В нашем случае способность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,650 < 2,682); характер  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,121 < 2,682); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-1,295 < 2,682); профессиональные умения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-1,893 < 2,682); внешность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,982 < 2,682); уверенность в себе  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,022 < 2,682); цель  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,774 < 2,682); процесс  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,769 < 2,682); результат  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-1,003 < 2,682); локус-Я  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,085 < 2,682); общий показатель осмысленности жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,317 < 2,682); профессиональная компетентность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-0,787 < 2,682); менеджмент  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (1,425 < 2,682); автономия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (2,216 < 2,682); стабильность работы  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,391 < 2,682); стабильность места жительства  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,792 < 2,682); служение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,106 < 2,682); вызов  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,512 < 2,682); интеграция стиля жизни  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,397 < 2,682); предпринимательство  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (-1,368 < 2,682); низкая/высокая самооценка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,789 < 2,682); замкнутость/общительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  (0,991 < 2,682) интеллект  $t_{эм} < t_{кр}$

для  $p=0,01$  ( $0,326 < 2,682$ ); эмоциональная не стабильность/эмоциональная стабильность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,065 < 2,682$ ); жесткость/чувствительность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,062 < 2,682$ ); низкий самоконтроль/высокий самоконтроль  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,191 < 2,682$ ); ригидность/гибкость  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,493 < 2,682$ ); ориентация во времени  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,087 < 2,682$ ); поддержка  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,413 < 2,682$ ); ценностные ориентации  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,377 < 2,682$ ); гибкость поведения  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $1,158 < 2,682$ ); сензитивность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,462 < 2,682$ ); спонтанность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,405 < 2,682$ ); самоуважение  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,895 < 2,682$ ); самопринятие  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,239 < 2,682$ ); синергия  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-1,069 < 2,682$ ); принятие агрессии  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,764 < 2,682$ ); контактность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $0,489 < 2,682$ ); креативность  $t_{эм} < t_{кр}$  для  $p=0,01$  ( $-0,834 < 2,682$ ).

Было выявлено, что средние значения общих показателей самооценки, смысложизненных ориентаций, самоактуализации, карьерных ориентаций и индивидуально-психологических особенностей у студентов КГ1 и КГ2 статистически достоверно не различаются.

Таким образом, мы принимаем нулевую гипотезу о том, что большинство средних значений общих показателей самооценки, индивидуально-психологических особенностей, самоактуализации, смысложизненных и карьерных ориентаций у студентов ЭГ и КГ1, КГ2 статистически достоверно не различаются. В то же время наблюдаются показатели карьерных ориентаций (профессиональная компетентность, служение, интеграция стиля жизни) и индивидуально-психологических особенностей (замкнутость/общительность) в ЭГ и КГ1, КГ2, которые достоверно различаются. Также в ЭГ и КГ1 статистически отличаются показатели самоактуализации (синергия). Показатели у студентов, участвующих в ЭГ, отличаются от показателей студентов контрольных групп. Показатели в КГ1 и КГ2 между собой не отличаются.

Анализ показателей, полученных с помощью параметрического критерия t-Стьюдента, указывает на изменения, произошедшие в ЭГ после формирующего

эксперимента под влиянием программы, и на сдвиги в показателях КГ1 и КГ2. Рассматривая результаты, мы можем проанализировать показатели, которые статистически достоверно различаются.

Так, результаты ЭГ и КГ1, ЭГ и КГ2 указывают на увеличение средних значений показателей карьерных ориентаций, в частности, это «интеграция стилей жизни» (от 7,62 до 8,01 баллов в ЭГ, от 6,98 до 7,32 баллов в КГ1, от 7,11 до 7,21 баллов в КГ2 ) и «служение» (от 7,66 до 8,56 баллов в ЭГ, от 7,48 до 7,6 баллов в КГ1), в КГ2 средние значения показателя «служение» остались на прежнем уровне (от 7,8 до 7,8 баллов). Такую же тенденцию наблюдаем в ЭГ по показателю карьерных ориентаций «профессиональная компетентность» (от 5,89 до 6,28 баллов) и в КГ1 (от 5,16 до 6,48 баллов), КГ2 (от 5,72 до 6,41 баллов) по показателю индивидуально-психологических особенностей «замкнутость/общительность». Обратную направленность отслеживаем в КГ1 (от 5,39 до 4,89 баллов) и КГ2 (от 5,63 до 5,56 баллов) по показателю карьерных ориентаций «профессиональная компетентность», по показателю самоактуализации – синергия (от 50,6 до 45,2 баллов) в КГ1 и в ЭГ, по показателю индивидуально-психологических особенностей «замкнутость/общительность» (от 7,52 до 6,52 баллов). Данные свидетельствуют о том, что у студентов, участвующих в формирующем эксперименте и не участвующих в нем, произошли некоторые сдвиги в представленных выше показателях:

1) у студентов развивается стремление сохранить гармонию в семье, профессиональной сфере, личной жизни и других важных для них сферах;

2) у студентов ЭГ в большей степени, в сравнении с КГ1 и КГ2, повышается стремление реализовывать в работе свои идеалы и ценности, которые направлены на пользу обществу;

3) в ЭГ у обучающихся повышается стремление быть профессионалом в своем деле и проявляется склонность к самостоятельной деятельности;

4) в ЭГ у студентов повышается стремление к рефлексии своих чувств и потребностей;

5) в КГ1 наблюдаем склонность к ограничениям студентами своих возможностей и возможностей окружающего мира, что может проявляться в выборе обучающимися легких целей;

6) у студентов КГ1 и КГ2 наблюдается стремление к общению и налаживанию межличностных контактов, что характерно для тех деятельностей, где есть работа с людьми.

Сравнение данных ЭГ на начало и по завершению формирующего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что некоторые средние значения показателей карьерных ориентаций снизились, таких как автономия (от 7,35 до 6,95 баллов), стабильность работы (от 8,76 до 8,53 баллов), стабильность места жительства (от 6,03 до 5,71 баллов), а средние значения показателей индивидуально-психологических особенностей повысились – жесткость/чувствительность (от 5,44 до 6,8 баллов), ригидность/гибкость (от 5,84 до 7,04 баллов) и показателя самоактуализации сензитивность (от 47,96 до 51,85 баллов).

Анализируя данные, можно сказать, что у студентов ЭГ произошли изменения по завершению формирующего эксперимента:

1) студенты начинают осознавать важность методичности, дисциплины, предписаний и им необходима поддержка;

2) показатель стабильности работы хоть и снижается, но все равно остается на высоком уровне, что отражает важность для обучающихся иметь стабильную, надежную работу на длительный срок, что может проявляться в желании будущих педагогов надолго стать частью педагогического сообщества;

3) обучающиеся начинают задумываться о переезде; возможно, это связано с желанием найти подходящую стабильную работу;

4) у студентов повышается чувствительность; это может проявляться в склонности к эмпатии и сопереживанию, а также в желании понять других людей, что важно для будущего педагога;

5) студенты начинают более осознанно понимать свои потребности и чувства, а также над ними рефлексировать;

б) значения указывают о повышении направленности на аналитическую и теоретическую деятельность; проявляется независимость суждений, взглядов и поведения, то есть происходит личностное взросление.

Рассмотрим проведенный корреляционный анализ в ЭГ, КГ1 и КГ2 (таблица 25).

В составленных по данным корреляционного анализа матрицах для групп студентов находят отражение взаимосвязь между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций в ЭГ до и после реализации программы, а также в КГ 1 и в КГ 2. Применен корреляционный анализ Пирсона.

