

На правах рукописи



Варакина Таисия Евгеньевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЫБОРУ ТРАЕКТОРИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ВУЗЕ**

Специальность:

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

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Кемерово 2026

Работа выполнена на кафедре акмеологии и психологии развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»

**Научный
руководитель:**

Белогай Ксения Николаевна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

**Официальные
оппоненты:**

Жданова Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития философско-социологического факультета, директор Центра психолого-педагогической помощи ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь).

Каракулова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии и специального образования, доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск).

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева» (г. Красноярск).

Защита состоится «4» июня 2026 года в 10.00 на заседании диссертационного совета 24.2.315.03 при ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» по адресу: Кемеровская область – Кузбасс, г. Кемерово, ул. Красная, 6, аудитория 1118.

Отзывы на автореферат отправлять по адресу: 650000, Кемеровская область – Кузбасс, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»:

<https://kemsu.ru/science/dissertation-councils/diss-24-2-315-03/protects/131257/>

Автореферат разослан «_____» _____ 2026 года.

Учёный секретарь диссертационного совета
к. психол. н., доцент



О. А. Браун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества характеризуется высокой динамикой трансформации профессиональных сред и ростом неопределенности, что предъявляет новые требования к подготовке специалистов. Традиционная модель формирования готовности выпускника, ориентированная исключительно на исполнение фиксированных профессиональных функций, демонстрирует свою ограниченность. Востребованным становится специалист, способный выступать субъектом собственного профессионального развития: оперативно адаптироваться к изменениям и, что критически важно, осознанно проектировать индивидуальную траекторию своего становления. Способность не просто реагировать на внешние вызовы, но и активно конструировать свой профессиональный путь через систему внутренних выборов в многовариантном образовательном пространстве, становится ключевой метакомпетенцией современного педагога. Данные тенденции подтверждаются как отечественными исследователями (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Л.Ю. Москалева), так и зарубежными специалистами, отмечающими необходимость формирования «педагогов, защищенных от будущего» (future-proof teachers) благодаря развитию карьерной адаптивности (L. Van Katwijk, W. Admiraal).

Особую остроту данная проблема приобретает в системе высшего педагогического образования. Профессия учителя сегодня характеризуется множественностью возможных векторов развития (предметно-методический, управленческий, инновационно-проектный, научно-педагогический и др.). Однако эмпирические данные свидетельствуют о том, что многие студенты, обладая необходимым набором предметных знаний, оказываются психологически не готовыми к самостоятельному выбору и реализации индивидуального образовательного маршрута внутри вуза, который выступает моделью их будущей профессиональной траектории. Студенты испытывают трудности в навигации по профессиональному полю, проявляют ситуативность в принятии решений о специализации, формах практики и видах внеучебной активности, что в перспективе ведет к неспособности строить гибкую карьеру после выпуска. Исследователи фиксируют разрыв между требованиями рынка труда и реальным уровнем сформированности стратегических компетенций выпускников (В.А. Сластенин, Л.М. Митина, N. Gluzman).

Несмотря на наличие ряда исследований, остаются недостаточно изученными содержательные характеристики феномена готовности применительно именно к выбору траектории, а также условия его формирования в образовательной среде вуза. Это обуславливает необходимость разработки комплекса условий, направленных на развитие у будущих педагогов способности к ответственному построению профессионального пути.

Степень разработанности научной проблемы. Изучению психологической готовности к профессиональной деятельности посвящено значительное количество работ в области психологии и педагогики. Определяя структурные

компоненты психологической готовности, мы опирались на исследования А. А. Деркача, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, Л.С. Подымовой, А.А. Реана, В.А. Сластенина и других ученых.

Концептуальную основу нашего понимания готовности составили исследования А.А. Деркача, который рассматривает готовность как целостное проявление свойств личности, выделяя когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют психологическую готовность как «активно-действенное состояние личности», включающее мотивационный, операционный, ориентационный, волевой и оценочный компоненты.

Применительно к педагогической деятельности в научной литературе рассматривались различные аспекты профессиональной готовности: формирование профессионально значимых качеств (Н.В.Кузьмин), развитие педагогической компетентности (А.К. Маркова), психологическая подготовка к педагогической деятельности (Л.М. Митина). Исследовались также вопросы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления (М.Р. Битянова; Е.И. Казакова), формирования готовности к инновационной деятельности (Л.С. Подымова; В.А. Сластенин) и профессионального самоопределения (Н. С. Пряжников).

Отдельного внимания заслуживают исследования, посвященные технологиям сопровождения профессионального становления. Так, В.П. Дзвоник и О.А. Токарева рассматривают психолого-педагогические условия как совокупность мер воздействия и возможностей среды, направленных на развитие личности. И.А. Елькина в своих работах акцентирует внимание на роли лидерских качеств и внеучебной деятельности в развитии потенциала будущих педагогов. Однако механизмы интеграции этих условий в единую систему, обеспечивающую формирование именно готовности к выбору траектории, требуют дальнейшего изучения и эмпирической верификации.

Таким образом, анализ состояния научной проблемы позволяет констатировать, что, несмотря на наличие фундаментальных работ по психологии профессионализма, существует дефицит исследований, интегрирующих идеи траекторности, субъектности и проектирования в структуру понятия «психологическая готовность» будущего педагога в контексте внутривузовского этапа профессионализации. Указанные выше положения вписываются в контекст противоречий современной педагогической психологии, среди которых наиболее острыми являются следующие:

1. Между потребностью современной системы образования в педагогах, способных к выбору индивидуальных траекторий профессионального развития, и недостаточной изученностью данной проблемы в педагогической психологии.

2. Между потенциальными возможностями образовательной среды вуза в формировании психологической готовности студентов к профессиональному самоопределению и ограниченной реализацией этих возможностей в практике высшего педагогического образования.

3. Между необходимостью формирования у будущих педагогов готовности к осознанному выбору траектории профессионального развития и слабой представленностью исследований компонентов рассматриваемого феномена и условий его формирования на различных этапах обучения в вузе.

Проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия формирования психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе?

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий формирования психологической готовности студентов педагогических направлений к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе.

Объект исследования: психологическая готовность студентов к выбору траектории профессионального развития.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования психологической готовности студентов педагогических направлений к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе.

