

Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов

Е.Г. Белякова*¹, С.А. Быков²

^{1, 2} Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

¹ b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>

² hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>

* Автор, ответственный за переписку: b-evgenia@yandex.ru

Актуальность. Выявление предикторов профессионального самоопределения будущих педагогов представляется значимым для прогнозирования результативности данного процесса в условиях современного многоуровневого высшего образования. В свою очередь знание состава предикторов профессионального самоопределения является актуальным для организации сопровождения и поддержки профессионально-личностного развития студентов педагогической магистратуры.

Цель. Выявление характера связи между показателями осмысленности жизни и сформированности профессиональной идентичности у будущих педагогов в зависимости от их педагогического опыта.

Выборка. В пилотном исследовании приняли участие 73 студента педагогической магистратуры Тюменского государственного университета, имеющие разный опыт предшествующего профильного обучения и педагогической деятельности.

Методы. Для исследования были использованы «Опросник профессиональной идентичности» А.А. Озеринной, модифицированный опросник «Профессиональная идентичность» У.С. Родыгиной, «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева. Для сбора дополнительных сведений о респондентах предлагалась анкета, включающая вопросы о наличии педагогического образования, опыте работы в профессии.

Результаты. Выявлены положительные корреляции между показателями СЖО, сформированностью и зрелостью профессиональной идентичности, характеристиками профессиональных планов, принятия профессии, профессиональной позиции, положительными эмоциями и активным отношением к профессии, а также отрицательные корреляции с негативными эмоциями, связанными с неудовлетворением потребностей человека в педагогической профессии и пассивным отношением к профессии. Построены регрессионные модели для сформированности и зрелости профессиональной идентичности. Установлено, что сформированность профессиональной идентичности определяется наличием осознанных стремлений и не пассивным отношением к выбранному полю деятельности, а зрелость профессиональной идентичности детерминируется возможностями управления собственной жизнью. Показано, что уровень и структура профессиональной идентичности зависят от педагогического опыта. Высокие показатели сформированности профессиональной идентичности, определенность профессиональных планов, внутренний образ профессии, четкость и осознанность образа профессионала и активность профессиональной позиции выявлены в группе будущих педагогов, имевших профессиональный опыт.

Выводы. Исследование указывает на существование связей между показателями осмысленности жизни, профессиональным опытом и степенью сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов.

Практическое применение результатов. Результаты исследования могут быть использованы при организации сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов в процессе вузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, личностные предикторы профессионального самоопределения, осмысленность жизни, профессиональный опыт, будущие педагоги.

Для цитирования: Белякова Е.Г., Быков С.А. Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 29–41. doi: 10.11621/npj.2022.0404

Meaningfulness of life and professional experience as predictors of professional self-determination of future teachers

Evgenia G. Belyakova*¹, Sergej A. Bykov²

^{1,2} Tyumen State University, Tyumen, Russia

¹ b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>

² hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>

* Corresponding author: b-evgenia@yandex.ru

Background. In the context of modern multi-level higher education, identifying predictors for professional self-determination of future teachers seems to be significant to provide effectiveness of this process. The knowledge of the composition of predictors to professional self-determination is relevant while organizing educational support as well as professional and personal development of students of Masters' Programs in Education.

Objective. The study aims to identify the nature of the relationship between the indicators of meaningfulness of life and the development of professional identity among future teachers, depending on their teaching experience.

Sample. 73 students of Masters Program in Education at the Tyumen State University took part in the pilot study. The participants differed in their experience of previous education and teaching practice.

Methods. An empirical study was carried out with the "Questionnaire of professional identity" by A.A. Ozerina, the modified questionnaire "Professional Identity" by U.S. Rodygina, "The Test of Meaningful Life Orientations (MLO)" by D.A. Leontiev. To collect additional information about the respondents, a questionnaire including questions on the availability of professional education as well as work experience in the profession was proposed.

Results. Positive correlations were found between the MLO indicators and the formation of professional identity, characteristics of professional plans, acceptance of the profession, professional position, positive emotions and an active attitude towards the profession. Negative correlations of the MLO indicators with negative emotions associated with the dissatisfaction of human needs in the teaching profession and with the passive attitude to the profession. Regression models are built for the formation and maturation of professional identity. It has been established that the formation of professional identity is determined by the presence of conscious aspirations and a non-passive attitude towards the chosen field of activity. While the maturity of professional identity is determined by the ability to manage one's own life. It is shown that the level and structure of professional identity depend on the teaching experience. Higher indicators on the scales of professional identity, the certainty of professional plans, the internal image of the profession, the clarity and awareness of the image of a professional and the activity of a professional position were revealed in the group of future teachers who had professional experience.

Conclusion. The study indicates the links between indicators of life meaningfulness, professional experience and the degree of professional identity formation in future teachers.

Practical application of the results. The results of the study can be used in organizing the support of professional self-determination for future teachers in the process of university training.

Keywords: professional self-determination, professional identity, personal predictors of professional self-determination, meaning of life, professional experience, future teachers.

For citation: Belyakova, E.G., Bykov, S.A. (2022). Meaningfulness of life and professional experience as predictors of professional self-determination of future teachers. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 4 (48), 29–41. doi: 10.11621/npj.2022.0404

Введение

В современном многоуровневом высшем образовании, воспроизводящем специфику социокультурной ситуации «сложности, неопределенности и разнообразия» (Асмолов, 2015, с. 5) через создание насыщенной, гибкой и вариативной образовательной среды и организацию обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий, особое значение приобретают субъектные качества личности обучающихся, смыслоцелесообразные, проектирование профессионального будущего, ответственные выборы, рефлексивное осмысление достигнутых результатов (Блинов, Есенина, Родичев, Сергеев, 2020). В связи с этим изучение личностных предикторов, опосредующих профессиональное самоопределение, представляется актуальной задачей, а найденные решения могут позволить прогнозировать профессионально-личностное развитие будущих педагогов и выстраивать целенаправленное сопровождение и поддержку данного процесса.