Таблица 25

Корреляционные связи между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций в ЭГ, КГ1 и КГ2

Группы	Факторы аутопсихологической компетентности			
	Авторитетность	Уверенность в себе	Гибкость поведения	Ценность самоактуализации
ЭГ (начало эксперимента)	профессиональная компетентность ( $r=-0,330$ ; $p<0,05$ ), автономия ( $r=-0,366$ ; $p<0,01$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,318$ ; $p<0,05$ )	-	стабильность работы ( $r=-0,325$ ; $p<0,05$ )
ЭГ (завершение эксперимента)	профессиональная компетентность ( $r=0,279$ ; $p<0,05$ ), служение ( $r=0,317$ ; $p<0,05$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=-0,330$ ; $p<0,05$ ).	профессиональная компетентность ( $r=0,327$ ; $p<0,05$ ), служение ( $r=0,508$ ; $p<0,01$ ), интеграция стилей жизни ( $r=0,307$ ; $p<0,05$ ).	менеджмент ( $r=0,305$ ; $p<0,05$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,302$ ; $p<0,05$ ), служение ( $r=0,291$ ; $p<0,05$ ), интеграция стилей жизни ( $r=0,430$ ; $p<0,01$ ).
КГ 1 (начало эксперимента)	автономия ( $r=-0,319$ ; $p<0,05$ ), стабильность места работы ( $r=0,296$ ; $p<0,05$ )	автономия ( $r=-0,434$ ; $p<0,01$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,380$ ; $p<0,01$ ), стабильность места жительства ( $r=0,365$ ; $p<0,01$ ), предпринимательство ( $r=0,390$ ; $p<0,01$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,306$ ; $p<0,05$ ), предпринимательство ( $r=0,307$ ; $p<0,05$ )
КГ 1 (завершение эксперимента)	автономия ( $r=-0,310$ ; $p<0,05$ ), вызов ( $r=-0,345$ ; $p<0,05$ ), профессиональная компетентность ( $r=0,451$ ; $p<0,01$ )	автономия ( $r=-0,289$ ; $p<0,05$ ), служение ( $r=-0,288$ ; $p<0,05$ ), вызов ( $r=-0,350$ ; $p<0,05$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=-0,405$ ; $p<0,01$ )	профессиональная компетентность ( $r=-0,362$ ; $p<0,01$ ), стабильность места жительства ( $r=-0,297$ ; $p<0,05$ )	профессиональная компетентность ( $r=-0,287$ ; $p<0,05$ ), интеграция стилей жизни ( $r=-0,360$ ; $p<0,05$ ), вызов ( $r=0,366$ ; $p<0,01$ )
КГ 2 (начало эксперимента)	менеджмент ( $r=-0,487$ ; $p<0,01$ ), стабильность места жительства ( $r=0,390$ ; $p<0,05$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,426$ ; $p<0,01$ ), автономия ( $r=0,347$ ; $p<0,05$ )	профессиональная компетентность ( $r=0,291$ ; $p<0,05$ ), стабильность работы ( $r=-0,536$ ; $p<0,01$ ).	менеджмент ( $r=0,435$ ; $p<0,01$ ), вызов ( $r=0,290$ ; $p<0,05$ ), предпринимательство ( $r=0,370$ ; $p<0,01$ )
КГ 2 (завершение эксперимента)	вызов ( $r=0,283$ ; $p<0,05$ )	-	профессиональная компетентность ( $r=-0,362$ ; $p<0,01$ ), стабильность места жительства ( $r=-0,297$ ; $p<0,05$ )	профессиональная компетентность ( $r=-0,338$ ; $p<0,05$ ), менеджмент ( $r=0,328$ ; $p<0,05$ ), предпринимательство ( $r=0,300$ ; $p<0,05$ )

Проведем анализ полученных данных для каждого фактора аутопсихологической компетентности с показателями карьерных ориентаций в ЭГ до и после реализации программы у будущих педагогов.

1. Фактор «авторитетность». Для данного фактора до реализации программы свойственны 2 отрицательные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=-0,330$ ;  $p<0,05$ ) и автономия ( $r=-0,366$ ;  $p<0,01$ ). После реализации программы мы получили 2 положительные и 1 отрицательную корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,279$ ;  $p<0,05$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=-0,330$ ;  $p<0,05$ ). Данные свидетельствуют о том, что в ЭГ до реализации программы у студентов была карьерная направленность стать профессионалом, чтобы достичь успеха в профессиональной деятельности. После реализации программы у будущих педагогов карьерная ориентация профессиональная компетентность осталась неизменной. В тоже время они готовы на первое место ставить карьеру, отказываясь от личной жизни, что находит отражение в желании быть признанными.

2. Фактор «уверенность в себе». Для данного фактора до реализации программы характерна одна положительная корреляционная связь с карьерной ориентацией профессиональная компетентность ( $r=0,318$ ;  $p<0,05$ ). После реализации программы мы наблюдаем 3 положительные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,327$ ;  $p<0,05$ ), служение ( $r=0,508$ ;  $p<0,01$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=0,307$ ;  $p<0,05$ ). Это говорит нам о том, что для будущих педагогов важно не только быть мастером в своей профессиональной сфере деятельности, но также для них приоритетно быть опорой для каждого своего ученика через посвящение себя в работу, стремясь создать комфортные и продуктивные условия взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Вместе с тем, они ориентированы на интеграцию стилей жизни, что говорит об их стремлении совмещать карьеру и семью.

3. Фактор «гибкость поведения». Для данного фактора до реализации программы не было обнаружено корреляционных связей с карьерными

ориентациями. После реализации программы мы получили 1 положительную корреляционную связь с карьерной ориентацией менеджмент ( $r=0,305$ ;  $p<0,05$ ). Это свидетельствует о том, что будущие педагоги стремятся управлять с помощью эффективной организации образовательной среды, координации учебных процессов и времени, чтобы стать эффективными здесь и сейчас. Сочетание данных стремлений будет стимулировать обучающихся к саморазвитию. Такая личность не боится перемен, а находит в них новые возможности для развития и адаптируется к ним. Эти аспекты раскрывают для нас фактор «гибкость поведения».

4. Фактор «ценность самоактуализации». Для данного фактора до реализации программы свойственна 1 отрицательная корреляционная связь с карьерной ориентацией стабильность работы ( $r=-0,325$ ;  $p<0,05$ ). После реализации программы мы наблюдаем 3 положительные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,302$ ;  $p<0,05$ ), служение ( $r=0,291$ ;  $p<0,05$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=0,430$ ;  $p<0,01$ ). Данные до реализации программы указывают на то, что у обучающихся не выражена потребность в стабильности, социальные гарантии им не важны. После реализации программы у будущих педагогов выявили важность баланса между карьерой и личной жизнью, желание приносить пользу обществу и стремление быть профессионалом в своей сфере деятельности. Такой подход позволяет им создавать благоприятные условия для себя, а это является главной чертой фактора «ценность самоактуализации»: отношение к себе как к ценности.

Проведем анализ полученных данных для каждого фактора аутопсихологической компетентности с показателями карьерных ориентаций у будущих педагогов в КГ1.

1. Фактор «авторитетность». Для данного фактора до эксперимента было обнаружено 1 отрицательная и 1 положительная корреляционные связи с карьерными ориентациями автономия ( $r=-0,319$ ;  $p<0,05$ ) и стабильность места работы ( $r=0,296$ ;  $p<0,05$ ). После эксперимента мы получили 1 положительную и 2 отрицательных корреляционных связей с карьерными ориентациями автономия

( $r=-0,310$ ;  $p<0,05$ ), вызов ( $r=-0,345$ ;  $p<0,05$ ) и профессиональная компетентность ( $r=0,451$ ;  $p<0,01$ ). Данные до эксперимента свидетельствуют о том, что будущим педагогам, которые стремятся быть признанными, важна стабильная работа, они выберут работу, в которой есть организационные правила. После эксперимента мы наблюдаем у данных студентов желание стать профессионалами в организации, в которой есть правила, дисциплина и предписания, процесс борьбы для них не важен.

2. Фактор «уверенность в себе». Для данного фактора до эксперимента характерна 1 отрицательная корреляционная связь с карьерной ориентацией автономия ( $r=-0,434$ ;  $p<0,01$ ). После эксперимента мы наблюдаем 4 отрицательные корреляционные связи с карьерными ориентациями автономия ( $r=-0,289$ ;  $p<0,05$ ), служение ( $r=-0,288$ ;  $p<0,05$ ), вызов ( $r=-0,350$ ;  $p<0,05$ ) и интеграция стилей жизни ( $r=-0,405$ ;  $p<0,01$ ). Данные до эксперимента указывают на то, что будущие педагоги могут свободно воплощать в жизнь свои решения, но при этом им важны правила и предписания. После эксперимента мы отмечаем, что для будущих педагогов, которые позиционируют себя как сильные личности, остаются важны предписания и правила, но при этом они ориентированы в работе не на ценности, а на нужные в данной работе способности. У них нет стремления решать заведомо сложные задачи и им не важно сохранять гармонию между личной жизнью и карьерой.