Гипотезы исследования:

1. Психологическая готовность студента к выбору траектории профессионального развития представляет собой совокупность индивидуально-психологических качеств личности, содержательно представленных в каждом компоненте: мотивационно-смысловом (целенаправленность, мотивация достижения), оценочно-эмоциональном (удовлетворенность выбором), поведенческом (способность к планированию и реализации намеченной траектории).

2. Содержательные характеристики компонентов психологической готовности студента к выбору траектории профессионального развития имеют вариативные проявления на различных этапах обучения в вузе.

3. Формирование психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития будет эффективным при реализации в образовательном процессе вуза комплекса психолого-педагогических условий, включающего: целенаправленное вовлечение студентов в социально-значимую проектную (внеучебную) деятельность, интегрированную в образовательный процесс; дифференциацию средств психолого-педагогического сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии профессионального выбора; этапно-преемственное применение совокупности технологий (информационного обеспечения, деятельностного погружения, рефлексивного сопровождения).

Задачи:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ проблемы психологической готовности студента к выбору и на его основе раскрыть сущность, содержание и структуру психологической готовности студента к выбору траектории профессионального развития.

2. Определить содержательные характеристики компонентов психологической готовности студента к выбору траектории профессионального развития.

3. Создать и апробировать комплекс психолого-педагогических условий, способствующих успешному формированию психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития.

4. Экспериментально изучить особенности и динамику формирования психологической готовности студентов педагогических направлений подготовки к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе.

Методологической основой исследования являются:

Общеметодологический уровень включает деятельностный подход, раскрывающий закономерности развития личности в процессе деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Конкретно-методологический уровень включает системный и структурно-функциональный подход к изучению психических явлений (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен); личностный подход (Б.Г. Ананьев, Д.И. Фельдштейн); экологический подход (У. Бронфенбреннер).

Теоретическую основу составили теории профессионального самоопределения и выбора (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер); концепции смысловой регуляции деятельности и выбора (Д.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов); теоретические положения о сущности и структуре психологической готовности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); принципы и модели психолого-педагогического сопровождения (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова).

Методы исследования:

1. Организационные методы: лонгитюдный метод, позволивший проследить динамику формирования психологической готовности к выбору стратегии профессионального развития у студентов на различных этапах обучения в вузе (с 1 по 5 курс).

2. Теоретические методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; систематизация и сравнительный анализ существующих подходов к пониманию структуры и содержания психологической готовности к профессиональному выбору; теоретическое моделирование психолого-педагогических условий формирования исследуемой готовности на различных этапах обучения.

3. Эмпирические методы: анкетирование, психологическое тестирование. В качестве конкретных психодиагностических методик использовались: для диагностики мотивационно-смыслового компонента готовности: «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин), «Методика диагностики направленности личности» (Б. Басс), тест «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), авторская анкета; для диагностики оценочно-эмоционального компонента: опросник «Субъективное качество выбора» (СКВ) Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова), методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская); для диагностики поведенческого компонента методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), опросник СКВ, анкета для выявления стратегий профессионального самоопределения (адаптированный вариант методики Пилипко), авторская анкета.

Экспериментальные методы: констатирующий эксперимент – для диагностики исходного уровня сформированности компонентов психологической готовности к выбору профессиональной траектории. Формирующий эксперимент – для апробации модели психолого-педагогического сопровождения формирования готовности к выбору профессиональной траектории.

4. Интерпретационно-описательные методы: количественный и качественный анализ с помощью методов математической статистики. Расчеты производились с помощью компьютерной программы Statistica 10.0.

Экспериментальное исследование проводилось в период с 2021 по 2025 год на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Выборку исследования составили 126 студентов 1-5 курсов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» Института образования КемГУ. Возраст респондентов от 17 до 22 лет.

Этапы исследования: Первый этап (2021-2022 гг.): теоретико-поисковый. Осуществлен анализ литературы, уточнены объект, предмет, цель и гипотезы. Подбран диагностический инструментарий. Проведен первый диагностический замер (1 курс) для формирования экспериментальной и контрольной групп. Второй этап (2022-2024 гг.): формирующий. Реализовано формирующее воздействие в экспериментальной группе. Проведены систематические диагностические замеры (2, 3 и 4 курсы) для отслеживания динамики формирования готовности и выявления кризисных точек профессионального становления. Третий этап (2025-2026 гг.): контрольно-обобщающий. Проведен итоговый замер (5 курс). Осуществлен анализ динамики показателей за весь период обучения, статистическая обработка данных, интерпретация результатов, формулировка выводов и оформление диссертации.

Научная новизна:

1. Уточнено и конкретизировано содержание понятия «психологическая готовность к выбору траектории профессионального развития» как сложного многокомпонентного динамического образования, интегрирующего мотивационно-смысловой, оценочно-эмоциональный и поведенческий компоненты, что позволяет рассматривать его как целостный феномен, обеспечивающий осознанное построение траектории внутри профессии.

2. Установлена и эмпирически доказана этапная динамика содержательных характеристик компонентов готовности, проявляющаяся в закономерной смене доминирующих стратегий выбора: от ситуативных и деятельностных (1-2 курс) через кризисное снижение осмысленности и переход к личностной стратегии (3-4 курс) к закреплению смысловой стратегии как ведущей на выпускных курсах.

3. Расширены представления о нелинейном характере профессионального становления в вузе, где кризисный период (3 курс) эмпирически подтвержден не как сбой, а как необходимое условие качественного преобразования психологической готовности и перехода от пассивных стратегий выбора к осознанным.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Конкретизированы научные представления о содержании и структуре психологической готовности применительно к задаче выбора траектории профессионального развития в студенческом возрасте.

2. Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена роль комплекса психолого-педагогических условий (проектная деятельность, дифференцированное сопровождение, этапно-преемственные технологии) в формировании готовности студентов.

3. Описана специфика формирования готовности на различных этапах обучения (адаптационно-поисковом, содержательно-проектировочном, реализационно-критериальном), проявляющаяся в динамике компонентов и смене стратегий выбора.

Практическая значимость исследования:

1. Разработан и апробирован диагностический комплекс для мониторинга уровня сформированности готовности и выявления доминирующих стратегий профессионального выбора.

2. Создан и внедрен комплекс психолого-педагогических условий формирования готовности, включающий интеграцию учебной и внеучебной проектной деятельности.

3. Разработаны практические рекомендации для преподавателей, кураторов и психологических служб вузов по организации работы, направленной на формирование готовности к проектированию профессиональной траектории.

4. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании рабочих программ дисциплин психолого-педагогического цикла, в системе воспитательной работы и деятельности психологических служб вузов.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационного исследования обеспечивается непротиворечивостью теоретико-методологической позиции, использованием апробированного в психологии валидного и надежного психологического инструментария, комплексом апробированных в отечественной и зарубежной психологии методов, их адекватностью предмету и задачам исследования, соблюдением требований к выборке при проведении эксперимента, применением методов математическо-статистической обработки данных.

Положения, выносимые на защиту

1. Психологическая готовность к выбору траектории профессионального развития представляет собой сложное, многокомпонентное динамическое образование, структурно представленное мотивационно-смысловым (осознание личностного смысла, ценностные ориентации, внутренний локус контроля), оценочно-эмоциональным (основательность и самостоятельность выбора, эмоциональная устойчивость) и поведенческим (доминирующие стратегии выбора, умения планирования и принятия решений) компонентами, находящимися в единстве и взаимосвязи.

2. Формирование психологической готовности к выбору траектории профессионального развития в период обучения в вузе имеет выраженную нелинейную динамику, соответствующую этапам профессионального становления (адаптационно-

поисковый, содержательно-проектировочный, реализационно-критериальный) и проявляющуюся в закономерном изменении содержательных характеристик её компонентов, включая кризисный период на этапе проектирования и смену доминирующих стратегий выбора от ситуативных к осозанным (смысловым и личностным).

3. Позитивная динамика формирования психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий, включающим: целенаправленное вовлечение студентов в социально-значимую проектную (внеучебную) деятельность, интегрированную в образовательный процесс; дифференциацию средств психолого-педагогического сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии профессионального выбора; этапно-преемственное применение совокупности технологий (информационного обеспечения, деятельностного погружения, рефлексивного сопровождения).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения, выдвигаемые в исследовании, и его результаты были представлены в докладах и сообщениях на международных и всероссийских научных и научно-практических конференциях и форумах (гг. Кемерово, Москва, Новосибирск, Петрозаводск, 2021-2026). По теме диссертации опубликовано 11 работ: из них – 3 статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ; 1 статья в издании, индексируемом в базе данных Scopus; 7 публикаций в сборниках материалов международных и всероссийских научно-практических конференций и тезисах докладов. Теоретические и практические положения работы обсуждены на заседаниях кафедры акмеологии и психологии развития Института образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Результаты исследования, в частности разработанный комплекс психолого-педагогических условий формирования готовности к выбору траектории профессионального развития и программа сопровождения, внедрены в практику учебно-воспитательного процесса и работу со студентами Института образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», о чем имеются соответствующие акты внедрения.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и двух приложений. Общий объём текста составляет 143 страницы, включая 6 рисунков, 22 таблицы, 164 библиографических источника, из которых 18 – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснованы актуальность диссертационной работы, степень разработанности ее проблемы, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы и этапы исследования, раскрываются научная новизна результатов исследования и практическая значимость, изложены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Психологическая готовность студентов к выбору траектории профессионального развития как объект психолого-педагогических

исследований» осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы, раскрыта сущность ключевого понятийного аппарата и обоснована структура исследуемого феномена.

Проблема профессиональной готовности и самоопределения личности имеет глубокие традиции в отечественной и зарубежной психологии. Представители личностно-деятельностного подхода рассматривают готовность не как статичное свойство, а как динамическое образование, формирующееся в процессе активной жизнедеятельности и принятия решений (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Исследователи, развивающие концепцию профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, А. Hirschi) анализируют механизмы выбора и этапы профессионализации, описывают понимания траекторности развития, акцентируя внимание на этапе первичного выбора профессии, а не на выборе внутренней траектории развития внутри уже избранной профессии в период обучения.

Исследователи, действующие в парадигме структурно-функционального подхода (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.А. Реан), описывают различные модели готовности, выделяя мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты готовности. Представители экологического (У. Бронфенбреннер) и средового подходов (И.А. Зимняя, В.И. Слободчиков) рассматривают образовательную среду вуза как пространство возможностей для профессиональных проб и выбора индивидуальных маршрутов. Значимым является вклад исследователей, утверждающих, что выбор траектории регулируется системой личностных смыслов и ценностей. Ключевой вклад в разработку данной проблематики внесли исследования А.В. Серого и М.С. Яницкого, обосновавших системный подход к изучению структуры и динамики ценностно-смысловой сферы личности как интегрального регулятора поведения. Их работы позволяют рассматривать готовность к выбору траектории не просто как когнитивный акт, а как личностный процесс интернализации профессиональных ценностей.

Для успешной профессиональной самореализации, по мнению Д.А. Леонтьева и А.Г. Асмолова, человеку необходимо устойчивое мотивационно-смысловое ядро и психологическая гибкость. Формирование таких качеств невозможно без целенаправленной работы в период профессионального становления, который, как подчеркивают М.Р. Битянова и Е.И. Казакова, в значительной степени приходится на этап обучения в вузе. Особую значимость эти вопросы приобретают в контексте педагогического образования, где от уровня готовности будущего педагога к выбору траектории напрямую зависит качество образовательных процессов в целом. Как указывают Л.Ю. Москалева и Н.А. Глузман, традиционная модель «готовности к деятельности» уже не гарантирует долгосрочной адаптивности в меняющемся мире, требуя перехода к моделям формирования готовности к проектированию индивидуальных траекторий развития.

Проведенный историко-генетический анализ показал эволюцию понятия «психологическая готовность» от узкофункциональной трактовки как состояния

оперативной мобилизации (А.А. Ухтомский, Д.Н. Узнадзе, Н.Д. Левитов) к целостно-личностному пониманию как синтеза свойств личности, обеспечивающих успешность деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.А. Деркач, Р.Д. Санжаева). В современных условиях цифровой трансформации образования акцент смещается с готовности к выполнению заданных функций на формирование метакомпетенций – способности к адаптации, рефлексии и непрерывному самообновлению (Э.Ф. Зеер, Л.Ю. Москалева). Зарубежные исследователи (P. Dorsah, L. Chorrojprasert, B.J. Weiner) также подчеркивают многомерность готовности, выделяя поведенческий, психологический и ситуационный аспекты, где критически важными становятся внутренняя мотивация и волевая настойчивость.

