

Научная статья
УДК 378.4
doi: 10.17223/15617793/518/20

Влияние профессионально-педагогической подготовки на карьерные ориентации студентов педагогического бакалавриата

Фаина Маратовна Кремень¹, Роза Алексеевна Валеева^{2, 3}, Сергей Анатольевич Кремень⁴,
Гульфия Габдрахмановна Парфилова⁵

^{1, 4} Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия
^{2, 5} Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
³ Ляонинский педагогический университет, Далянь, Китай
¹ fmkremen@gmail.com
^{2, 3} valeykin@yandex.ru
⁴ skremen@yandex.ru
⁵ parfilova2007@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования динамики карьерных ориентаций студентов-бакалавров, получающих педагогическое образование в классических университетах разных типов: федеральном и региональном. Выявлены общие черты, демонстрирующие положительное и осознанное отношение к получаемой профессии, и различия, обусловленные особенностями мотивации выбора специальности и университета, а также организации процесса профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическая профессия, классический университет, студент педагогического бакалавриата, профессионально-педагогическая подготовка, карьерные ориентации

Для цитирования: Кремень Ф.М., Валеева Р.А., Кремень С.А., Парфилова Г.Г. Влияние профессионально-педагогической подготовки на карьерные ориентации студентов педагогического бакалавриата // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 518. С. 171–182. doi: 10.17223/15617793/518/20

Original article
doi: 10.17223/15617793/518/20

The impact of the professional and pedagogical training on undergraduate student teachers' career orientations

Faina M. Kremen¹, Roza A. Valeeva^{2, 3}, Sergei A. Kremen⁴, Gulfiya G. Parfilova⁵

^{1, 4} Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation
^{2, 5} Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation
³ Liaoning Normal University, Dalian, China
¹ fmkremen@gmail.com
^{2, 3} valeykin@yandex.ru
⁴ skremen@yandex.ru
⁵ parfilova2007@mail.ru

Abstract. In the context of a teacher shortage, it is particularly important to place special emphasis on developing the motivational foundations for pedagogical activity during the university training of future teachers. These foundations are built upon an awareness of the profession's value-based and meaningful content and ensure readiness for successful entry into the field. In this regard, studying career orientations becomes relevant, as they encompass motives and values related to the profession and define an individual's goals and methods for achieving them on their professional path. The aim of the article is to compare the influence of professional pedagogical training on the career orientations of students at federal and regional classical universities. For this purpose, a longitudinal study was conducted, tracking the career orientations of over 200 students from Kazan Federal University (KFU) and Smolensk State University (SmolSU) during their first and third years of study. The following methods were used in the study: the diagnostic methodology "Career Anchors," a survey to identify features of professional self-determination and students' academic activities, and an analysis of curricula. The analysis of the obtained data revealed both similar trends in the formation of career orientations among pedagogical bachelor's students and differences attributable to the status of the universities and the specifics of how professional training is organized. Students from both universities share similar socio-demographic characteristics and score high on scales correlating with the teaching profession: job stability, dedication to a cause, and integration of lifestyles. However, students at the regional university are more motivated to enroll in a teacher training program, whereas students at the federal university are more oriented toward choosing a prestigious university than a specific major. This is reflected in higher scores on the aforementioned career orientations among first-year SmolSU students. Differences in professional training are evident in the greater number of hours allocated to psychological and pedagogical disciplines and the more systematic organization of practical training at the federal university.

This contributes to strengthening motivation for the teaching profession among KFU students and brings the career orientation indicators of both universities closer together. At the same time, the dynamics of these orientations among SmolSU students by their third year indicate a more realistic attitude toward the profession. The identified correlations suggest a more definite focus on the teaching profession among students at the regional university, and an orientation that allows for alternative professional trajectories among students at the federal university.

Keywords: teaching profession, classical university, student of pedagogical bachelor's degree program, professional and pedagogical training, career orientations

For citation: Kremen, F.M., Valeeva, R.A., Kremen, S.A. & Parfilova, G.G. (2025) The impact of the professional and pedagogical training on undergraduate student teachers' career orientations. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 518. pp. 171–182. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/518/20

Введение

Системы образования всего мира стремятся к обеспечению высокого уровня культуры и образованности для своих граждан и качественного человеческого капитала для экономики в целом. Достижение этих целей невозможно без квалифицированных и обладающих глубокими знаниями учителей. Однако в последнее время явления нехватки и ухода учителей из профессии приобретают глобальные масштабы, негативные последствия которых будут ощущаться на протяжении многих лет. Столкнувшись с этой проблемой и наша страна. По словам министра труда и социальной защиты РФ А.О. Котякова, каждый четвертый студент педагогической специальности сегодня не заканчивает обучение, а работают преподавателями менее 42% от общего количества обучившихся [1]. Несмотря на то, что в условиях структурной реорганизации и реформирования системы высшего образования в России, интерес к педагогической профессии только повышается, укомплектованность школ педагогами, по мнению министра просвещения РФ С.С. Кравцова, вызывает серьезные опасения – замещающая потребность в педагогах до 2030 года составит 96 тыс. человек [2].