3. Фактор «гибкость поведения». Для данного фактора до эксперимента свойственно 3 положительных корреляционных связей с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,380$ ;  $p<0,01$ ), стабильность места жительства ( $r=0,365$ ;  $p<0,01$ ) и предпринимательство ( $r=0,390$ ;  $p<0,01$ ). После эксперимента мы наблюдаем 2 отрицательные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=-0,362$ ;  $p<0,01$ ) и стабильность места жительства ( $r=-0,297$ ;  $p<0,05$ ). Данные до эксперимента указывают на то, что для будущих педагогов, которые стремятся к саморазвитию, здесь и сейчас без фокусировки на будущем важно развивать свои способности, они ориентированы на управление (людьми, проектами), переезд для них неприемлем и им важно работать на себя. После эксперимента вуза мы отмечаем,

что будущие педагоги готовы к переездам и командировкам, они не ищут признания своих талантов.

4. Фактор «ценность самоактуализации». Для данного фактора до эксперимента свойственны 2 положительные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,306$ ;  $p<0,05$ ) и предпринимательство ( $r=0,307$ ;  $p<0,05$ ). После эксперимента мы получили 1 положительную и 2 отрицательные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=-0,287$ ;  $p<0,05$ ), интеграция стилей жизни ( $r=-0,360$ ;  $p<0,05$ ) и вызов ( $r=0,366$ ;  $p<0,01$ ). Данные до эксперимента свидетельствуют о том, что у будущих педагогов, которые стремятся познать себя как ценность, выражено стремление стать профессионалом в своем деле и воплотить в жизнь свои идеи. После эксперимента мы отмечаем, что будущие педагоги с данным фактором аутопсихологической компетентности не ориентированы стать мастером в своей сфере деятельности, им не важна гармония между личной жизнью и карьерой, они чувствуют себя успешными в ситуации соревнований или во время решения сложных профессиональных задач.

Проведем анализ полученных данных для каждого фактора аутопсихологической компетентности с показателями карьерных ориентаций у будущих педагогов в КГ2.

1. Фактор «авторитетность». Для данного фактора до эксперимента было обнаружено 1 отрицательная и 1 положительная корреляционные связи с карьерными ориентациями менеджмент ( $r=-0,487$ ;  $p<0,01$ ) и стабильность места жительства ( $r=0,390$ ;  $p<0,05$ ). После эксперимента мы получили 1 положительную корреляционную связь с карьерными ориентациями вызов ( $r=0,283$ ;  $p<0,05$ ). Данные до эксперимента свидетельствуют о том, что для респондентов неприемлем переезд, командировки и они не стремятся к руководящей должности. После эксперимента наблюдаем стремление будущих педагогов к вызову. Они ориентированы на преодоление препятствий и конкуренцию для достижения желаемого результата.

2. Фактор «уверенность в себе». Для данного фактора до эксперимента характерны 2 положительные корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,426$ ;  $p<0,01$ ) и автономия ( $r=0,347$ ;  $p<0,05$ ). После эксперимента мы не наблюдаем корреляционных связей с карьерными ориентациями у данных студентов. Данные до эксперимента свидетельствуют о том, что будущие педагоги, которые позиционируют себя как сильные личности считают, что им важно стать профессионалами в своей сфере деятельности. Карьера для них – это способ реализации их свободы, выполняют работу по собственным стандартам. После эксперимента мы не наблюдаем особенностей в проявлении карьерных ориентаций у данного фактора.

3. Фактор «гибкость поведения». Для данного фактора до эксперимента характерны 1 положительная и 1 отрицательная корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=0,291$ ;  $p<0,05$ ) и стабильность работы ( $r=-0,536$ ;  $p<0,01$ ). После эксперимента мы получили 1 положительную и 1 отрицательную корреляционные связи с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=-0,313$ ;  $p<0,05$ ) и менеджмент ( $r=0,287$ ;  $p<0,01$ ). Данные до эксперимента свидетельствуют о том, что обучающиеся с данным фактором аутопсихологической компетентности ориентированы на повышение своего профессионализма, готовы к авантюрным и краткосрочным проектам. После эксперимента у обучающихся отмечается ориентация на управление. Они не ищут признания своих талантов, но им важно принимать ключевые решения.

4. Фактор «ценность самоактуализации». Для данного фактора до эксперимента свойственно наличие 3 положительных корреляционных связей с карьерными ориентациями менеджмент ( $r=0,435$ ;  $p<0,01$ ), вызов ( $r=0,290$ ;  $p<0,05$ ) и предпринимательство ( $r=0,370$ ;  $p<0,01$ ). После эксперимента мы отмечаем наличие 1 отрицательной и 2 положительных корреляционных связей с карьерными ориентациями профессиональная компетентность ( $r=-0,338$ ;  $p<0,05$ ), менеджмент ( $r=0,328$ ;  $p<0,05$ ) и предпринимательство ( $r=0,300$ ;  $p<0,05$ ). Данные до эксперимента указывают на то, что студентам, которые познают себя как ценность,

важно управлять (людьми, проектами), они готовы к сложным задачам и стремятся воплотить в жизнь свои идеи. После эксперимента у данных испытуемых самым главным остается желание управлять и создавать что-то новое (организации, услуги).

Разработанная нами программа позволила стабилизировать карьерные ориентации для будущих педагогов в ЭГ для факторов «авторитетность», «уверенность в себе» и «ценность самоактуализации» аутопсихологической компетентности (корреляционные связи с профессиональной компетентностью, интеграцией стилей жизни и служением). Для фактора «гибкость поведения» после реализации программы наблюдаем корреляционную связь с карьерной ориентацией «менеджмент», что не характерно для данного фактора в КГ1 и КГ2, где оказывала влияние только образовательная среда вуза без программы.

Одним из показателей результативности проведенной психолого-педагогической программы, как нами уже отмечено и в теоретической части исследования, является отсроченный результат. На рисунке 15 представлены данные опроса выпускников из ЭГ, а также сравнение результатов опроса молодых педагогов (выпускников) из КГ1 и КГ2 (общая численность опрошенных составила 150 человек).

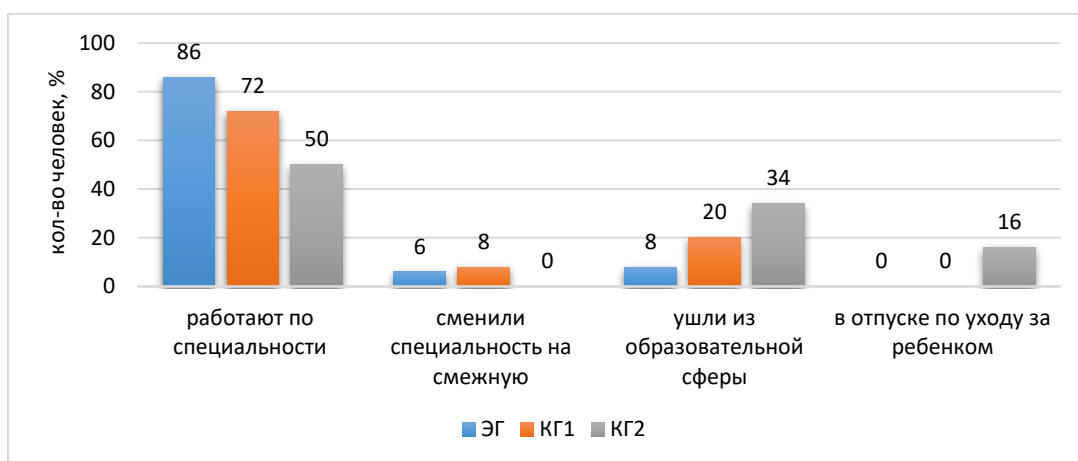


Рисунок 15. Сравнение результатов опроса молодых педагогов из ЭГ, КГ1 и КГ2 (в %).