К настоящему времени во многих публикациях предложены варианты предикторов профессионального развития и самоопределения, в том числе применительно к условиям индивидуализации образования (Валитова, Стародубцев, 2014; Семенов, 2015; Зеер, Заводчиков, Зиннатова, Лебедева, 2017; Чеснокова, Чурбанова, Молчанов, 2019). Также весьма обсуждаемой является проблема прогнозирования самоопределения будущих педагогов (Мешкова, 2016; Ерохина, 2018; Лебедева, Заводчиков, 2018; Заводчиков, Манякова, 2018; Бондарчук, Быкова, 2019; Волошина, Мешкова, 2019; Белякова, Захарова, 2020; Карабанова, Захарова, Старостина, 2020; Крежевских, 2020; Веретенникова, 2022). Тем не менее, разнородность выделяемых предикторов указывает на необходимость их осмысления и систематизации в рамках общего подхода.

Ряд отечественных исследований предикторов профессионального развития строится в русле концепции Д.А. Леонтьева о личностном потенциале (Леонтьев, 2016; Иванова и др., 2018).

В качестве предикторов рассматривается жизнеспособность личности (Сыманюк, Печеркина, 2016), выделяются типы стратегий профессионального развития (традиционная и «жизнеосуществление») (Петрова, Козлова, 2018). В данной традиции выявлена связь между показателями самоактуализации и составляющими личностного потенциала у будущих педагогов, в том числе с прогнозированием, самоконтролем и коррекцией, осмысленностью жизни (Шерешкова и др., 2019). Установлено, что осмысленность жизни выступает фактором психологического благополучия студентов (Самохвалова, Шипова, Тихомирова, Вишневецкая, 2022). В зарубежных исследованиях получены данные о том, что психологическое благополучие и резильентность выступают предикторами «удовольствия от преподавания» (Ergün, Dewaele, 2021, с. 1), а удовлетворенность работой является предиктором будущей самооэффективности учителя (Burić, Kim, 2021).

Положения концепции личностного потенциала продуктивны для выдвижения гипотезы о возможных ценностно-смысловых предикторах профессионального самоопределения будущих педагогов. Вхождение в педагогическую профессию осуществляется через ориентацию в педагогических ценностях и их принятие, становление образа «Я — педагог», выстраивание персональной перспективы развития в профессии, накопление позитивного опыта самооэффективности в решении педагогических задач и его рефлексивное осмысление. Следует отметить, что в исследованиях профессиональной идентичности педагога подчеркивается значимость осмысленности как необходимой составляющей профессионального развития. Формирование профессиональной идентичности педагога происходит через процесс самопонимания, рефлексии профессиональной и личностной самооценки, мотивации педагогической деятельности, восприятия задач и определения перспектив развития (Kelchtermans, 2009), собственного педагогического опыта (Colliander, 2018; Hendriwanto, 2021; Chavez Rojas, Faure Ninoles, Barril Madrid, 2021). В феноменолого-герменевтической традиции установлена продуктивность нарративных практик самоосмысления для поддержки педагогов в их профессиональном развитии (Beauchamp, Thomas, 2009; Altan, Lane, 2018; Amott, 2018; Rodrigues, Mogarro, 2019; Muchnik-Rozanov, Tsybulsky, 2021).

В нашем исследовании мы придерживаемся следующей позиции: профессиональное самоопределение осуществляется через создание персонального проекта профессионального развития, переходящее в его деятельностную реализацию, когда осмысление опыта выступает не только элементом практической деятельности, но и является вкладом в становление профессиональной идентичности.

Характер педагогического труда предъявляет высокие требования к осмысленной постановке педагогических задач и поиску способов их решения, а вхождение в педагогическую профессию требует рефлексивного отношения к профессионально-личностному развитию. Следовательно, можно предположить особую роль осмысленности в широком жизненном контексте как составляющей личностного потенциала для развития педагогической идентичности в качестве результата самоопределения в профессиональном контексте.

Одновременно развитие профессиональной идентичности связано с непрерывным процессом поиска будущими педагогами способов практической самореализации, приобретением профессионального опыта. Аутентичный опыт выступает важным фактором актуализации переживания идентичности в педагогической профессии, при условии, что он будет осмыслен и интегрирован в целостное самовосприятие себя как профессионала, целенаправленно выстраивающего свой профессиональный путь. Соответственно, это позволяет предположить, что наличие профессионального опыта также выступает предиктором профессионального самоопределения будущих педагогов.

Цель и гипотезы исследования

Цель — выявление характера связи между показателями осмысленности жизни и сформированности профессиональной идентичности у будущих педагогов в зависимости от их педагогического опыта.

Гипотезы исследования:

1. Осмысленность жизни является предиктором профессионального самоопределения будущих педагогов.
2. Профессиональный опыт (наличие профильной подготовки и опыт педагогической деятельности) является предиктором профессионального самоопределения будущих педагогов.

Выборка

В пилотном исследовании приняли участие студенты очной и заочной форм обучения магистерской программы «Педагогическое образование» Тюменского государственного университета. Возраст респондентов — 21–40 лет. Общее количество респондентов — 73. Выборка формировалась на основе метода добровольца (стихийная выборка).