В исследовании Б. Си и С. Горарда отмечено, что на спрос и предложение учителей на рынке труда могут влиять многочисленные факторы, имеющие сложный характер взаимодействия между собой и иногда работающие друг против друга: изменения уровня рождаемости и экономический контекст (привлекательность заработной платы и условий труда учителей); предложение для выпускников в целом, стимулы для приема на работу и удержания; изменения в образовательной политике и организационной структуре школы (например, максимальные размеры классов) [3].

Причинами того, что выпускники педагогических специальностей отказываются от своего профессионального выбора, либо покидают школу в первые годы работы, становятся не только невысокая заработная плата наряду с высокой рабочей нагрузкой и «плоский» характер карьеры учителя [4], но и профессионально-педагогическая подготовка в вузе, недостаточная связанная с карьерными ориентациями и перспективами. Причем, это характерно для выпускников всех типов университетов, осуществляющих подготовку будущих педагогов: классических, педагогических, отраслевых различного профиля [5].

Карьерные ориентации – это устойчивые образования в структуре личности, сочетающие мотивы, ценно-

сти и установки, являющиеся источником целей и отражающие способы достижения успеха при построении карьеры [6, 7]. Тесно связанные с процессом профессионально-педагогической подготовки в университете, они определяют более высокие результаты учебной деятельности и дальнейшее закрепление в профессии.

Впервые в научный обиход термин «карьерная ориентация» ввел Э. Шейн, обозначив их как «якоря карьеры». Он объединил мотивы и личность людей в паттерны более высокого порядка из восьми карьерных якорей, которые задают направление ключевым ориентирам для мотивации профессиональной деятельности и оценки субъектом своего профессионального развития, и утверждал, что выбор человеком будущей профессии зависит от эволюции и стабилизации его «якорей» [8], т.е. в течение своей карьеры люди находят и выполняют работу, которая лучше всего соответствует их личностным характеристикам, и когда у них возникает соответствие между основными принципами их карьерной ориентации и работой, то они более эффективны, склонны добиваться высоких результатов в работе, быть удовлетворенными ею и стабильными в деятельности [9]. О.П. Терновская рассматривает карьерные ориентации как ценностные ориентации непосредственно в карьере, которыми субъект руководствуется, выбирая, определяя и моделируя свой профессиональный и в целом жизненный путь [10]. В этой связи ценностно-смысловая сфера личности, обеспечивая профессиональную направленность человека на определенное карьерное решение, выступает в качестве внутреннего источника его карьерных целей, что особенно важно в студенческом возрасте для планирования будущего профессионального пути.

Учеба в университете как один из сложных и значимых поворотных моментов в жизни человека играет важную роль в формировании его личности. В этот период под воздействием многочисленных академических и социальных факторов происходит переосмысление ожиданий студентов [11], в том числе правильности своего профессионального выбора. Связь карьерных ориентаций с профессиональной подготовкой в учебных заведениях является объектом исследования различных авторов [10, 12, 13].

Исследователи выделяют различные причины выбора карьеры учителя: социокультурные (финансовая обеспеченность семьи и поддержка со стороны близких, отношение общества к педагогической профессии, гендерные стереотипы [14–17]; конкретные за-

дачи, встроенные в социальный контекст (опыт преподавания, опыт обучения по программам допрофессиональной подготовки); собственные индивидуальные особенности (самоэффективность, ценностные ориентации, самооценка) [18], соответствие между актуальными интересами и планами на будущее [19] и др.

Сегодня в России важную роль в решении первоочередных задач подготовки высококвалифицированных учителей, отвечающих запросам национальной системы образования, призваны играть не только педагогические, но и классические университеты. Более половины будущих учителей в нашей стране получают профессиональную подготовку именно в классических университетах [20].