*Участники ЭГ*, молодые педагоги, в своем большинстве (86%) работают и планируют работать в образовательной сфере по полученной специальности. Они видят свою работу как призвание, им нравится обучать и воспитывать детей,

нравится атмосфера школы и взаимодействие с учениками. Молодые педагоги чувствуют себя частью школьного сообщества и не хотят его покидать. Они планируют свое дальнейшее карьерное развитие в выбранной профессии и сохраняют приверженность карьерным ориентациям «служение», «профессиональная компетентность». Таким образом, не смотря на трудности профессии, для многих педагогов она остается привлекательной. Однако, 6% респондентов сменили профессию педагога на смежную (логопед, дефектолог, воспитатель), при этом они сохранили приверженность карьерной ориентации «интеграция стилей жизни», 8% респондентов ушли из образовательной сферы (косметолог, визажист, инструктор спортивного туризма, фотограф), их карьерные намерения в отсроченном периоде претерпели изменения. Коэффициент корреляции r-Спирмена при анализе взаимосвязей между выбором карьерных ориентаций в период обучения в вузе и данными в отсроченном периоде показал сильную связь ( $r_s = 0,749$ ). Это означает, что результаты, полученные в ЭГ, являются устойчивыми, а актуализация аутопсихологической компетентности будущих педагогов в карьерном ориентировании на основе предложенной психолого-педагогической программы позволяет формировать у будущих педагогов четкие представления о своем образе профессионального будущего, карьерных предпочтениях и готовности к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию для долгосрочного пребывания в профессии.

*Молодые педагоги из КГ1 (72%)* работают в образовательной сфере по полученной специальности, при этом 12% не исключают варианта смены профессии в ближайшем будущем; 8% респондентов ушли из образовательной сферы (работник банка, мастер маникюра, визажист, индивидуальное предпринимательство), 20% сменили специальность на смежную и работают воспитателями в детском саду. Коэффициент корреляции r-Спирмена при анализе взаимосвязей между выбором карьерных ориентаций в период обучения в вузе и данными в отсроченном периоде не показал сильной связи ( $r_s=0,391$ ). *Молодые педагоги из КГ2 (50%)* работают и планируют работать в образовательной сфере по

полученной специальности, 34% респондентов ушли из образовательной сферы, 16% респондентов находятся в отпуске по уходу за ребенком и не планируют возвращаться в профессию. Коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена при анализе взаимосвязей между выбором карьерных ориентаций в периоде обучения в вузе и данными в отсроченном периоде показал сильную связь ( $r_s=0,801$ ). Это означает, что у молодых педагогов из контрольных групп есть затруднения в карьерных предпочтениях, они недостаточно готовы к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию в выбранной педагогической профессии и не видят своих перспектив в долгосрочном пребывании в профессии.

*Таким образом,* проведенное исследование показывает, что большинство выпускников из ЭГ, в отличие от КГ1 и КГ2, работают по специальности более пяти лет, имеют твердые намерения дальнейшего карьерного развития в педагогической профессии, что подтверждает успешность реализованной психолого-педагогической программы актуализации аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании будущих педагогов.

### **Выводы по главе III**

Выборка на формирующем этапе эксперимента включала 150 человек, распределенных на три группы – одна экспериментальная (ЭГ), в которой происходила реализация программы, и две контрольные группы (КГ1 и КГ2), в которых не производилась специализированная работа по актуализации факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании у будущих педагогов, эти группы функционировали в неизменных естественных условиях педагогических вузов.

Сравнение результатов после завершения эксперимента в ЭГ и КГ1 с помощью параметрического критерия  $t$ -Стьюдента установило, что показатели (профессиональная компетентность, служение, интеграция стиля жизни) карьерных ориентаций, самоактуализации (синергия), индивидуально-

психологических особенностей (замкнутость/общительность) у студентов ЭГ и КГ1 различаются статистически достоверно.

Сравнение результатов после завершения эксперимента в ЭГ и КГ2 установило, что показатели карьерных ориентаций (профессиональная компетентность, служение, интеграция стиля жизни) и индивидуально-психологических особенностей (замкнутость/общительность) у студентов ЭГ и КГ2 различаются статистически достоверно.

После завершения эксперимента было выявлено, что средние значения общих показателей самооценки, смысложизненных ориентаций, самоактуализации, карьерных ориентаций, индивидуально-психологических особенностей у студентов КГ1 и КГ2 статистически достоверно не различаются.

Выявлена взаимосвязь между факторами аутопсихологической компетентности и показателями карьерных ориентаций в ЭГ до и после реализации программы, а также в КГ1 и в КГ2 за этот же период.

Разработанная программа обеспечивает успешную актуализацию факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании у будущих педагогов. При реализации программы произошли качественные и количественные изменения в составляющих аутопсихологической компетентности и выборе карьерных ориентаций. Как мы видим из результатов исследования, естественная среда оказывает влияние на актуализацию факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании у будущих педагогов, что подтверждается данными контрольных групп двух педагогических вузов. Однако, это влияние неустойчивое и недостаточно создает условий для будущих педагогов в долгосрочном пребывании в профессии, что подтверждается отсроченным опросом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено актуальной проблеме карьерного ориентирования будущих педагогов на основе актуализации аутопсихологической компетентности. Знающий и понимающий себя молодой педагог способен планировать свое профессиональное будущее таким образом, чтобы удовлетворить свои личные и профессиональные потребности. Кроме этого, установка на непрерывное самообразование в течение всей жизни исходит именно из того, насколько выпускник педагогического вуза готов обнаруживать в себе ресурсы профессионального саморазвития и умеет расставлять приоритеты в своих карьерных предпочтениях.

На основании обобщения полученных результатов исследования сформулированы основные выводы:

1. Существенным психологическим условием карьерного ориентирования будущих педагогов является аутопсихологическая компетентность как профессионально-личностное качество, позволяющее будущим педагогам формировать четкие представления об образе своего профессионального будущего, карьерных предпочтениях и готовности к целенаправленной работе по профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию для долгосрочного пребывания в профессии.

2. Психологическое содержание аутопсихологической компетентности определяется совокупностью когнитивно-прогностического, аффективно-поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов.

3. Влияние на выбор карьерных ориентаций у будущих педагогов оказывают факторы (авторитетность, уверенность в себе, гибкость поведения, ценность самоактуализации) аутопсихологической компетентности.

4. Актуализация факторов аутопсихологической компетентности в карьерном ориентировании обеспечивается опорой на теоретическую модель, состоящую из организационно-психологического, деятельностного и актуализационного блоков и отражающую комплексное проявление факторов в

учебно-профессиональной, коммуникативной, творческой и самопреобразующей деятельности во взаимосвязи с карьерными ориентациями будущих педагогов.

5. В образовательном процессе вуза успешность карьерного ориентирования будущих педагогов обеспечивается психолого-педагогической программой, включающей учебно-профессиональный, интерактивный и рефлексивно-проектировочный разделы, обеспечивающей актуализацию факторов аутопсихологической компетентности будущих педагогов в выборе карьерных ориентаций.

Таким образом, полученные результаты исследования дают основание заключить о том, что гипотеза исследования подтверждена.

Исследование демонстрирует ряд проблем, изучение которых может быть осуществлено в перспективе. К примеру, расширение поиска условий карьерного ориентирования будущих педагогов в области эмоционального интеллекта, изучение внутренних мотивационных факторов, исследование связи влияния психического здоровья и стресса на карьерное ориентирование. Вместе с тем, видится перспективным исследование аутопсихологической компетентности как психологического условия карьерного ориентирования у педагогов с разным стажем работы с учетом гендерных особенностей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 07.02.2025).
2. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» – [Электронный ресурс] – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 07.02.2025).
3. Национальные проекты России – [Электронный ресурс] – URL: <https://национальныепроекты.рф/news/v-rf-okolo-85-vypusnikov-pedvuzov-trudoustraivayutsya-srazu-posle-vpuska/> (дата обращения: 16.04.2026).
4. ТАСС – [Электронный ресурс] – URL: <https://tass.ru/obschestvo/23640447> (дата обращения: 16.05.2025).
5. Авраменко, Н.Н. Связь уровня психологического стресса студентов и используемых ими копинг-стратегий [Текст] / Н.Н. Авраменко, М.Х. Абдуллаева // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2023. – Т. 6, № 1(18). – С. 41-49.
6. Алексеева, Ф.С. Формирование эмоциональной сферы студента - будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / Ф.С. Алексеева. – Калининград, 2002. – 192 с.
7. Ананьев, Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Психология развития: хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 200-212.
8. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии [Текст] / Л.И. Анцыферова. – 3-е изд. – М: Институт психологии РАН, 2019. – 512 с.
9. Арымбаева, К.М. Профессионально-личностное становление будущего учителя как педагогическая проблема [Текст] / К.М. Арымбаева, Ж.А. Кенжебаев,

М. Аяпов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 109-111. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13697/> (дата обращения: 09.02.2021).