Методы и методики

Для диагностики профессиональной идентичности использовались «Опросник профессиональной идентичности» (Озерина, 2011) и модифицированный опросник «Профессиональная идентичность» для будущих педагогов (Родыгина, 2007). Показатели осмысленности жизни определялись с помощью «Теста смысловых ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева. Сбор дополнительных сведений о респондентах выполнен с помощью авторской анкеты, включающей вопросы о наличии педагогического образования, опыте работы в профессии.

Обработка данных проводилась в три этапа. На первом этапе была проанализирована выраженность отдельных типов профессиональной идентификации и показателей осмысленности жизни по всей выборке, на втором — выявлены связи характеристик профессиональной идентификации с показателями осмысленности жизни и построены регрессионные модели для изучения сформированности и зрелости профессиональной идентификации. Третий этап обработки позволил соотнести особенности профессиональной идентификации с педагогическим опытом респондентов.

Для обработки данных применялись качественные и количественные методы. С помощью статистического пакета SPSS'26 проводился кластерный, корреляционный и регрессионный анализ, а также использовались таблицы сопряженности и непараметрические методы сравнения двух и более групп.

Результаты исследования

Выраженность статусов профессиональной идентичности у будущих педагогов

У будущих педагогов, обучающихся в педагогической магистратуре, были выявлены четыре статуса профессиональной идентичности по методике «Опросник профессиональной идентичности А.А. Озериной (Озерина, 2011): «диффузный», «мораторий», «предрешенный» и «достигнутый». Более половины респондентов (54,79%) имеют достигнутый статус профессиональной идентичности, свидетельствующий о внутренней определенности в избранном направлении профессионального развития. В меньшей степени выраженности оказались «мораторий», связанный с кризисом профессиональной идентичности (16,44%), «диффузный статус» (16,44%), «предрешенный статус» (12,33%), отражающие состояние поиска себя в профессии, недостаточную определенность профессиональных планов и навязанный извне выбор сферы будущей профессиональной деятельности.

По методике У.С. Родыгиной выявлены четыре типа профессиональной идентичности из возможных девяти. Наиболее благоприятный тип характеризуется сочетанием активной позиции в освоении педагогической деятельности с положительным эмоциональным восприятием возможностей удовлетворения собственных потребностей (физиологических, материальных, психологических, социальных), представлен только у 9,59% респондентов. У 21,92% опрошенных профессиональная идентичность характеризуется высокой активностью в освоении педагогической деятельности, целенаправленностью профессионального развития на фоне отсутствия устойчивого позитивного переживания принадлежности к педагогической профессии. У 65,75% респондентов выявлен промежуточный тип профессиональной идентичности, для которого характерны сочетание средневыраженной активной позиции с нейтральными эмоциями в отношении педагогической профессии. У 2,74% опрошенных средневыраженная активная позиция сочетается с отрицательными эмоциями к педагогической профессии (полагают, что эта профессия не приводит к удовлетворению их жизненных запросов). В целом такие данные соответствуют тем, которые получены при адаптации методики (Родыгина, 2007). В настоящем исследовании для дальнейшего анализа использовались данные по отдельным шкалам.

Выраженность показателей осмысленности жизни у будущих педагогов и их соотношение со статусами профессиональной идентичности

У большей части респондентов выявился средний уровень общей осмысленности жизни и показателей по отдельным субшкалам. Представленность низкого и высокого уровней примерно одинакова. С помощью кластерного анализа вся выборка была разделена на

три группы, в зависимости от уровня осмысленности жизни. Первый кластер характеризовался низкими значениями по всем показателям СЖО, второй кластер объединял средний уровень для всех показателей, а третий кластер отличался наиболее высокими показателями по всем шкалам (табл. 1).

Таблица 1. Распределение по кластерам в зависимости от выраженности показателей осмысленности жизни у будущих педагогов (по методике «СЖО» Д.А. Леонтьева)

Кластеры	Конечные центры кластеров					
	цели жизни	процесс жизни	результат жизни	локус контроля — Я	локус контроля — жизнь	Общий показатель осмысленности жизни
1: низкий уровень (n = 19)	22,32	20,68	18,79	15,95	22,74	76,63
2: средний уровень (n = 33)	30,85	30,06	24,79	21,12	28,76	99,33
3: высокий уровень (n = 21)	36,38	35,90	29,90	24,81	35,43	118,95
среднее значение	30,22	29,30	24,70	20,84	29,11	99,07
дисперсия	41,296	47,130	26,769	15,556	38,904	311,509

Table 1. Distribution by clusters depending on the intensity of indicators for meaningfulness of life in future teachers (according to MLO by D.A. Leontiev)

Clusters	Final centres of clusters					Overall Life Meaningfulness Index
	life goals	life process	result of life	locus of control — I	locus of control — life	
1: low level (n = 19)	22.32	20.68	18.79	15.95	22.74	76.63
2: middle level (n = 33)	30.85	30.06	24.79	21.12	28.76	99.33
3: high level (n = 21)	36.38	35.90	29.90	24.81	35.43	118.95
means	30.22	29.30	24.70	20.84	29.11	99.07
dispersion	41.296	47.130	26.769	15.556	38.904	311.509

С помощью таблиц сопряженности мы соотнесли кластеры, выделенные на основе показателей СЖО, и четыре статуса профессиональной идентичности,

выявленные у респондентов с помощью методики А.А. Озеринной. Полученный коэффициент сопряженности (0,470) имел высокий уровень значимости ($p < 0,01$). Среди респондентов первого кластера с низкими показателями по СЖО были представлены все статусы профессиональной идентичности, но наибольшую встречаемость имел диффузный статус. У респондентов, входящих во второй кластер, также фиксировались все типы профессиональной идентичности, но наибольшую представленность имел «достигнутый статус». В третьем кластере с самыми высокими показателями по СЖО респонденты имели либо «достигнутый» статус профессиональной идентичности, либо для них был характерен статус «мораторий», свидетельствующий о переосмыслении взглядов на профессию и собственной роли в ней.