Традиционно подготовка квалифицированных педагогических кадров была связана с деятельностью университетов. Уже в первых российских университетах подготовке педагогов придавалось большое значение – готовили кадры для работы в системах среднего и высшего образования. В советский период классические университеты были ориентированы на подготовку преподавателей для педвузов, вузов иного профиля и учреждений среднего специального образования. После распада Советского Союза в России наметилась тенденция университетизации педагогического образования: произошли возрождение классических университетов и массовая реорганизация педвузов в классические университеты, с широким набором программ подготовки педагогов [21, 22]. По мнению Г.Ф. Шафранова-Куцева, в классических университетах осуществляется более продвинутая и качественная подготовка педагогических кадров, наиболее полно и эффективно сочетающая все ее грани: обретение навыков исследовательской деятельности, фундаментальность образования и приобщение к культурным ценностям. В итоге выпускник обладает широким кругозором, практико-ориентированным спектром предметно-профессиональных, информационных и общекультурных компетенций, соответствующих требованиям времени XXI в. [22].

Критики педагогической подготовки в классических университетах отмечают их недостатки – методологического, организационного и структурного характера [23], а также недостаточную мотивацию студентов к предстоящей работе в школе. Исследователи В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская по итогам мониторинга эффективности основных образовательных программ УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», реализуемых 139 вузами различной подведомственности, отметили большое количество проблем: разобщенность содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, бессистемный подбор дисциплин, недооценка значимости научно-исследовательской деятельности и др. [24].

Помимо общей компетентностной парадигмы, закрепленной во ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.00 и 44.04.00 «Педагогическое образование» и профессиональном стандарте «Педагог», в университетах, реализующих программы педагогического образования, существует широкая вариативность, накладывающая

печаток на карьерные ориентации студентов: история, кадровый потенциал, научные и материальные ресурсы, приоритеты, расположение и т.д. [25].

Проведено достаточно большое количество исследований, сравнивающих университеты между собой по различным основаниям: ценность получения высшего образования [26], престиж [27, 28] и статус [29, 30], вклад в формирование профессиональной идентичности [31] и др. Однако, несмотря на накопленные к настоящему времени исследования, посвященные педагогическому образованию в целом и вхождению в профессию учителя в частности, вопросы связи карьерных ориентаций с местом получения педагогического образования не получили широкого освещения. В исследованиях [32, 33] на примерах конкретных университетов показано, что «стратегия педагогического образования в конкретной образовательной организации высшего образования связана не только с реализацией «ядра педагогического образования», отражающего федеральный уровень подготовки педагогических кадров, но и с традициями и обобщением накопленного исторического и научно-педагогического опыта в вузе, регионе, стране» [32. С. 43].

Поэтому, в контексте модернизации отечественного образования, в том числе и педагогического, нам представляется актуальным проведение исследования, направленного на изучение влияния процесса профессионально-педагогической подготовки на динамику карьерных ориентаций будущих педагогов, обучающихся в классических университетах федерального (Казанский федеральный университет) и регионального (Смоленский государственный университет) уровней.

Методы исследования

Данное исследование является частью лонгитюдного изучения карьерных ориентаций студентов на протяжении профессиональной вузовской подготовки. Первый этап исследования был проведен в 2022 г. [5], второй этап – в 2024 г. [7], завершить исследование планируется в 2026 г. Для изучения карьерных ориентаций студентов на обоих этапах использовалась методика Э. Шейна «Якоря карьеры» в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер. Данный опросник позволяет выявить мотивационные основания профессиональной деятельности и карьеры, типологизированные в 8 базовых ориентаций – «якорей»: профессиональная компетентность (ПК), менеджмент (Мен), автономия (Авт), стабильность места работы (Ст Р) и места жительства (Ст Ж), служение (Служ), вызов (Выз), интеграция стилей жизни (ИСЖ), предпринимательство (Пред). Также на втором этапе участники заполняли авторский опросник для сбора следующей информации: социально-демографические данные, особенности профессионального самоопределения и учебной деятельности. Помимо исследования студентов были изучены учебные планы профилей исследуемых групп.

В качестве площадок для исследования были выбраны федеральный и региональный классические университеты, осуществляющие подготовку педаго-

гов. Казанский (Приволжский) федеральный университет является одним из первых в современной России многопрофильных университетов, ставшим крупнейшим центром подготовки учителей [25]. Смоленский государственный университет является типичным примером регионального вуза, одним из важных социально значимых направлений деятельности которого является обеспечение региона педагогическими кадрами.