10. Афанасьев, В.Г. Человек. Общество, управление, информация. Опыт системного подхода [Текст] / В.Г. Афанасьев. – Изд. стереотип. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2019. – 202 с.

11. Ахметова, Л.В. Нейропсихологические и философские основания концепта "когнитивная сфера личности" [Текст]: монография / Л.В. Ахметова, Л.И. Иванкина, К.Г. Языков. – Томск: Изд-во НТЛ, 2021. – 160 с.

12. Ахметова, Л.В. Электронный мониторинг психологической структуры когнитивной сферы личности обучающихся [Текст] / Л.В. Ахметова, А.Н. Стась, Т.Т. Газизов // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1(35). – С. 111-121.

13. Белозерова, Л.А. Отношение к карьере молодых педагогов с разным уровнем профессиональной подготовки [Текст] / Л.А. Белозерова, Е.А. Брагина // Человеческий капитал. – 2020. – № 12(144). – С. 203-212.

14. Беломестнова, Н.В. Проблема классификации психических явлений: структурные и процессуальные компоненты психики [Текст] / Н.В. Беломестнова // Психология XXI века. Вызовы нового времени: Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26–27 ноября 2020 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2020. – С. 16-20.

15. Беляшов, В.А. Аутопсихологическая компетентность и возможности ее развития в процессе вузовской подготовки будущих специалистов [Текст] / В.А. Беляшов, Т.Е. Егорова, Н.Е. Серебровская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2018. – № 5 (80). – С. 73-77.

16. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг. – М., 1997. – 448 с.

17. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

18. Богословская, О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии [Текст] / О. Богословская // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 44-47.
19. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
20. Бондарева, В.Б. Аутопсихологическая компетентность как психологическая детерминанта карьерной успешности государственных служащих: дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / В.Б. Бондарева. – М., 2007. – 210 с.
21. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика [Текст]: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 624 с.
22. Бохан, Т.Г. Образ профессионального будущего у студентов на «кризисных» этапах обучения в ВУЗе [Текст] / Т.Г. Бохан, Л.Ф. Алексеева, К.Г. Языков [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 30-37.
23. Валеева, Р.А. Динамика развития карьерных ориентаций будущих педагогов / Валеева Р.А. [и др.]. [Электронный ресурс] // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19. – № 3. – С. 114-133. – URL: <https://kvmolur.elpub.ru/jour/article/view/43> (дата обращения: 28.06.2025).
24. Валеева, Р.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Валеева Р.А. [и др.]. [Электронный ресурс] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 169-186. – URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/journal-article/образование-и-саморазвитие-том-17-выпу-3/> (дата обращения: 28.06.2025).
25. Васильева, И.В. Психодиагностика [Текст]: учебное пособие / И.В. Васильева; Тюменский государственный университет. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2025. – 120 с.
26. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учеб. пособие [Текст] / Б.С. Волков. – Москва: Академический Проект, 2020. – 256 с.
27. Волкова, Н.В. Карьерные установки студентов стратегически перспективных направлений обучения [Текст] / Н.В. Волкова, В.А. Чикер // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 1. – с. 90-107.

28. Володина, К.А. Самоотношение как условие самореализации представителей социономических профессий / К.А. Володина // Таврический журнал психиатрии. – 2017. – Т. 21, № 1(78). – С. 28-33.

29. Воробьева, В.Л. Социально-психологическая защищенность студентов вуза: монография [Текст] / В.Л. Воробьева. – Москва: Издательство АСВ, 2009. – 192 с.

30. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест [Текст] / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.

31. Голубева, И.В. Наставничество в подготовке будущих педагогов [Текст] / И.В. Голубева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 24 июня 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 323-326.

32. Горбатов, Д.С. Общепсихологический практикум [Текст]: учебник для вузов / Д.С. Горбатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 264 с.

33. Гордашников, В.А. Адекватность восприятия образа будущей профессиональной деятельности [Текст] / В.А. Гордашников, А.Я. Осин // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 66-67.

34. Громова, Е.М. Проектирование карьерной стратегии современных педагогов в условиях цифровизации [Текст] / Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова // Психология образования: современный вектор развития / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2020. – С. 371-390.

35. Глуханюк, Н.С. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога [Текст] / Н.С. Глуханюк // Образование и наука. Известия Научно-образовательного центра РАО. – 1999. – № 1. – С. 175-185.

36. Гусякова, Н.И. Подготовка будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности (на примере учебной практики - введение в профессию) [Текст] / Н.И. Гусякова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2024 года. – Челябинск: ООО "Край Ра", 2024. – С. 90-93.

37. Гусякова, Н.И. Эмоциональный интеллект как движущая сила обучения в высшей школе [Текст] / Н.И. Гусякова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2021 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2021. – С. 153-159.

38. Деркач, А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих [Текст] / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М: РАГС, 2003. – 297 с.

39. Десненко, С.И. Личностно-профессиональная позиция студента педвуза как фактор развития личности будущего профессионала [Текст] / С.И. Десненко // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 3. – С. 27-34.

40. Десненко, С.И. Развитие личности молодого преподавателя как фактор его профессионального становления [Текст] / С.И. Десненко // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (29). – С. 27-32.

41. Долгова, В.И. Исследование профессионально-педагогической направленности личности студентов [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Нуртдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 142.

42. Донцов, Д.А. Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека [Текст] / Д.А. Донцов, М.В. Донцова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 163.

43. Дудко, Д.В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования [Текст] / Д.В. Дудко // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 63-2, 2008. – С. 63-67.

44. Егорова, Т.Е. Концептуальные основы развития аутопсихологической компетентности личности [Текст] / Т.Е. Егорова, В.А. Беляшов, К.А. Куликова // Вестник Нижегородского института управления. – 2018. – № 2(48). – С. 26-33.

45. Ежак, Е.В. Профессиональное развитие педагога: психологические механизмы и детерминанты [Электронный ресурс] / Е.В. Ежак // Вестник Донского государственного технического университета. – 2014. – № 4. – С. 220-227. – URL: <https://www.vestnik-donstu.ru/jour/article/view/367> (дата обращения: 27.06.2025).

46. Ежов, И.В. Сущность и границы «духовного Я» как субъекта духовно-нравственного самосознания личности [Текст] / И.В. Ежов // Мир психологии. – 2008. – № 3 (55). – С. 75-88.

47. Есин, Р.В. Формирование математической компетентности бакалавров направления подготовки «Информатика и вычислительная техника» в электронной среде: дис. канд. педагогических наук: 13.00.02 [Текст] / Р.В. Есин. – Красноярск, 2019. – 232 с.

48. Заболотная, С.Г. Образ профессионального будущего студентов медицинского университета: к постановке научной проблемы [Текст] / С.Г. Заболотная // Интеллектуальный капитал как фактор инновационного развития общества: Монография. Том Выпуск 17. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2023. – С. 140-152.

49. Зазыкин, В.Г. Краткий акмеологический словарь [Электронный ресурс] – URL: <https://akmeolog.narod.ru/termin.html> (дата обращения: 29.01.2026).

50. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-44.

51. Зимняя, И.А. Личностно-мотивационные факторы профессионального развития педагога в контексте психологического сопровождения [Текст] /

И.А. Зимняя // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 78-83.

52. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Текст] / Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — С. 244-252.

53. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов [Текст] / Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 46-52.

54. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебник / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 395 с.

55. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 234 с.

56. Иванова, Н.Л. Социальная и профессиональная идентичность личности в психологических исследованиях: проблема соотношения [Текст] / Н.Л. Иванова, И.А. Булгаков // Мир психологии. – 2023. – № 3 (114). – С. 216-230.

57. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла [Текст] / А.Н. Капустина // Практикум по психодиагностике. – СПб., 2007. – 104 с.