Связь показателей осмысленности жизни и сформированности профессиональной идентичности у будущих педагогов

На этом этапе мы соотнесли разные характеристики профессиональной идентичности с показателями осмысленности жизни. Главное внимание было сосредоточено на двух центральных показателях опросника А.А. Озеринной — сформированность и зрелость профессиональной идентичности.

В результате проведенного корреляционного анализа по Опроснику профессиональной идентичности А.А. Озеринной были выявлены значимые связи между общим индексом осмысленности жизни (ОЖ), сформированностью ($r = 0,425, p < 0,01$) и зрелостью ($r = 0,391, p < 0,01$) профессиональной идентичности у будущих педагогов. Также ОЖ оказался значимо связан с такими показателями как определенность профессиональных планов ($r = 0,414, p < 0,01$), их самостоятельность ($r = 0,435, p < 0,01$), эмоциональность ($r = 0,497, p < 0,01$) и рациональность ($r = 0,423, p < 0,01$) принятие профессии, активность ($r = 0,315, p < 0,01$) и автономность ($r = 0,317, p < 0,01$) профессиональной позиции. Были найдены значимые положительные корреляции между ОЖ и показателями опросника У.С. Родыгиной, положительными эмоциями ($r = 0,339, p < 0,01$) и активным отношением ($r = 0,328, p < 0,01$) к будущей профессии, и отрицательные корреляции между ОЖ и негативными эмоциями ($r = -0,532, p < 0,01$) и пассивным отношением ($r = 0,254, p < 0,05$) к будущей профессии. Стоит подчеркнуть, что не все показатели профессиональной идентичности имели значимые связи с осмысленностью жизни. В частности, с показателями методики СЖО не были связаны характеристики образа профессии и профессионала.

Также был установлен ряд взаимосвязей между отдельными показателями СЖО и параметрами профессиональной идентичности. В частности, шкала «Жизненные цели» значимо связана с показателями сформированности профессиональной идентичности ($r = 0,516, p < 0,01$), определенности учебно-профессиональных планов ($r = 0,519, p < 0,01$), эмоционального принятия будущей профессии ($r = 0,576,$

$p < 0,01$), «отрицательными эмоциями, связанными с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии» ($r = -0,597, p < 0,01$). Похожие данные были получены и для других показателей осмысленности жизни у будущих педагогов.

Кроме того, определены корреляционные связи между показателями параметров профессиональной идентичности по методикам А.А. Озериной и У.С. Родыгиной. Было установлено, что сформированность профессиональной идентичности положительно связана с позитивным эмоциональным переживанием принадлежности к профессии, активным отношением к ней и, напротив, имеет негативные связи с отрицательными эмоциями и пассивным отношением к профессии. При этом зрелость профессиональной идентичности имела лишь негативные отношения с отрицательными эмоциями и пассивным отношением к профессии.

Для сформированности и зрелости¹ профессиональной идентичности построены регрессионные уравнения, которые позволяют в дальнейшем прогнозировать эти характеристики. Проверка разных регрессионных моделей позволила остановить свой выбор на тех, которые обладают наибольшей предсказательной силой (хотя и не очень большой, поскольку в обоих случаях модели объясняли лишь 30% разброса данных). Для сформированности профессиональной идентичности (СПИ) была выбрана модель ($R = 0,549, R^2 = 0,301$), описываемая следующим уравнением:

СфПИ = $13,83 + 0,456$ [Цели в жизни] — $0,196$ [Пассивное отношение к профессии].

В качестве предикторов сформированности профессиональной идентичности в данном случае выступают такие показатели осмысленности жизни как наличие жизненных целей, призвания, намерений и определяется активное отношение к профессии (по опроснику У.С. Родыгиной).

Таким образом, сформированность профессиональной идентичности определяется наличием осознанных стремлений и не пассивным отношением к выбранному полю деятельности.

Для зрелости профессиональной идентичности наиболее весомой оказалась модель ($R = 0,547, R^2 = 0,300$), включающая в качестве предикторов такой показатель как «локус контроля — жизнь» или «управляемость жизнью» и также с отрицательным знаком пассивное отношение к профессии.

ЗрПИ = $18,35 + 0,358$ [Лocus контроля — жизнь] — $0,317$ [Пассивное отношение к профессии].

В данном случае можно видеть, что зрелость профессиональной идентичности детерминирована возможностями управления собственной жизнью. Любопытно, что пассивное отношение к профессии является тем полюсом, от которого отталкивается профессиональная идентичность. С некоторым допущением можно сказать, что пассивная позиция несовместима с выраженной профессиональной идентичностью.

¹ Для других показателей таких моделей построить не удалось.

Выраженность статусов профессиональной идентичности в зависимости от профессионального опыта будущих педагогов

Также был выполнен анализ распределения по статусам профессиональной идентичности, выявленных по методике А.А. Озериной, в зависимости от профильной подготовки (наличие базового педагогического образования, в том числе педагогических курсов; прохождение курсов педагогической направленности при отсутствии базового педагогического образования; отсутствие профильной подготовки) и наличия/отсутствия опыта педагогической деятельности.

У будущих педагогов, «имеющих базовое педагогическое образование, в том числе прошедших курсы педагогической направленности» (65,75% в общей выборке), наиболее выраженным является достигнутый статус профессиональной идентичности (56,25%). Заметно меньше представлены предпрешенный статус (16,67%), мораторий (14,58%) и диффузный статус (12,5%).