Вместе с тем, в существующих исследованиях доминирует подход, рассматривающий готовность преимущественно как состояние настроенности на выполнение конкретных трудовых операций или как результат первичного выбора профессии. Феномен психологической готовности к выбору траектории профессионального развития – как способности к рефлексивному проектированию динамики своего профессионализма через систему текущих образовательных выборов внутри вуза остается малоизученным. Недостаточно разработаны содержательные характеристики данного конструкта, специфика его компонентного состава, а также закономерности его генеза в процессе поэтапного конструирования студентом своего образовательного маршрута.

В диссертации обосновано принципиальное разграничение понятий: «готовность к профессиональной деятельности» (направлена на исполнение функций) и «готовность к выбору траектории профессионального развития». Последняя рассматривается не как разовый акт выбора профессии (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), а как динамический процесс последовательных выборов и трансформаций внутри уже избранной профессии на протяжении жизненного пути. В работе предложено авторское определение: психологическая готовность к выбору траектории – это совокупность индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих способность будущего педагога к осознанному, ответственному и гибкому построению индивидуального профессионального пути через анализ альтернатив и принятие решений в условиях неопределенности.

Теоретический синтез позволил разработать и обосновать трехкомпонентную структуру готовности, (Рисунок 1) интегрирующую следующие компоненты:

1. Мотивационно-смысловой компонент (вектор выбора) включает осознание личностного смысла профессии, устойчивую внутреннюю мотивацию самосовершенствования и ценностное отношение к педагогической деятельности как основе нравственного выбора (О.В. Гукаленко, Н.В. Уварина). Без данного компонента выбор лишается внутреннего стержня и становится конформным.



Рисунок 1 – Структура психологической готовности к выбору траектории профессионального развития

2. Оценочно-эмоциональный компонент (стабилизатор) обеспечивает устойчивость в ситуации неопределенности через адекватную рефлекссию своих компетенций, толерантность к неопределенности (М.В. Сокольская), эмоциональную устойчивость и развитый эмоциональный интеллект (Н.А. Глузман). Этот компонент выступает фильтром, предотвращающим импульсивные решения.

3. Поведенческий компонент (реализатор) отражает операциональную сторону готовности через навыки целеполагания, проектирования SMART-целей, принятия

обоснованных решений и готовность к непрерывному самообразованию. Ключевым диагностическим индикатором данного компонента выступает доминирующая стратегия профессионального выбора (ситуативная, деятельностная, личностная, смысловая), предложенная в адаптации методики Н.В. Пилипко.

Установлено, что компоненты находятся в диалектическом единстве: мотивация запускает процесс, оценка обеспечивает его зрелость, а поведение транслирует выбор в реальность. Дисбаланс в развитии любого звена (например, разрыв между высокой мотивацией и низким уровнем планирования на младших курсах) ведет к деформации процесса выбора.

Особое внимание в главе уделено анализу понятия «траектория профессионального развития». Разграничено административно-карьерное понимание (должностной рост) и психологическое (субъективно осмысленный путь трансформации идентичности). С опорой на работы Э.Ф. Зеера и Н.С. Пряжникова, показано, что в условиях многовариантности педагогического рынка труда (предметное, управленческое, тьюторское, инновационное направления) сущность выбора заключается не в фиксации должности, а в способности соотнести многообразие путей с собственными ресурсами и смыслами.

Выявлена специфика формирования готовности у будущих педагогов, обусловленная высокой ценностно-смысловой нагруженностью профессии (выбор траектории как нравственный акт служения); необходимостью навигации в сложном многомерном профессиональном пространстве; наличием неразрывной связи личностного и профессионального роста («инструмент педагога – его личность»).

Проанализирована возрастная динамика характеристики готовности, сопряженная с этапами профессионального становления в вузе (Э.Ф. Зеер, С. Блэкли). Адаптационно-поисковый этап (1-2 курс) характеризуется «кризисом ожиданий», доминированием ситуативных и конформных стратегий, романтизацией профессии и низкой уверенностью в долгосрочности выбора. Содержательно-проектировочный этап (3-4 курс) связан с «кризисом выбора профессии» при столкновении с реальной практикой. Происходит качественная трансформация, проявляющаяся в снижении ситуативности, росте рефлексии, наличие перехода к личностной и деятельностной стратегиям, однако этот период сопровождается ростом внутренней конфликтности.

Реализационно-критериальный этап (4-5 курс): этап идентификации и кризиса трудоустройства, где при благоприятных условиях закрепляется смысловая стратегия выбора, основанная на глубокой интеграции личных ценностей и профессиональных планов.

Показано, что формирование готовности детерминировано взаимодействием внутренних факторов (локус контроля, рефлексия, мотивационная сфера) и внешних средовых условий (развивающий потенциал образовательной среды, качество психолого-педагогического сопровождения, влияние профессионального окружения). Особая роль отводится внеучебной деятельности как пространству для безопасных «профессиональных проб» и апробации различных стратегий поведения.

Во второй главе «Формирование психологической готовности студентов педагогических направлений подготовки к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе» представлено теоретическое обоснование процесса формирования исследуемого феномена, разработана авторская модель и обоснован комплекс психолого-педагогических условий.

Формирование психологической готовности к выбору траектории профессионального развития рассматривается нами не как прямое педагогическое воздействие, а как процесс психолого-педагогического сопровождения, создающий условия для принятия студентом осознанных решений. Опираясь на позиции В.В. Рубцова, М.Р. Битяновой и Е.И. Казаковой, мы понимаем формирование как овладение личностью социально значимыми качествами при поддержке её субъектной позиции: студент выступает не объектом формирования, а активным автором своей профессиональной траектории. Процесс анализируется через призму экологического подхода (У. Бронфенбреннер), в рамках которого становление личности рассматривается как результат взаимодействия человека и многоуровневой среды, а также с опорой на субъектный (К.А. Абульханова-Славская), деятельностный (А.Н. Леонтьев) и аксиологический (М.С. Каган) подходы. Исследования Э.Ф. Зеера и Н.С. Пряжникова подтверждают, что профессиональное самоопределение является непрерывным процессом выбора, требующим развитых ориентировочных способностей.