58. Кирт, Н.Л. Карьерные ориентации у студентов с разным локусом контроля [Текст] / Н.Л. Кирт // Проблемы психологии образования: Сборник статей по итогам научно-практической конференции кафедры психологии Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск, 20 апреля 2021 года / Отв. редактор и сост. В.Н. Колесников. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2021. – С. 17-22.

59. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентации студентов – аксиологический ресурс качества образования [Текст] / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз //

Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 70-летию Оренбургского государственного университета, Оренбург, 30 января – 01 февраля 2025 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2025. – С. 100-106.

60. Клевцова, В.А. Я – образ в профессиональном самоопределении личности [Текст] / В.А. Клевцова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 66-67.

61. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. – Москва: Изд-во МГУ, 1995. – 222 с.

62. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 2-е изд., стер. – Москва: Издат. центр «Академия», 2010. – 304 с.

63. Климов, Е.А. Психология труда [Текст]: учебник для вузов / под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 308 с.

64. Козловская, Т.Н. Обучение студентов навыкам планирования времени [Текст] / Т.Н. Козловская // Психология в вузе. – 2007. – № 4. – С. 37-47.

65. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: (Проблема формирования личности). Учебное пособие для студентов пед. институтов [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.

66. Константинов, В.В. Методологические основы психологии [Текст]: учебник для вузов / В.В. Константинов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 199 с.

67. Кораблина, Е.П. Особенности карьерных ориентаций студентов различных профилей обучения [Текст] / Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская, С.Б. Пашкин // Научное мнение. – 2018. – № 3. – С. 72-78.

68. Кремень, С.А. Карьерные ориентации студентов – будущих педагогов на завершающем этапе вузовской подготовки [Электронный ресурс] / С.А. Кремень // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 2 –

С. 19-26. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024\\_n2/Kremen\\_Kremen](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n2/Kremen_Kremen) (дата обращения: 28.06.2025).

69. Круглик, С.В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: дис. канд. педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / С.В. Круглик. – Калининград, 2011. – 188 с.

70. Кубарев, В.С. Содержание понятий жизненного и личностного смыслов в отечественной психологии [Текст] / В.С. Кубарев, С.А. Тапехин // Омские социально-гуманитарные чтения – 2018: Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета, Омск, 24–26 апреля 2018 года / Отв. ред. Л.А. Кудринская. – Омск: Омский государственный технический университет, 2018. – С. 273-280.

71. Кузьменкова, О.В. Ценностно-смысловое содержание педагогической профессии у обучающихся психолого-педагогических классов (на примере Оренбургского региона) [Текст] / О.В. Кузьменкова // Образование XXI века: профильные психолого-педагогические классы как условие развития личностного потенциала и педагогической одаренности школьников: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 17 октября 2024 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 59-63.

72. Кузьмина, Н.В. Определение предмета фундаментальной акмеологии [Текст] / Н.В. Кузьмина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 60-64.

73. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: дис. канд. психологических наук: 19.00.01 [Текст] / Л.И. Кунц. – Новосибирск, 2005. – 216 с.

74. Лазаренко, Л.А. Особенности кризиса профессионального развития и построение личной профессиональной перспективы у студентов КУБГУ [Текст] /

Л.А. Лазаренко, А.Д. Сафронова, Н.Л. Оганесова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 434-437.

75. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие [Текст] / А.Н. Леонтьев; научный редактор и предисловие Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

76. Леонтьев, А.Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251-261.

77. Леонтьев, Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

78. Леушкина, Н.А. Организация процесса развития аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя [Текст] / Н.А. Леушкина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 289-292.

79. Лешин, В.В. Развитие аутопсихологических способностей государственных служащих: дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / В.В. Лешин. – М., 2000. – 178 с.

80. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

81. Лукьянченко, Н.В. Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев [Текст] / Н.В. Лукьянченко // Психологическая наука и образование. – 2023. – Том 28. – № 1. – С. 40-51.

82. Мартынюк, И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования [Текст]: монография / И.О. Мартынюк. – Киев: Наук. Думка, 1990. – 119 с.

83. Матвеева, Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. канд. психологических наук: 19.00.01 [Текст] / Л.Г. Матвеева. – Челябинск, 2004. – 218 с.

84. Медовикова, Е.А. Становление временной перспективы личности студентов с различными уровнями осознанной саморегуляции: дис. канд. психологических наук: 19.00.07 [Текст] / Е.А. Медовикова. – Кемерово, 2016. – 252 с.

85. Меренков, А.В. Особенности изменений ориентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство [Текст] / А.В. Меренков, Д.Г. Сандлер, В.С. Шаврин // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 10. – С. 116-142.

86. Милакова, В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / В.В. Милакова. – Астрахань, 2007. – 23 с.

87. Митина, Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски [Текст]: монография / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 454 с.

88. Москаленко, О.В. Роль студенческого инфантилизма в развитии и преодолении кризиса ответственности выпускников вузов [Текст] / О.В. Москаленко // Акмеология. – 2017. – № 1. – С. 83-87.

89. Нарушак, В.Б. Оптимизация развития аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / В.Б. Нарушак. – М., 2001. – 236 с.

90. Немов, Р.С. Общая психология. Познавательные процессы и психические состояния [Текст]: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Р.С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 1271 с.

91. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Москва, 2007. – 222 с.

92. Никулина, И.В. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы [Текст] / И.В. Никулина // Вестник Самарского государственного университета. – 2010. – № 1 (75). – С. 186-191.

93. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004. – 607 с.

94. Ольховая, Т.А. Ценностно-синергетические параметры становления субъектности студента университета [Текст] / Т.А. Ольховая, В.Б. Парамонов // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 410-416.

95. Панкратова, И.А. Особенности образа карьеры государственных гражданских служащих: дис. канд. психологических наук: 19.00.01 [Текст] / И.А. Панкратова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 214 с.

96. Пащенко-де Превиль, Е. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений Российских и Французских студентов [Текст] / Е. Пащенко-де Превиль // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 48-61.

97. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления [Текст] / В.В. Петухов // Вестник МГУ. – 1984. – № 4. – С. 13-20.

98. Подольская, Е.А. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве [Текст]: монография / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 416 с.

99. Полянская, Е.Н. Сравнительный анализ карьерных ориентаций российских и китайских студентов [Текст] / Е.Н. Полянская, Д.Д. Эрназарова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5(136). – С. 189-196.

100. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология [Текст]: учебник для вузов / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 246 с.

101. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л.А. Головей. – 2-е изд., испр. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 415 с.

102. Пронина, Е.Н. Психология и педагогика [Текст]: учебник / Е.Н. Пронина, В.В. Лукашевич. – Москва: КноРус, 2023. – 294 с.

103. Протасова, Н.И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: дисс. канд. психологических наук: 19.00.07 [Текст] / Н.И. Протасова. – Астрахань, 1999. – 196 с.
104. Пряжников, Н.С. Профориентология [Текст]: учебник и практикум для вузов / Н.С. Пряжников. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 405 с.
105. Психология менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 638 с.
106. Разина, Т.В. Психологические особенности современного трудоустройства, его организационная и процессуальная специфика [Текст] / Т.В. Разина, А.В. Рожкин // Мировые цивилизации. – 2025. – Т. 10, № 2. – С. 51-59.
107. Романова, Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность [Текст]: монография / Т.В. Романова. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 310 с.
108. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
109. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 423 с.
110. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы, теория и практика [Текст] / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1998. – 373 с.
111. Самохвалова, И.Г. Подходы к исследованию аутопсихологической компетентности: сб. науч. трудов кафедры психологии образования Института психологии [Текст] / Сост. Н.Н. Васягина. – 2013. – С. 76-83.
112. Семенова, Ф.О. Формирование представлений студентов о профессии и имидже педагога [Текст] / Ф.О. Семенова, А.К. Кубанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 476-478.
113. Семеновских, Т.В. Субъективное благополучие и аутопсихологическая компетентность личности в юности [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских, А.Д. Пестрякова // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/92psmn218.html> (дата обращения: 27.06.2025).