В группе студентов «без базового педагогического образования, но прошедших курсы педагогической направленности» (12,33% в общей выборке), выявлена наиболее высокая в сравнении с другими группами выраженность достигнутого статуса (88,89%), а также сравнительно незначительно представлен «мораторий» (11,11%).

В группе студентов «не имеющих педагогической подготовки» (11,68% в общей выборке) наиболее выражены полярные статусы профессиональной идентичности — диффузный (37,5%) и достигнутый (31,25%), третьим по представленности является мораторий (25%), и менее других определяется предпрешенный статус (6,25%).

В группе учащихся вуза «имеющих опыт педагогической деятельности» (64,38% в общей выборке) наиболее выраженным является достигнутый статус профессиональной идентичности (60,67%), и в значительно меньшей степени выявляются мораторий (19,57%), диффузный статус (10,87%) и предпрешенный статус (8,7%).

В группе студентов «не имеющих опыта педагогической деятельности» (35,62% в общей выборке) наиболее выражен достигнутый статус профессиональной идентичности (44,44%), в меньшей степени представлены диффузный статус (25,93%), предпрешенный статус (18,52%) и мораторий (11,11%).

Анализ выраженности показателей сформированности профессиональной идентичности по отдельным шкалам в зависимости от первоначальной профильной подготовки будущих педагогов позволил установить ряд важных тенденций. Значимые различия между группами с разным опытом обучения по педагогическим специальностям представлены в табл. 2. Группы различаются по сформированности и зрелости профессиональной идентичности, а также по глубине образа профессии и автономности профессиональной позиции, полученных по методике А.А. Озериной. Интересно, что показатели профес-

Таблица 2. Сводные показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности будущих педагогов (по методике А.А. Озеринной) в зависимости от первоначальной профильной подготовки*

Шкалы и субшкалы		Показатели профессиональной идентичности в группах педагогов с разным опытом обучения педагогическим специальностям				Показатели значимости различий	
		Общее (n = 73)	с базовым педагогическим образованием (n = 48)	с курсами педагогической направленности (n = 9)	без педагогической подготовки (n = 16)	Н-статистика Крускала — Уоллиса	Уровень значимости
Сформированность / несформированность ПИ		20,75	21,12	23,55	18,06	8,78	P < 0,01
Зрелость / незрелость ПИ		20,52	21,04	21,89	18,19	7,25	P < 0,05
Образ профессии	внутренний / поверхностный	3,15	3,20	3,67	2,69	6,82	P < 0,05
	целостный / фрагментарный	2,90	2,96	3,11	2,62	1,75	нет
Профессиональная позиция	активная / пассивная	2,92	3,00	3,33	2,44	4,43	нет
	автономная / зависимая	3,03	3,12	3,44	2,50	5,91	P < 0,05

*Представлены только обобщающие показатели и те шкалы, в показателях которых были обнаружены различия между группами.

Table 2. Summary indicators of the professional identity components in future teachers (according to the method of A.A. Ozerina) depending on the initial profile training*

Scales and subscales		Indicators of professional identity in groups of teachers with different experience in studying pedagogical specialties				Difference significance indicators	
		General (n = 73)	basic education in pedagogics (n = 48)	educational courses in pedagogics (n = 9)	no training in pedagogics (n = 16)	Kruskal — Wallis H-Statistics	Significance level
Formed / unformed PI		20.75	21.12	23.55	18.06	8.78	P < 0.01
Mature / immature PI		20.52	21.04	21.89	18.19	7.25	P < 0.05
The image of the profession	internal / surface	3.15	3.20	3.67	2.69	6.82	P < 0.05
	holistic / fragmentary	2.90	2.96	3.11	2.62	1.75	not found
Professional position	active / passive	2.92	3.00	3.33	2.44	4.43	not found
	autonomous / dependent	3.03	3.12	3.44	2.50	5.91	P < 0.05

*Only generalized indicators and the scales indicating differences between groups are presented

сиональной идентичности несколько выше в группе «не имеющих базового педагогического образования, но прошедших курсы педагогической направленности», но главное заключается в том, что магистранты, не обладающие педагогическим опытом, не имеют и сформированной педагогической идентичности. Значимых различий по показателям методики У.С. Родыгиной установлено не было.

Было проведено сравнение показателей профессиональной самоидентификации в зависимости от опыта педагогической деятельности (табл. 3). Характерно, что все показатели профессиональной самоидентификации выше в группе, имевшей професси-

ональный опыт. Значимыми эти различия были для показателей сформированности ПИ, определенности профессиональных планов, внутреннего образа профессии, четкости и осознанности образа профессионала и активности профессиональной позиции. Значимых различий по показателям методики У.С. Родыгиной установлено не было. В дальнейших исследованиях более продуктивным представляется использование психодиагностического инструментария для оценки сформированности профессиональной идентичности педагогов, по своей методологии в большей степени согласующегося с реализуемым нами подходом.