На основе теоретического синтеза разработана авторская модель реализации психолого-педагогических условий формирования готовности (Рисунок 2), включающая четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

Модель базируется на четырех ключевых принципах, отраженных в методологическом блоке схемы: 1. Принцип субъектной активности: студент выступает не пассивным объектом воздействия, а активным автором и проектировщиком своей профессиональной траектории. 2. Принцип поэтапности и преемственности: учет логики профессионального становления и кризисных точек развития на разных курсах (адаптация → специализация → интеграция), обеспечивающий непрерывность процесса формирования готовности. 3. Принцип интеграции учебной и внеучебной деятельности: создание единого образовательного пространства, где внеучебная активность (проекты, отряды, волонтерство) становится продолжением и практической апробацией учебных знаний, формируя «мезосистему» профессиональных проб. 4. Принцип стратегической дифференциации сопровождения: адресность психолого-педагогической поддержки в зависимости от диагностируемой доминирующей стратегии профессионального выбора студента (ситуативная, личностная, смысловая).

Центральным элементом модели является комплекс из трех взаимосвязанных психолого-педагогических условий, реализация которых обеспечивает переход от ситуативных стратегий выбора к осознанным. В работе под условиями, вслед за О. А. Токаревой и В.П. Дзвоник, понимается совокупность обстоятельств и мер воздействия, определяющих динамику психического развития.

Целевой блок	Цель			
	Формирование психологической готовности будущих педагогов к осознанному выбору и реализации траектории профессионального развития			
	Задачи			
	Диагностика исходного уровня и динамики компонентов готовности (мотивационно-смысловой, оценочно-эмоциональный, поведенческий).	Разработка и реализация комплекса психолого-педагогических условий в образовательной среде вуза.	Создание пространства для профессиональных проб и проектного погружения, интегрированного с учебным процессом.	
Методологическая основа	Подходы: Экологический (У. Бронфенбреннер), личностно-деятельностный, аксиологический.			
	Принципы: субъектной активности, поэтапности и преемственности, интеграции учебной и внеучебной деятельности, стратегической дифференциации сопровождения.			
Содержательный блок	Субъекты сопровождения: студенты, преподаватели, наставники, кураторы групп, администрация вуза, тьютор, психолог, представители профессионального педагогического сообщества.			
	Комплекс психолого-педагогических условий	1. Целенаправленное вовлечение в социально-значимую проектную (внеучебную) деятельность, интегрированную с учебным процессом. 2. Дифференциация средств психолого-педагогического сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии профессионального выбора. 3. Этапно-преемственное применение совокупности технологий (информационного обеспечения, деятельностного погружения, рефлексивного сопровождения).		
Процессуальный блок	Этапы			
	Диагностический этап	Выявление исходного уровня сформированности компонентов психологической готовности и типа доминирующей стратегии выбора.		
	Формирующий этап	1-2 курс	1. Адаптационно-поисковый этап: Задача: Первичная ориентация и социально-профессиональная адаптация. Формы: Вовлечение в педагогические отряды, волонтерство, социальные проекты. Доминирующая стратегия выбора: от ситуативной к личностной стратегии («Это моё?»).	
		3-4 курс	2. Содержательно-проектировочный этап: Задача: Преодоление «кризиса реализма», углубленная специализация, проектирование. Формы: Педагогическая практика с супервизией, исследовательские и педагогические проекты. Доминирующая стратегия выбора: рост смысловой и деятельностной стратегий («Зачем?» и «Как?»).	
		5 курс	3. Реализационно-критериальный этап: Задача: Профессиональное самоопределение и подготовка к автономной реализации. Формы: Стажировки, карьерное консультирование, авторские педагогические проекты, итоговые работы. Доминирующая стратегия выбора: закрепление смысловой стратегии, интеграция в осознанную профессиональную позицию.	
Оценочно-результативный блок	Критерии результативности:			
	1. Динамика компонентов готовности: рост показателей осмысленности, самостоятельности и основательности выбора, операциональных умений. 2. Смена доминирующих стратегий: снижение количества ситуативных выборов, увеличение количества смысловых и личностно-обусловленных. 3. Наличие и реалистичность индивидуального карьерного плана / портфолио. Ожидаемый результат: Выпускник – субъект профессионального развития, способный к осознанному выбору, проектированию и реализации индивидуальной траектории профессионального развития в условиях неопределенности.			

Рисунок 2 – Модель реализации комплекса психолого-педагогических условий формирования психологической готовности к выбору траектории профессионального развития

Первым условием выступает целенаправленное вовлечение студентов в социально-значимую проектную (внеучебную) деятельность, интегрированную с учебным процессом.

Как отмечают О.Ю. Муллер и L. Van Katwijk, именно проектная деятельность формирует «исследовательскую позицию» и навыки навигации в профессиональном поле. Практическая реализация включает создание сквозных проектных линий (учеба → наука → волонтерство), закрепление кафедрального руководства студенческими объединениями и систему зачета внеучебных достижений в портфолио. Это позволяет студенту апробировать различные профессиональные роли в безопасной среде. Второе условие – дифференциация средств психолого-педагогического сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии профессионального выбора – реализуется с учетом специфики идеи индивидуализации образования (О.О. Лимонова). На разных этапах используются адресные формы работы: на адаптационно-поисковом этапе (1-2 курс): тьюторское сопровождение и наставничество для помощи в первичной ориентации; на содержательно-проектировочном этапе (3-4 курс): супервизия педагогической практики и «карьерные мастерские» для преодоления кризиса реализма; на реализационно-критериальном этапе (5 курс): индивидуальное карьерное консультирование и стажировки для финализации выбора. Такая дифференциация позволяет гармонизировать развитие компонентов готовности, предотвращая разрыв между мотивацией и реальными действиями.

Третьим условием выступает этапно-преемственное применение совокупности технологий (информационного обеспечения, деятельностного погружения, рефлексивного сопровождения). На младших курсах доминируют технологии информационного обеспечения и социальные пробы; на старших – технологии глубокого погружения в профессиональный контекст (исследовательские проекты, анализ кейсов) и рефлексивного сопровождения (ведение профессионального дневника, технология «Self-book» по Н.А. Глузман). Особое внимание уделяется развитию толерантности к неопределенности и навыков совладающего поведения (копинга), что критически важно в условиях динамичного рынка труда (М.В. Сокольская, Г.К. Бисерова).

Теоретический анализ позволил установить, что эффективность формирования готовности зависит от синхронной реализации всех трех условий. Нарушение целостности комплекса приводит к фрагментарности результатов. Выделенные условия создают внешний контекст, который, взаимодействуя с внутренними ресурсами личности, инициирует качественный сдвиг в структуре готовности: от внешней мотивации и ситуативных реакций к внутренней детерминации и смысловому проектированию траектории.