В исследовании принимали участие студенты бакалавриата, обучающиеся по следующим образовательным программам: Казанский Федеральный университет (КФУ) – 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (профили: «Дошкольное образование», «Начальное образование и иностранный (английский) язык» и «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык») и Смоленский государственный университет (СмоЛГУ) – 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (профили: «Русский язык и литература», два иностранных языка, «Начальное образование и тьюторство», «Дошкольное образование и коррекционная педагогика»). На первом этапе в апреле 2022 г. в исследовании приняли участие студенты первого курса: 120 человек из КФУ и 104 из СмоЛГУ, возраст исследуемых 18–19 лет. На втором этапе в апреле 2024 г. повторно исследовались эти же группы студентов, обучавшихся на третьем курсе – 107 человек из КФУ и 95 из СмоЛГУ в возрасте 20–21 года. Небольшое уменьшение участников объясняется естественными условиями выбытия студентов в период учебного процесса: переводом на другие направления подготовки или на заочную форму обучения, уходом в академический отпуск или отчислением из университета. При проведении диагностики студентов соблюдались принципы добровольности и конфиденциальности.

Для обработки и анализа данных использовались методы статистического описания (распределение частот для результатов опроса, определение средних показателей для методики Шейна) и методы статистического вывода: Альфа Кронбаха для оценки согласованности результатов теста, критерий Стьюдента для независимых выборок при сравнении результатов по вузам, критерий Уилкоксона для связанных выборок при сравнении показателей студентов на 1 и 3 курсах. Также вычислялись корреляции Пирсона для выявления связей в структуре карьерных ориентаций студентов. Анализ учебных планов носил количественно-качественный характер. Ограничением исследования являются средний размер выборки, а также различия в профилях обучения исследуемых студентов.

Результаты

Характеристика вузов исследования. Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ) – центральный вуз в Приволжском федеральном округе с двухсотлетней историей в настоящий момент является крупнейшим федеральным вузом, где обучается более 48 тысяч студентов из различных российских

регионов, а также стран ближнего и дальнего зарубежья. По данным международных рейтингов QS и World University Rankings, университет занимает второе место в России в категории «Образование». По программам УГС 440000 «Образование и педагогические науки» проходят подготовку более 9 тыс. студентов. В университете, объединяющем 17 институтов и факультетов, разработаны три модели получения педагогического образования. Такая вариативность значительно расширяет возможности освоения профессии учителя. Помимо традиционной модели, которая продолжает совершенствоваться за счет усиления кадров, лабораторной и информационной базы, успешно функционируют распределенная и интегративная модели. В основе распределенной модели заложен принцип интеграции фундаментальной подготовки классического университета и психолого-педагогической и методической подготовки педагогического университета. Интегративная модель предполагает разработку вариативных образовательных траекторий вхождения в профессию учителя для студентов и выпускников непедагогических направлений подготовки [20].

Старейший вуз области Смоленский государственный университет (СмоЛГУ), основанный в 1918 г., в 2005 г. был воссоздан как классический университет из педагогического вуза, в качестве которого он работал на протяжении 75 лет. В настоящее время университет является самым крупным региональным вузом, предлагающим широкий спектр образовательных программ, рассчитанных, в первую очередь, на студентов своего и близлежащих регионов. Подготовка педагогов продолжает занимать значительное место в деятельности университета: на 7 из 9 факультетах реализуются программы по УГС 440000 «Образование и педагогические науки», на которые выделяется наибольшее количество бюджетных мест. В университете обучаются около 5 тысяч студентов, из них 52% по 35 программам бакалавриата и магистратуры УГС 440000. В университете преобладает традиционная модель подготовки педагогов, развиваются элементы интегративной модели [20].

В обоих вузах для поступления на программы педагогического образования выделяется значительное количество бюджетных мест, также проводится прием на платные места. Требования к поступлению (перечень дисциплин и минимальные баллы) не различаются. Результаты поступления в КФУ абитуриентов с высокими баллами (более 80) свидетельствуют о селективности вуза, высоком качестве образования и сложившейся репутации на всероссийском уровне. Средний балл на педагогические программы в СмоЛГУ немного превышает средний балл по стране (более 70), демонстрируя устойчивые позиции вуза на региональном уровне.

Результаты исследования и обсуждение. Сравнение исследуемых социально-демографических характеристик показывает схожие параметры контингента студентов педагогических программ (табл. 1): это в основном девушки, обучающиеся на бюджете, из семей со средним достатком, большинство из которых проживает в городах областного и районного значения.

Различия между вузами заключаются в большем территориальном разнообразии студентов в федеральном университете: более 40% исследуемых приехали получать педагогическое образование из других регионов и даже государств, также более двух третей студентов КФУ проживают в небольших населенных пунктах.