Таблица 3. Сводные показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности будущих педагогов (по методике А.А. Озеринной) в зависимости от наличия опыта профессиональной деятельности*

Шкалы и субшкалы		Средние показатели профессиональной идентичности в группах педагогов с наличием и отсутствием опыта профессиональной деятельности			Показатели значимости различий	
		Общее (n = 73)	с опытом педагогической деятельности (n = 47)	без опыта педагогической деятельности (n = 26)	U-статистика Манна — Уитни	Уровень значимости
Сформированность / несформированность ПИ		20,75	22,15	18,23	337,5	P < 0,01
Зрелость / незрелость ПИ		20,52	21,11	19,46	463,5	P < 0,1
Учебно-профессиональные планы	определенные / неопределенные	2,64	2,91	2,15	419,0	P < 0,05
	собственные / заимствованные	2,63	2,77	2,38	503,0	нет
Образ профессии	внутренний / поверхностный	3,15	3,36	2,77	418,5	P < 0,05
	целостный / фрагментарный	2,90	2,93	2,85	576,0	нет
Образ профессионала	четкий / размытый	3,15	3,43	2,65	395,0	P < 0,01
	осознанный / стереотипный	3,12	3,34	2,73	409,0	P < 0,05
Профессиональная позиция	активная / пассивная	2,91	3,21	2,38	352,0	P < 0,01
	автономная / зависимая	3,03	3,08	2,92	549,0	нет

*Представлены только обобщающие показатели и те шкалы, в показателях которых были обнаружены различия между группами

Table 3. Indicators of the professional identity components in future teachers (according to the method of A.A. Ozerina), depending on the availability of professional experience *

Scales and subscales		Average indicators of professional identity in groups of teachers with and without professional experience			Difference significance indicators	
		General (n = 73)	with teaching experience (n = 47)	no teaching experience (n = 26)	Mann-Whitney U-statistic	Significance level
Formed / unformed PI		20.75	22.15	18.23	337.5	P < 0.01
Mature / immature PI		20.52	21.11	19.46	463.5	P < 0.1
Educational and professional plans	definite / indefinite	2.64	2.91	2.15	419.0	P < 0.05
	own / borrowed	2.63	2.77	2.38	503.0	not found
The image of the profession	internal / surface	3.15	3.36	2.77	418.5	P < 0.05
	holistic / fragmentary	2.90	2.93	2.85	576.0	not found
Image of a professional	clear / blurry	3.15	3.43	2.65	395.0	P < 0.01
	conscious / stereotyped	3.12	3.34	2.73	409.0	P < 0.05
Professional position	active / passive	2.91	3.21	2.38	352.0	P < 0.01
	autonomous / dependent	3.03	3.08	2.92	549.0	not found

* Only generalizing indicators and those scales in the indicators of which differences between groups were found are presented.

Обсуждение результатов

Результаты пилотного исследования указывают на правомерность предположения существования связи между показателями осмысленности жизни, статусами и компонентами профессиональной идентичности будущих педагогов в зависимости от их профессионального опыта.

Отметим, что у будущих педагогов на этапе обучения в магистратуре выявляются разные статусы профессиональной идентичности. Согласно полученным данным, показатели сформированности идентичности, характеризующие целенаправленность и осмысленность выбора профессионального пути («достигнутый статус идентичности»), характерны для более чем половины будущих педагогов. Одновременно достаточно явно выражены и различные варианты «промежуточных» типов педагогической идентичности, что отражает продолжающийся поиск себя в профессии. Для этих студентов обучение в педагогической магистратуре либо совпало с кризисом профессионального самоопределения, либо они не имеют внутренней мотивации и профессиональных планов, связанных с избранным направлением подготовки.

При этом для респондентов с самыми высокими показателями по СЖО характерны статусы профессиональной идентичности, отражающие либо их определенность в выборе педагогической профессии, либо активное переосмысление собственного профессионального пути. К фактам, свидетельствующим о подтверждении выдвинутых гипотез, относятся: выявленная связь общей осмысленности жизни с характером эмоционального отношения к профессии педагога; связь осмысленности жизненных целей со статусами профессиональной идентичности в целом, отражающими определенность с выбором профессии, и таких ее компонентов, как определенность учебно-профессиональных планов, эмоциональное принятие будущей профессии; связь высокой выраженности ряда показателей профессиональной идентичности с наличием профессионального опыта у будущих педагогов (предыдущей профильной подготовки и опыта педагогической деятельности).

Объяснение полученных данных может быть связано, на наш взгляд, с тем, что стартовые условия профессионального самоопределения будущих педагогов на этапе обучения в педагогической магистратуре неодинаковы. Магистранты представляют собой весьма неоднородную группу (возрастной состав, мотивация выбора педагогического направления подготовки, жизненный и профессиональный опыт, базовое образование и др.). Многие из них при поступлении в магистратуру принимают достаточно серьезное решение о смене направления подготовки, что по сути означает необходимость поиска новой профессиональной идентичности. Соответственно у будущих педагогов будут весьма различаться образовательные запросы и актуальные задачи профессионально-личностного развития.

Другим стартовым условием профессионального самоопределения, безусловно, выступает профессиональный опыт (применительно к вузовскому этапу подготовки будущих педагогов — это предшествующее профильное обучение и опыт педагогической деятельности). Результаты исследования показали продуктивность развития профессиональной идентичности у большей части магистрантов в случае, если они уже имеют профильную подготовку (бакалавриат, курсы педагогической направленности). Однако статусы педагогической идентичности, указывающие на самоопределение в профессии, выявлены и у магистрантов, сменивших предыдущее направление подготовки на педагогическое. Особый интерес вызывает немногочисленно представленная в данном исследовании группа будущих педагогов, которые не имеют профильной подготовки, но ранее проходили курсы педагогической направленности, фактически у каждого из них выявлен «достигнутый статус» профессиональной идентичности. Можно предположить, что именно эта группа студентов в наибольшей степени мотивирована к освоению педагогической деятельности, включена в профессиональное развитие, возможно ими пройдены курсы по собственной инициативе. Полученные данные позволяют предположить влияние другого, более общего фактора развития профессиональной идентичности, связанного с осмысленным целеполаганием и активностью при проектировании профессионального пути.