В третьей главе *«Экспериментальное исследование формирования психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе»* представлены результаты лонгитюдного исследования (2021-2025 гг.), охватившего полный цикл обучения бакалавров (с 1 по 5 курс). На основании данных авторской анкеты на констатирующем этапе все респонденты были распределены на две группы: контрольную группу (КГ), в которую вошли

56 студентов (44,4%), ориентированных преимущественно на учебную деятельность и не включенных в систематическую внеучебную активность на момент начала исследования, и экспериментальную группу (ЭГ), в которую вошли 70 студентов (55,6%), с первого курса совмещавшие учебу с активной внеучебной деятельностью (участие в студенческих объединениях, педагогических отрядах, волонтерских проектах, органах студенческого самоуправления) и/или трудовой занятостью по профилю подготовки. Данное разделение позволило нам рассматривать ЭГ как группу, находящуюся в условиях, максимально приближенных к разработанной модели развивающей образовательной среды, где внеучебная деятельность выступает естественным психолого-педагогическим условием и ресурсом развития. КГ, в свою очередь, представляла собой группу, обучающуюся в условиях без целенаправленного включения в указанную развивающую среду. Для проверки эквивалентности групп на старте исследования был проведен сравнительный анализ по всем диагностируемым параметрам психологической готовности с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Статистический анализ не выявил значимых различий между ЭГ и КГ на констатирующем этапе ($p > 0,05$ по всем измеряемым параметрам), что подтвердило исходную сопоставимость групп по изучаемым психологическим характеристикам.

Анализируя, в соответствии с первым допущением гипотезы, компоненты психологической готовности к выбору траектории профессионального развития, мы обнаружили, что мотивационно-смысловой компонент рассматриваемого феномена характеризуется достаточным уровнем общей осмысленности жизни ($M = 99,16$), но сочетается с низким локусом контроля Я ($M = 20,26$). Это указывает на то, что студенты имеют жизненные цели, но не верят в свою способность активно влиять на профессиональную судьбу. При этом для будущих педагогов характерно доминирование социальной направленности ($M = 9,46$), однако присутствует слабая направленность на себя ($M = 8,54$), что создает риск игнорирования личных интересов при построении карьерной стратегии. Также нами выявлена поляризация выборки: экстремальные минимумы по многим шкалам свидетельствуют о наличии подгрупп с выраженным дефицитом мотивационных ресурсов (например, минимум направленности на себя равен 4,0; социальной направленности – 3,0).

В оценочно-эмоциональном компоненте готовности общее эмоциональное благополучие ($M = 20,75$) сочетается с недостаточной самостоятельностью ($M = 16,12$) и глубиной принятия решения ($M = 20,23$). Высокие стандартные отклонения по шкалам, характеризующим субъективное качество выбора, подтверждают неоднородность выборки и необходимость дифференцированного подхода в практической работе со студентами.

В поведенческом компоненте психологической готовности к выбору выявлено противоречие между высокими показателями выраженности смысловой стратегии выбора ($M = 7,73$) и низкими – деятельностью стратегии ($M = 5,78$). Это свидетельствует о классическом разрыве «смысл-действие»: студенты ищут в деятельности личностные смыслы, но не умеют переводить их в конкретные профессиональные шаги.

В ходе рассмотрения взаимосвязей изучаемых параметров с помощью корреляционного анализа получены данные, демонстрирующие наличие взаимосвязей, как внутри компонентов готовности, так и между ними. Так, мотивационно-смысловой и оценочно-эмоциональный компоненты образуют тесно связанный блок, основанный на общих смысложизненных ориентациях: параметр «осмысленность жизни» связан с «эмоциональным отношением» ($r=0,54$), «основательностью» ($r=0,56$) и «самостоятельностью выбора» ($r=0,51$); «локус контроля Я» связан с «эмоциональным отношением» ($r=0,49$), «основательностью» ($r=0,54$) и «самостоятельностью выбора» ($r=0,48$), $p \leq 0,05$. Ядро поведенческого компонента готовности к выбору составляют операциональные умения (планирование и принятие решений), связанные с автономией студента ($r=0,46$ и $0,52$, соответственно).

Последовательное сопоставление содержательных характеристик психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития во время обучения на разных курсах позволило установить закономерности, подтверждающие второе допущение гипотезы исследования. На констатирующем этапе эксперимента выявлено, что у студентов-первокурсников наблюдается дисбаланс между высокой субъективной удовлетворенностью выбором профессии и низкой уверенностью в долгосрочности этого выбора. Доминирующими являются ситуативная и деятельностная стратегии выбора при критически низком внутреннем локусе контроля. Это свидетельствует о том, что первокурсники воспринимают выбор как внешнее обстоятельство, а не как результат собственного проектирования. Выявлен разрыв между смысловой стратегией и реальными действиями, что характеризует начальный этап как период «романтических ожиданий» без операциональной базы.

Ключевым эмпирическим фактом, установленным в работе на формирующем этапе эксперимента стало фиксирование кризисного периода на 3 курсе (содержательно-проектировочный этап) у студентов экспериментальной группы. Именно в этот период, совпадающий с первой серьезной педагогической практикой произошло статистически значимое снижение показателей общей осмысленности жизни и локуса контроля-Я. Однако параллельно зафиксирован качественный сдвиг в поведенческом компоненте: резкое снижение показателей ситуативной стратегии выбора и значимый рост показателей смысловой и личностной стратегий. Это свидетельствует о том, что кризис 3 курса является не сбоем, а необходимым катализатором перехода от пассивного принятия роли «будущего педагога» к активному проектированию траектории профессионального развития. К 4-5 курсам в экспериментальной группе наблюдается рост всех компонентов готовности. Выпускники этой группы демонстрируют доминирование смысловой стратегии выбора при минимальных значениях показателей ситуативной стратегии.

В ЭГ была зафиксирована сложная, нелинейная динамика показателей, содержащая качественные сдвиги, что согласуется с теоретическим предположением о кризисно-стадиальном характере становления готовности при наличии развивающих условий. Для проверки гипотезы о том, что формирование психологической

готовности студентов к выбору траектории профессионального развития будет эффективным при реализации в образовательном процессе вуза комплекса психолого-педагогических условий, были проанализированы данные формирующего эксперимента. В рамках диссертационного исследования разработана модель реализации комплекса психолого-педагогических условий формирования психологической готовности к выбору траектории профессионального развития, созданы и апробированы психолого-педагогические условия, способствующие ее реализации.