114. Семенова, Е.А. Становление профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве вуза [Текст]: монография / Е.А. Семенова. – Иркутск, 2011. – 208 с.
115. Серкин, В.П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни [Текст] / В.П. Серкин // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 4. – С. 78-90.
116. Складорова, Т.В. Общая, возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т.В. Складорова, Н.В. Носкова; под общей редакцией Т.В. Складоровой. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 235 с.
117. Смирнов, С.Д. Образ мира в динамическом контроле неопределенности [Текст] / С.Д. Смирнов, М.А. Чумакова, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 3-13.
118. Смирнов, С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности [Текст] / С.Д. Смирнов // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 5. – С. 5-13.
119. Смирнов, С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учебник для вузов [Текст] / С.Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2026. – 352 с.
120. Смирнова, В.М. Роль самопреобразующей деятельности в процессе формирования аутопсихологической компетентности студентов педагогических специальностей вуза [Текст] / В.М. Смирнова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2013. – Выпуск 2 (117). – С. 80-84.
121. Смирнова, В.М. Формирование аутопсихологической компетентности студентов в системе высшей школы [Текст] / В.М. Смирнова // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2012. – № 2 (31). – С. 143-148.
122. Смирнова, В.М. Формирование аутопсихологической компетентности студентов педагогических специальностей вуза: автореферат дис. канд. педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / В.М. Смирнова. – Саратов, 2013. – 23 с.

123. Смирнова, В.М. Формирование аутопсихологической компетентности у студентов педагогических специальностей вуза: дис. канд. педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / В.М. Смирнова. – Саратов, 2013. – 276 с.
124. Собкин, В.С. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации [Текст] / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Навигатор в мире науки и образования. – 2017. – № 2(35). – С. 147.
125. Соболева, Е.В. Связь жизнестойкости личности с личностными характеристиками у студентов психологического профиля [Текст] / Е.В. Соболева // Педагогика и просвещение. – 2026. – № 1. – С. 119-132.
126. Совершенствование аутопсихологической компетентности педагога: учебно-методическое пособие [Текст] / Ред. коллегия: И.А. Боброва, О.В. Чурсинова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. – 99 с.
127. Сорокина, И.О. Развитие профессиональной креативности в структуре аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / И.О. Сорокина. – Москва, 2007. – 176 с.
128. Степнова, Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. д. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / Л.А. Степнова. – Москва, 2003. – 565 с.
129. Степнова, Л.А. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности [Текст] / Л.А. Степнова // Акмеология. – 2017. – № 2 (62). – С. 27-33.
130. Столяренко, Л.Д. Психология [Текст] / Л.Д. Столяренко // Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2018. – 591 с.
131. Сырцова, А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. канд. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / А. Сырцова. – Москва, 2008. – 317 с.
132. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности [Текст] / А. Сырцова, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41-54.

133. Сырцова, А. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе [Текст] / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85-106.

134. Терновская, О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. канд. психологических наук: 19.00.07 [Текст] / О.П. Терновская. – Оренбург. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 155 с.

135. Тропотяга, П.А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: дис. канд. психологических наук: 19.00.03 [Текст] / П.А. Тропотяга. – Иркутск, 2009. – 211 с.

136. Ульянина, О.А. Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Е.А. Никифорова [и др.] // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 3-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023\\_n4/Ulyanina\\_et\\_al](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n4/Ulyanina_et_al) (дата обращения: 15.07.2025).

137. Усольцева, В.В. Анализ психологической готовности студентов - психологов факультета психологии и педагогики ОмГПУ к осуществлению профессиональной деятельности (2016 - 2020 гг.) [Текст] / В.В. Усольцева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 6-4(120). – С. 118-122.

138. Федосеева, А.М. Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2006. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-6.pdf/> (дата обращения: 22.05.2021).

139. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник [Текст] / В. Франкл; пер. с англ. и нем.: Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.

140. Фурманов, И.А. Психология активности и поведения [Текст]: учебник / И.А. Фурманов. – Минск: Вышэйшая школа, 2024. – 256 с.
141. Харланова, Т.Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. психологических наук: 19.00.07 [Текст] / Т.Н. Харланова. – Москва, 2015. – 261 с.
142. Хафизова, Н.Х. Подготовка учащихся к выбору профессии и ее оценка [Текст] / Н.Х. Хафизова // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 528-530.
143. Хребин, М.В. Психологические особенности успешной самореализации студентов в условиях профессионального становления: дис. канд. психологических наук: 19.00.07 [Текст] / М.В. Хребин. – Ростов-на-Дону, 2019. – 152 с.
144. Хрусталева, Т.М. Психология способностей [Текст]: учебное пособие / Т.М. Хрусталева. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 180 с.
145. Хрусталева, Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: автореф. дис. д. психологических наук: 19.00.01. [Текст] / Т.М. Хрусталева. – Пермь, 2004. – 40 с.
146. Хусяинова, Ю.Н. Методика формирования эмотивной компетенции у студентов бакалавриата в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: дис. канд. педагогических наук: 13.00.02 [Текст] / Ю.Н. Хусяинова. – Санкт-Петербург, 2017. – 236 с.
147. Хьелл, Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер; Минск: Питер, 2019. – 606 с.
148. Цариценцева, О.П. Потенциал карьеры будущего специалиста [Текст] / О.П. Цариценцева // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик-2025: Сборник материалов Всероссийской очной научно-практической конференции, Оренбург, 24 апреля 2025 года. – Оренбург: ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», 2025. – С. 445-460.

149. Черных, Л.А. Осмысленность жизни и мотивация выбора профессионального обучения студентов педагогического вуза [Текст] / Л.А. Черных // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2025. – № 2(77). – С. 218-231.

150. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала [Текст] / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2004. – 172 с.

151. Чимбеева, С.Д. Из опыта реализации педагогической модели по формированию психологической готовности студентов к семейным отношениям [Текст] / С.Д. Чимбеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 82-88.

152. Шаркова, А.Ю. Педагогические условия использования проектной деятельности для формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся педагогического колледжа [Текст] / А.Ю. Шаркова, Т.В. Сибгатуллина // Андреевские чтения: Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: материалы статей уч. Всер. науч.-практ. конф. с междунар. уч. – 2018. – С. 277-284.

153. Шевцов, А.А. Основы Науки думать. Кн. 3. Сообразительность, понятливость, толковость [Текст] / А.А. Шевцов. – Иваново: Изд-во «Роша Академии», 2010. – 391 с.

154. Шиманская, Т.Л. Аутопсихологическая компетентность личности: критерии развития [Текст] / Т.Л. Шиманская // Омский научный вестник. – 2007. – № 3 (55). – С. 101-103.

155. Шишлянникова, Л.М. Применение корреляционного анализа в психологии [Текст] / Л.М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Том 14. – № 1. – С. 98-107.

156. Шнейдер, Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Принт, 2000. – 128 с.

157. Щербакова, Т.Н. Аутопсихологическая компетентность как фактор достижения успеха субъекта профессиональной деятельности [Текст] / Т.Н. Щербакова, А.В. Кичак, Т.В. Лобода // Психологические практики в

российском образовании: инновационный ракурс: Материалы Международной юбилейной интернет-конференции, Армавир, 23 ноября – 23 2017 года / Под редакцией С.В. Недбаевой. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 213-217.

158. Шумакова, О.А. Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями: дис. докт. психологических наук: 19.00.13 [Текст] / О.А. Шумакова. – Челябинск, 2011. – 400 с.

159. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

160. Ghadampour, E., Beiranvand, K. Effect of cognitive and metacognitive learning strategies training on academic procrastination and self-efficacy in students [Text] / E. Ghadampour, K. Beiranvand // *Advances in Cognitive Sciences*. – 2019. – Vol. 21. – № 3. – P. 31-41.

161. Kautts, T. Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success [Text] / T. Kautts, D. Khekman, R. Diris et al. // *OECD Education Working*, OECD Publishing. – 2014. – № 110. – 86 p.

162. Noe, R.A. An investigation of the correlates of career motivation [Text] / R.A. Noe, A.W. Noe, J.A. Bachuber // *Journal of Vocational Behaviour*. – 1990. – Vol. 37. – P. 340-560.

163. Tran, Q.Th., Nguyen, H.N.K. Insights into tertiary English-majored students' writing self-efficacy [Text] / Q.Th. Tran, H.N.K. Nguyen // *TNU Journal of Science and Technology*. – 2020. – Vol. 225. – № 10. – P. 47-54.