Как показали результаты исследования, общая осмысленность жизни, коррелирующая с высокими показателями компонентов профессиональной идентичности, и наличие профессионального опыта могут рассматриваться как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов, что в свою очередь позволяет осуществлять прогнозы о степени благоприятности процесса самоидентификации в профессии у будущих педагогов в условиях многоуровневого образования.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать выводы о продуктивности концепции личностного потенциала, с помощью которой удалось выявить предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов, что позволило выдвинуть предположение об особой роли осмысленности жизни как одной из составляющих личностного потенциала для развития профессиональной идентичности. В то же время ограничения настоящего исследования связаны с выборкой, на которой оно выполнялось, в связи с чем оно может считаться пилотным. Учитывая значительные отличия в численности выборки по различным основаниям, результаты анализа могут служить основой для выдвижения соответствующих гипотез и их проверки на более многочисленных и соотносимых по численности выборках в дальнейших исследованиях. Ограничения настоящего пилотного исследования

связаны со сравнительно небольшим объемом выборки и ее внутренней неоднородностью. В будущих исследованиях предполагается продолжить проверку выдвинутых гипотез на большем количестве испытуемых. В дальнейшем предполагается включить в исследование будущих педагогов, обучающихся не только в магистратуре, но и в бакалавриате.

В настоящем исследовании был учтен один из возможных социокультурных предикторов развития профессиональной идентичности, а именно — профессиональный опыт. Новые исследовательские задачи в перспективе будут включать более детальный анализ социокультурных предикторов профессионального самоопределения будущих педагогов (различные виды профессионального и субъектного опыта, факторы влияния среды, социальных институций, образовательного процесса). Важным представляется сравнение особенностей профессионального самоопределения студентов новых образовательных про-

грамм и уже традиционного педагогического бакалавриата и магистратуры в условиях современного социокультурного контекста.

Результаты исследования представляют интерес в контексте индивидуализации подготовки будущих педагогов в многоуровневом высшем образовании, поскольку актуализируют вопрос о внутренней готовности студентов к осмысленному выбору возможностей профессионального развития, соотносённому с их жизненными и профессиональными планами, в образовательной среде вуза. В связи с этим выявление личностных предикторов профессионального самоопределения позволит в более полной мере задействовать потенциал и ресурсы студентов в процессе профессионального самоопределения, организовать сопровождение и поддержку данного процесса через развитие соответствующих способностей будущих педагогов и обеспечение условий для приобретения профессионального опыта.

Литература

- Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. [Электронный ресурс] // <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550> (дата обращения: 01.07.2022).
- Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 84–112.
- Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 72–85.
- Бондарчук Н.В., Быкова Е.А. Профессиональная Я-концепция социального педагога системы образования // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 4. С. 30–51.
- Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 68–73.
- Веретенникова В.Б. Соотношение профессиональной идентичности и направленности личности студентов — будущих педагогов // Концепт. 2022. № 4. С. 95–110.
- Волошина Р.А., Мешкова И.В. Автономность личности как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического вуза. В сборнике Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи / Под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019.
- Ерохина Т.Г. Личностная готовность будущего педагога к инновационной деятельности как предиктор успешного профессионального самоопределения // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 12. С. 28–30.
- Заводчиков Д.П., Манякова П.О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 116–135.
- Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266–279.
- Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
- Карабанова О.А., Захарова Е.И., Старостина Ю.А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость // Национальный психологический журнал. 2020. № 4 (40). С. 113–124.
- Крежевских О.В. Проектирование профессиональной биографии как предиктор непрерывного профессионального самоопределения и обучения педагога // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 430–445.
- Лебедева Е.В., Заводчиков Д.П. Профессиональная идентичность и транспектива профессионального развития будущих педагогов // Научный диалог. 2018. № 12. С. 452–464.
- Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
- Мешкова И.В. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза с разным уровнем психологической готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. № 6. С. 142–148.
- Озерина А.А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 15–22.
- Петрова В.Н., Козлова Н.В. Профессиональное развитие в меняющемся мире: стратегия жизнеосуществления // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 59–74.
- Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 4. С. 39–51.

- Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 4. С. 47–63.
- Семенов Д.С. Психологические предикторы прогнозирования профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–19. С. 4333–4335.
- Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Жизнеспособность как предиктор конструктивного профессионального развития. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 109–118.
- Шерешкова Е.А., Коновалова О.В., Едиханова Ю.М., Спицына О.А., Волгуснова Е.А. Самоактуализация в структуре личностного потенциала будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 274–293.
- Altan, S., Lane, J.F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238–248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.012>
- Amott, P. (2018). Identification—a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition. *Professional Development in Education*, 44 (4), 476–491. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1381638>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Burić, I., Kim, L.E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Chavez Rojas, J., Faure Ninoles, J., Barril Madrid, J.P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Colliander, H. (2018). The experienced newcomer — The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69, 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>
- Ergün, A.L.P., Dewaele, J.M. (2021). Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, 102506. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>
- Hendriwanto. (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47 (4), 624–626. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1941812>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Muchnik-Rozanov, Y., Tsybulsky, D. (2021). Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47 (3), 309–321. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339>
- Rodrigues, F., Mogarro, M.J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>