Полученные результаты позволили отследить, как в процессе обучения меняются изучаемые показатели. Для анализа был использован *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок (таблица). Анализ динамики показателей выявил нелинейный, кризисно-стадиальный характер формирования готовности.

К пятому курсу наблюдаются следующие различия в мотивационно-смысловом компоненте у студентов экспериментальной и контрольной групп: студенты ЭГ демонстрируют значительно более высокий уровень осмысленности жизни, чёткости целей, удовлетворённости процессом и результатами жизни. Ключевое отличие заключается в показателе «локус контроля-Я» ($p < 0,001$), что свидетельствует о сформированной у респондентов устойчивой субъектной позиции, вере в свою способность управлять профессиональной судьбой и, следовательно, активно проектировать свою траекторию. Также у них выражена более сильная направленность на дело ($p = 0,001$), что указывает на операциональную готовность к реализации планов.

В оценочно-эмоциональном компоненте различия носят не менее выраженный характер. Респонденты характеризуются значительно более высокой осознанностью (различия по шкале «основательность», $p < 0,001$) и самостоятельностью выбора ($p < 0,001$), а также большей удовлетворённостью своим профессиональным решением и эмоциональной устойчивостью (различия по шкале «автономность», $p = 0,002$). Это указывает на зрелую, внутренне непротиворечивую и стабильную психологическую основу принятия ответственных решений о своем профессиональном будущем.

Наиболее показательные и концептуально важные различия между группами обнаружены в поведенческом компоненте готовности. Качественное различие заключается в структуре доминирующих стратегий профессионального выбора. В экспериментальной группе статистически значимо выше показатели осознанных стратегий – смысловой ($p = 0,030$), личностной ($p = 0,006$) и деятельностной ($p = 0,006$) – в то время как в контрольной группе сохраняется относительно высокая выраженность показателей ситуативной стратегии выбора ($p < 0,001$).

Это экспериментально подтверждает, что реализованный комплекс условий способствовал смене пассивно-адаптивной модели поведения на активно-осознанную. Кроме того, студенты ЭГ обладают на выпускном курсе существенно более развитыми операциональными умениями: они лучше информированы ($p < 0,001$), владеют навыками планирования ($p < 0,001$) и принятия решений ($p < 0,001$), что является основой для реализации осознанного выбора в виде конкретных шагов по построению траектории профессионального развития уже в рамках профессиональной деятельности.

Таблица – Средние значения показателей психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития в контрольной и экспериментальной группе на заключительном этапе исследования

Показатель	Среднее значение		t-знач.	Уровень значи- мости разли- чий, р
	Контрольная группа	Экспериментальная группа		
Мотивационно-смысловой компонент				
Общая осмысленность (ОЖ)	101,20	116,00	-3,85	0,001***
Цели в жизни	30,50	35,71	-3,55	0,001***
Процесс жизни	29,00	34,86	-4,55	0,001***
Результативность жизни	25,20	29,43	-3,70	0,001***
Локус контроля-Я	20,10	25,50	-6,12	0,001***
Локус контроля-Жизнь	30,50	35,00	-3,05	0,003**
Направленность на себя (НС)	8,30	8,71	-0,85	0,398
Направленность на взаимодействие (ВД)	9,50	9,43	0,13	0,897
Направленность на дело (НЗ)	9,00	10,57	-3,55	0,001***
Оценочно-эмоциональный компонент				
Основательность выбора	20,80	24,00	-3,82	0,001***
Эмоциональный знак	21,50	23,20	-2,18	0,031*
Самостоятельность выбора	16,50	20,80	-6,67	0,001***
Удовлетворенность выбором	20,80	23,50	-5,06	0,001***
Эмоциональное отношение	14,20	17,00	-3,28	0,001***
Автономность	14,50	16,50	-3,10	0,002**
Поведенческий компонент				
Смысловая стратегия	8,00	8,70	-2,20	0,030*
Личностная стратегия (Я-стратегия)	6,50	7,50	-2,81	0,006**
Деятельностная стратегия	5,80	7,00	-2,81	0,006**
Ситуативная стратегия	5,50	3,30	6,67	0,001***
Информированность	10,50	12,80	-3,92	0,001***
Планирование	14,90	18,20	-5,91	0,001***
Принятие решений	13,80	16,50	-4,12	0,001***

Таким образом, экспериментально доказано, что целенаправленное вовлечение будущих педагогов в социально-значимую проектную деятельность, интегрированную с учебным процессом, дифференциация средств психолого-педагогического сопровождения и этапное рефлексивно-дифференцированное сопровождение приводят к формированию качественно нового уровня психологической готовности.

В заключении сформулированы основные выводы диссертационного исследования. Проведенное диссертационное исследование было направлено на решение актуальной проблемы формирования у будущих педагогов психологической готовности к выбору траектории профессионального развития.

Основные результаты исследования заключаются в следующем:

1. Теоретически обоснована и эмпирически верифицирована структура психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития как сложного, многокомпонентного динамического образования. Установлено, что она интегрирует три взаимосвязанных компонента: мотивационно-смысловой (вектор выбора, включающий осмысленность жизни и локус контроля), оценочно-эмоциональный (стабилизатор, включающий основательность и самостоятельность выбора) и поведенческий (реализатор, включающий стратегии выбора и навыки планирования). Выделено содержательное отличие данного феномена от традиционной «готовности к деятельности»: его перспективная направленность на конструирование профессионального пути внутри профессии, а не просто на исполнение функций.

2. Установлен нелинейный, кризисно-стадиальный характер формирования психологической готовности в период обучения в вузе. Эмпирически доказано, что процесс закономерно проходит три этапа: адаптационно-поисковый (1-2 курс), содержательно-проектировочный (3-4 курс) и реализационно-критериальный (5 курс). Центральным элементом динамики является кризисный период на 3 курсе, связанный с первой серьезной педагогической практикой, который выступает не сбоем, а необходимым катализатором качественного перехода от романтических представлений к осознанному проектированию.