164. US Department of Education, National Center for Education Statistics. Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives [Text] // Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency Based Initiatives. – 2002. – 190 p.

165. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence [Text] / R.W. White // *Psychological review*. – 1959. – Vol. 66. – №. 5. – 297 p.

166. Jung, C.G. Psychological types.: General Description of the Types [Text] /  
C.G. Jung. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. – 122 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

Авторская анкета «Профессиональный образ студента»

1. Дата заполнения \_\_\_\_\_
2. Ф.И.О. \_\_\_\_\_
3. Год рождения \_\_\_\_\_ полных лет \_\_\_\_\_
4. Курс \_\_\_\_\_ Профиль \_\_\_\_\_

Нужно выбрать вариант, который в наибольшей степени является для Вас значимым?

*1. Оцените влияние каждого фактора на выбор вашей профессии?*

- 1) сам (а) приняла решение;
- 2) родители;
- 3) друзья;
- 4) занятия в школе.
- 5) Другой вариант: \_\_\_\_\_

*2. Оцените влияние мотивов на выбор данной профессии?*

- 1) желание приносить пользу людям;
- 2) семейная традиция;
- 3) престиж данной профессии;
- 4) привлекло содержание данной профессии;

*3. Оцените, что, на Ваш взгляд, в наибольшей степени необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру в сфере образования?*

- 1) опыт работы;
- 2) профессиональные знания, умения, навыки;
- 3) везение;
- 4) личные знакомства;
- 5) Ваш вариант: \_\_\_\_\_

*4. Вы планируете работать по выбранному Вами профилю?*

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) не знаю.

*5. Какими профессионально значимыми качествами должна обладать личность современного учителя: \_\_\_\_\_*

*6. Какие личностные качества учителя не желательны в современной школе: \_\_\_\_\_*

## Приложение 2

Таблица 26

### Результаты проективной методики сочинение «Мое представление о профессиональном будущем»

Курс ВП	Количество респондентов с выраженностью соответствующего показателя в %					
	ЦП	СМ	РС	ПР	МД	СЛ
I курс						
5 лет	71	47	97	2	3	3
10 лет	61	48	90	3	2	4
15 лет	53	43	80	5	2	3
II курс						
5 лет	58	61	99	4	7	1
10 лет	47	48	87	6	8	3
15 лет	46	47	77	7	5	1
IV курс						
5 лет	48	78	99	1	21	1
10 лет	42	73	95	4	22	1
15 лет	35	55	79	4	17	0

*Примечание:* ВП – временная перспектива; ЦП – целеполагание; СМ – самореализация; РС – реалистичность; ПР – престиж; МД – материальный достаток; СЛ – свойства личности

### Приложение 3

Таблица 27

Результаты исследования испытуемых по авторскому опроснику  
«Профессиональный образ студента»

Предлагаемые вопросы	Категории ответа, в %		
	I курс	II курс	IV курс
<i>1-ый вопрос. Оцените влияние каждого фактора на выбор вашей профессии?</i>			
Сам (а) приняла решение	43	85	70
Родители	10	9	6
Друзья	33	0	3
Занятия в школе	11	3	15
Другой вариант: так получилось; прошла на бюджет.	3	3	6
<i>2-ой вопрос. Оцените влияние мотивов на выбор данной профессии?</i>			
Желание приносить пользу людям	3	24	1
Семейная традиция	1	1	1
Престиж данной профессии	27	3	8
Привлекло содержания данной профессии	41	49	52
Избранная профессия соответствует вашим способностям	15	11	25
Это была ваша давняя мечта	1	5	3
Стремление получить диплом независимо от профессии	0	3	9
Желание приобретения материальной независимости от родителей	12	3	1
Другой вариант: основа для последующей деятельности;	0	1	0
<i>3-ий вопрос. Оцените, что, на Ваш взгляд, в наибольшей степени необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру в сфере образования?</i>			
Опыт работы	15	27	10
Профессиональные знания, умения, навыки	70	53	79
Везение	3	8	5
Личные знакомства	12	12	5
Другой вариант: знакомства, профессиональные умения.	0	0	1
<i>4-ый вопрос. Вы планируете работать по выбранному вами профилю?</i>			
Да	57	49	52
Нет	21	13	9
Не знаю	22	38	39

## Приложение 4

Таблица 28

Степень выраженности показателей субшкал теста СЖО

Курс Уровень	Количество респондентов с соответствующим уровнем в %					
	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-жизнь	ОЖ
I курс						
Низкий	15	11	9	9	12	9
Средний	50	54	60	44	53	55
Высокий	35	35	31	47	35	36
II курс						
Низкий	5	13	5	2	5	5
Средний	70	54	65	58	55	59
Высокий	25	33	30	40	40	36
IV курс						
Низкий	16	18	14	8	10	10
Средний	66	64	66	61	68	64
Высокий	18	18	20	31	22	26

## Приложение 5

Таблица 29

Сводные результаты данных, полученных по методике Р. Кеттелла

<i>курс</i> <i>уровень</i>		<i>Распределение респондентов по уровням факторов (в %)</i>					
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>I</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>
<i>I</i>	<i>Низкий</i>	30	55	48	52	45	18
	<i>Высокий</i>	70	45	52	48	55	82
<i>II</i>	<i>Низкий</i>	31	52	55	57	53	14
	<i>Высокий</i>	69	48	45	43	47	86
<i>IV</i>	<i>Низкий</i>	39	33	52	58	55	12
	<i>Высокий</i>	61	67	48	42	45	88

*Примечание:* фактор А (замкнутость – общительность); фактор В (интеллект); фактор С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность); фактор I (жесткость – чувствительность); фактор Q1 (ригидность – гибкость); фактор Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль).

## Приложение 6

Таблица 30

Сводные данные по методике Дембо-Рубинштейн в модификации  
А.М. Прихожан

<i>Курс</i>	<i>Уровень самооценки</i>				<i>Уровень притязаний</i>			
	<i>Очень высокий</i>	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>	<i>Очень высокий</i>	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
<i>I</i>	17	43	29	11	51	31	15	3
<i>II</i>	25	38	29	8	45	40	11	4
<i>IV</i>	22	43	27	8	43	40	9	8

## Приложение 7

Таблица 31

Вопросы	Экспертная оценка											
	Эксперты											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Кто повлиял на выбор вашей профессии?	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
2. Какой мотив способствовал выбору данной профессии?	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5
3. Что, на Ваш взгляд, в наибольшей степени необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру в сфере образования:	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5
4. Вы планируете работать по выбранному вами профилю:	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4
5. Какими профессионально значимыми качествами должна обладать личность современного учителя?	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5
6. Какие личностные качества учителя не желательны в современной школе?	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5

*Примечание:* 1-12 - преподаватели кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин ЮУрГГПУ (эксперты).

## Приложение 8

Таблица 32

Сводные результаты данных у студентов по методике «Якоря карьеры»  
Э. Шейна

курс / Степень выраженности		Распределение респондентов по степени выраженности карьерных ориентаций (в %)								
		ПК	Мен	Авт	СР	СМЖ	Сл	Выз	ИнСЖ	Пр
I	ярко	26	41	40	80	20	77	32	71	29
	менее	74	59	60	20	80	23	68	29	71
II	ярко	25	49	48	83	21	65	32	68	33
	менее	75	51	52	17	79	35	68	32	67
IV	ярко	23	29	39	88	17	65	23	65	21
	менее	77	71	61	12	83	35	77	35	79

*Примечание:* профессиональная компетентность (ПК); менеджмент (Мен); предпринимательство (Пр); вызов (Выз); автономия (Авт); стабильность места жительства (СМЖ); стабильность места работы (СР); служение (Сл); интеграция стилей жизни (ИнСЖ).

## Приложение 9

### Результаты регрессионного анализа

Таблица 33

Результаты регрессионного анализа вклада факторов аутопсихологической компетентности в общую карьерную направленность (напряженность) у студентов педагогического вуза. Сводка для модели. Группа студентов.

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стд. ошибка для оценки
1	0,191	0,036	0,034	1,74198
2	0,239	0,057	0,052	1,72561
3	0,273	0,075	0,066	1,71227
4	0,296	0,088	0,077	1,70274