References

- Altan, S., Lane, J.F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238–248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.012>
- Amott, P. (2018). Identification—a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition. *Professional Development in Education*, 44 (4), 476–491. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1381638>
- Asmolov, A. (2015). Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskiye issledovaniya (Psychological Research)*, 8 (40). (Retrieved from <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550>) (review date: 01.07.2022). (In Russ.).
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Belyakova, E.G., Zakharova, I.G. (2020). Professional self-determination and professional identity of student teachers in the conditions of individualization of education. *Obrazovaniye i nauka (Education and Science)*, 22 (1), 84–112. (In Russ.).
- Blinov, V.I., Yesenina, E.Yu., Rodichev, N.F., Sergeev, I.S. (2020). Pedagogical support of professional self-determination and its possible models in the conditions of uncertainty of society and labor markets. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda (Vocational Education and the Labor Market)*, 3 (42), 72–85. (In Russ.).
- Bondarchuk, N.V., Bykova, E.A. (2019). Professional self-concept of a social teacher of the education system. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 9 (4), 30–51. (In Russ.).
- Burić, I., Kim, L.E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Chavez Rojas, J., Faure Ninoles, J., Barril Madrid, J.P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chesnokova, O.B., Churbanova, S.M., Molchanov, S.V. (2019). Professional self-determination in adolescence as a structural component of future professionalism: socio-cognitive and creative factors. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 15 (4), 109–118. (In Russ.).
- Colliander, H. (2018). The experienced newcomer—The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69, 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>

- Ergün, A.L.P., Dewaele, J.M. (2021). Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, 102506. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>
- Erokhin, T.G. (2018). Personal readiness of the future teacher for innovative activity as a predictor of successful professional self-determination. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa (Professional education. Capital)*, 12, 28–30. (In Russ.).
- Hendriwanto. (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47 (4), 624–626. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1941812>
- Ivanova, T.Yu., Leontiev, D.A., Osin, E.N., Rasskazova, E.I., Kosheleva, N.V. (2018). Modern problems of studying personal resources in professional activities. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 8 (1), 85–121. (In Russ.).
- Karabanova, O.A., Zakharova, E.I., Starostina, Yu.A. (2020). Personal factors of building a professional career in the period of entry into adulthood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (40), 113–124. (In Russ.).
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Krezhevskikh, O.V. (2020). Designing a professional biography as a predictor of continuous professional self-determination and teacher training. *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives on Science and Education)*, 6 (48), 430–445. (In Russ.).
- Lebedeva, E.V., Zavodchikov, D.P. (2018). Professional identity and perspective of professional development of future teachers. *Nauchnyy dialog (Scientific Dialogue)*, 12, 452–464. (In Russ.).
- Leontiev, D.A. (2016). Self-regulation, resources and personal potential. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 62, 18–37. (In Russ.).
- Meshkova, I.V. (2016). Features of educational and professional motivation of students of a pedagogical university with different levels of psychological readiness for designing an individual educational trajectory. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University)*, 6, 142–148. (In Russ.).
- Muchnik-Rozanov, Y., Tsybul'skiy, D. (2021). Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47 (3), 309–321. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339>
- Ozerina, A.A. (2011). Development of a questionnaire for diagnosing the professional identity of students. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki (News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences)*, 2, 15–22. (In Russ.).
- Petrova, V.N., Kozlova, N.V. (2018). Professional development in a changing world: a life-sustaining strategy. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 70, 59–74. (In Russ.).
- Rodrigues, F., Mogarro, M.J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Rodygina, W.S. (2007). Psychological features of professional identity of students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye (Psychological Science and Education)*, 12 (4), 39–51. (In Russ.).
- Samokhvalova, A.G., Tikhomirova, E.V., Vishnevskaya, O.N., Shipova, N.S., Asriyan, E.V. (2021). Structural-functional model of psychological well-being of modern students. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 18 (4), 47–63. (In Russ.).
- Semenov, D.S. (2015). Psychological predictors of forecasting professional activity. *Fundamental'nyye issledovaniya (Basic Research)*, (2–19), 4333–4335. (In Russ.).
- Shereshkova, E.A., Konovalova, O.V., Edikhanova, Yu.M., Spitsyna, O. A., Volgusnova, E.A. (2019). Self-actualization in the structure of the personal potential of future teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives on Science and Education)*, 4 (40), 274–293. (In Russ.).
- Symanyuk, E.E., Pecherkin, A.A. (2016). Viability as a predictor of constructive professional development. In A.V. Makhnach, L.G. Dikaya (Eds.), *Human vitality: individual, professional and social aspects* (pp. 525–537). Moscow: Izd-vo "Institut Psikhologii RAN". (In Russ.).
- Valitova, E.Yu., Starodubtsev, V.A. (2014). Professional self-determination of university students in the context of individualization and personification of education. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*, 6, 68–73. (In Russ.).
- Veretennikova, V.B. (2022). Correlation of professional identity and personality orientation of students-future teachers. *Koncept (Concept)*, 4, 95–110. (In Russ.).
- Voloshina, R.A., Meshkova, I.V. (2019). Personal autonomy as a factor of professional self-determination of students of a pedagogical university. In E.F. Zeer, V.S. Tretyakova (Eds.), *Transprofessionalism as a predictor of youth social and professional mobility* (pp. 348–351). Yekaterinburg: Rossiyskiy gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskij universitet. (In Russ.).
- Zavodchikov, D.P., Manyakova, P.O. (2018). Interrelation of self-regulation and personal professional prospects of students. *Obrazovaniye i nauka (Education and Science)*, 20 (1), 116–135. (In Russ.).
- Zeer, E.F., Zavodchikov, D.P., Zinnatova, M.V., Lebedeva, E.V. (2017). Individual educational trajectory as a setting of the subject in the system of lifelong education. *Nauchnyy dialog (Scientific Dialogue)*, 1, 266–279. (In Russ.).

Статья получена 30.08.2022;
принята 12.10.2022;
отредактирована 18.11.2022.

Received 30.08.2022;
accepted 12.10.2022;
revised 18.11.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Белякова Евгения Гелиевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>

Evgenia G. Belyakova — Doctor in Education, Professor, the Department of General and Social Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>



Быков Сергей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>

Sergej A. Bykov — PhD in Pedagogy, Associate Professor, the Department of General and Social Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>