3. Выявлена закономерная динамика смены доминирующих стратегий профессионального выбора, выступающая ключевым поведенческим индикатором сформированности готовности. На адаптационно-поисковом этапе преобладает ситуативная стратегия при высокой субъективной удовлетворенности; на кризисном этапе (3 курс) фиксируется резкое снижение ситуативной стратегии и первый значимый рост осознанных (смысловой и личностной) стратегий; на выпускном этапе происходит окончательное закрепление смысловой стратегии как ведущей, что свидетельствует об интеграции компонентов готовности в целостную систему.

4. Эмпирически доказана роль кризиса 3 курса как ресурса профессионального становления. Показано, что именно в условиях рефлексивного сопровождения столкновение с реальными трудностями педагогической деятельности инициирует глубинную переработку профессионального опыта, приводящую к снижению внешнего локуса контроля и росту внутренней ответственности. Без прохождения этой кризисной фазы невозможен переход от пассивного следования обстоятельствам к активному субъектному проектированию траектории.

5. Экспериментально подтверждена эффективность разработанного комплекса психолого-педагогических условий, включающего: целенаправленное вовлечение студентов в социально-значимую проектную деятельность, интегрированную с учебным процессом; дифференциацию сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии выбора; этапно-преемственное применение технологий информационного обеспечения, деятельностного погружения и рефлексивного сопровождения. Реализация данных условий в экспериментальной группе обеспечила статистически

значимое превосходство над контрольной группой по всем ключевым показателям ($p < 0,001$).

6. Установлено, что качественная трансформация компонентов готовности в экспериментальной группе проявляется в росте общей осмысленности жизни и внутреннего локуса контроля (мотивационно-смысловой компонент), повышении самостоятельности и основательности выбора (оценочно-эмоциональный компонент), а также в снижении ситуативной и росте смысловой стратегий при развитии навыков планирования (поведенческий компонент). В контрольной группе подобной трансформации не произошло, динамика носила фрагментарный и линейный характер.

7. Доказано, что ключевым механизмом формирования готовности является не просто участие во внеучебной деятельности, а качество интеграции учебной и внеучебной деятельности при наличии системного рефлексивного сопровождения. Именно рефлексивная переработка опыта профессиональных проб позволяет студентам трансформировать внутренние смыслы в устойчивые поведенческие паттерны, обеспечивая переход к осознанному проектированию индивидуальной профессиональной траектории в условиях неопределенности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации разработанной модели для подготовки специалистов других помогающих профессий, в изучении долгосрочных эффектов сформированной готовности на этапе профессиональной адаптации молодых педагогов, а также в разработке цифровых решений для персонализированного сопровождения карьерного проектирования студентов.

СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи в изданиях, включенных в «Перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертации»:

1. Варакина Т. Е. Готовность к образовательному выбору в разных группах студентов вуза: к постановке проблемы / К. Н. Белогай, Т. Е. Варакина, И. С. Морозова, Н. А. Бугрова, З. В. Крецан // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 11 (103). – С. 60–71. – DOI 10.24158/spp.2022.11.9. – 0,75 а.л. (авторство не разделено).

2. Варакина Т. Е. Особенности представлений студентов об образовательном выборе на разных этапах обучения в вузе / И. С. Морозова, Н. А. Бугрова, Т. Е. Варакина, Е. В. Евсеенкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7 (99). – С. 45–54. – DOI 10.24158/spp.2022.7.6. – 0,63 а.л. (авторство не разделено)

3. Варакина Т. Е. Вербальные характеристики субъективного отношения студентов педагогических направлений подготовки к проявлениям кибербуллинга: представления о сущности и путях предотвращения / В. А. Каменева, И. С. Морозова, Т. Е. Варакина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11 (91). – С. 94–101. – DOI 10.24158/spp.2021.11.14. – 0,50 а.л. (авторство не разделено).

Статьи в журналах, сборниках научных трудов и материалов конференций:

1. Varakina T. E. Understanding the Works of Art by Students with Different Levels of Emotional Intelligence / T. E. Varakina, A. E. Kargina, D. N. Grinenko, T. V. Shamovskaya // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2020. – Vol. 396. – P.

251–254. – DOI: 10.2991/iceder-19.2020.53. – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iceder-19/articles>. – 0,25 а.л. (авторство не разделено).

2. Варакина Т. Е. Сопоставительный анализ образов области, формируемых топонимическими синонимами-стимулами, в языковом сознании студентов / В. А. Каменева, И. С. Морозова, С. В. Коломиец, Т. Е. Варакина // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2022. – № 4. – С. 176–188. – DOI 10.18384/2224-0209-2022-4-1133. – 0,81 а.л. (авторство не разделено).

3. Варакина Т. Е. Структурная модель психологической готовности студентов вуза к выбору траектории профессионального развития / Т.Е. Варакина // Международный форум молодых ученых-2026: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 февраля 2026 г.). – Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. – С. 98–103. – 0,38 а.л.

4. Варакина Т. Е. Внеучебная проектная деятельность как условие психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов / Т.Е. Варакина // Актуальные вопросы социальной и психологической помощи обучающимся в образовательной организации: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч. конф. (г. Кемерово, 18 дек. 2025 г.) / редкол.: М. С. Яницкий [и др.]. – Кемерово: КРИПО им. А.М. Тулеева, 2026. – С. 193–194. – ISBN 978-5-9572-0275-2. – 0,13 а.л.

5. Варакина Т. Е. Особенности психологической готовности к выбору студентов высшего образования / А. Е. Каргина, Т. Е. Варакина // Наука. Технологии. Образование: актуальные вопросы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 февраля 2026 г.). — Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. – С. 101–105. – 0,32 а.л. (авторство не разделено).

6. Варакина Т. Е. Динамика стратегий профессионального выбора как индикатор формирования осознанной траектории развития будущих педагогов / Т.Е. Варакина // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. СШ междунар. науч.-практ. конф. № 2(100). – Новосибирск: СибАК, 2026. – С. 136–140. – 0,32 а.л.

7. Варакина Т. Е. Лонгитюдное исследование психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития / Т.Е. Варакина // Наука. Технологии. Образование: актуальные вопросы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 февраля 2026 г.). — Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. – С. 110–114. – 0,32 а.л.

8. Варакина Т. Е. Трансформация стратегий профессионального выбора будущих учителей в период первой педагогической практики /Т.Е. Варакина // Социальные и гуманитарные научные проблемы современного общества: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 февраля 2026 года) / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. В. Конеевой. – Москва: ООО «СКИ», 2026. – С. 118–123. – ISBN 978-5-6055136-8-1. – 0,38 а.л.