Рассматривая причины поступления исследуемых на педагогическое направление подготовки (табл. 2), следует отметить, что среди студентов регионального вуза значительно больше тех, кто осознанно выбрал педагогическое образование; более половины студентов федерального вуза, напротив, выбрали свою образовательную программу «под влиянием внешних обстоятельств». В то же время значительное количество студентов обоих вузов имели довузовский педагогический опыт. Раннее знакомство с профессией в форме работы вожатым или воспитателем, помощи школьным учителям в проведении мероприятий, участия в днях самоуправления и репетиторство может также оказывать влияние на ее выбор, о чем свидетельствуют различные исследования [18, 19].

Таблица 1

Распределение опрошенных по социально-демографическим характеристикам

Переменные	Признаки	Студенты КФУ (n = 104)		Студенты СмолГУ (n = 95)	
		чел.	%	чел.	%
Пол	Женский	100	96,2	88	92,6
	Мужской	4	3,8	7	7,4
СЭС семьи	Обеспеченная	24	23,1	12	12,6
	Средний достаток	73	70,2	70	73,7
	Малообеспеченная	7	6,7	13	13,7
Место жительства	Город – обл. центр	33	31,7	40	42,1
	Город/пгт – рай. центр	42	40,4	43	45,3
	Сельская местность	23	22,1	12	12,6
	Другое государство	6	5,8	–	–
Вуз поступления	Свой регион	60	57,7	77	81,1
	Другой регион	38	36,5	18	18,9
	Другое государство	6	5,8	–	–
Форма обучения	Бюджетная	92	88,5	83	87,4
	Платная	12	11,5	12	12,6

Таблица 2

Распределение опрошенных по мотивационно-профессиональным характеристикам и средний балл абитуриентов программ педагогического образования в 2021 г.

Переменные	Признаки	Студенты КФУ (n = 104)		Студенты СмолГУ (n = 95)	
		чел.	%	чел.	%
Мотив выбора напр. подготовки:	Осознанный	48	46,2	61	64,2
	Случайный	56	53,8	34	35,8
Наличие пед. опыта до поступления:	Был опыт	65	62,5	68	71,6
	Не было опыта	39	37,5	27	28,4
Средний балл поступления*	Бюджетный прием	80,4		71,1	
	Платный прием	71,1		63,1	

* По данным сайта «Мониторинг качества приема в вузы». URL: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645072/all/>

Можно предположить, что для многих студентов КФУ поступление в высокорейтинговый федеральный университет было важнее поступления на определенную программу. При этом данные о средних баллах подтверждают более высокий уровень подготовки абитуриентов КФУ по сравнению со СмолГУ.

Изучение карьерных ориентаций студентов первого курса выявило высокие показатели (>7 баллов) по шкалам «стабильность места работы», «служение», «интеграция стилей жизни» (табл. 3), которые по данным исследований [5, 7, 10] являются наиболее характерными для молодых людей, получающих педагогическое образование. Очевидно, что учительская профессия рассматривается как социально значимая, связанная с определенным призванием работы с детьми, а также востребованная на рынке труда, имеющая достойный социальный статус и стабильные социальные

гарантии занятости. Карьерная ориентация «служение» также говорит о высокой значимости реализации в своей профессии определенных ценностей. Высокие показатели по шкале «интеграция стилей жизни» можно объяснить половозрастными особенностями выборки: молодые девушки, получающие педагогическую специальность, ориентированы на совмещение процессов создания семьи и профессионального развития. В исследовании [34] одним из мотивов получения педагогической профессии рассматривается более гибкий рабочий график, что способствует такому совмещению. Относительно стабильные показатели по данной ориентации на всех этапах исследования независимо от вуза или курса, на наш взгляд, подтверждают ее связь скорее с половозрастными особенностями, чем с мотивационно-профессиональными характеристиками исследуемых.

Сравнение средних показателей методики «Якоря карьеры»

Шкалы	2022		2024	
	КФУ	СмолГУ	КФУ	СмолГУ
Профессиональная компетентность	5,27**	6,41**	5,50	5,79
Менеджмент	6,12	6,29	6,11	5,78
Автономия	7,06	6,45	7,09	6,79
Стабильность места работы	7,11**	8,31**	7,40	7,86
Стабильность места жительства	4,78	5,13	5,57	5,45
Служение	7,52**	8,58**	7,55	7,72
Вызов	5,47**	6,05**	5,41	5,37
Интеграция стилей жизни	7,61	7,49	7,56	7,61
Предпринимательство	6,18	5,75	6,33**	5,43**
<i>Альфа Кронбаха</i>	0,766	0,825	0,836	0,784

** $p < 0,001$.

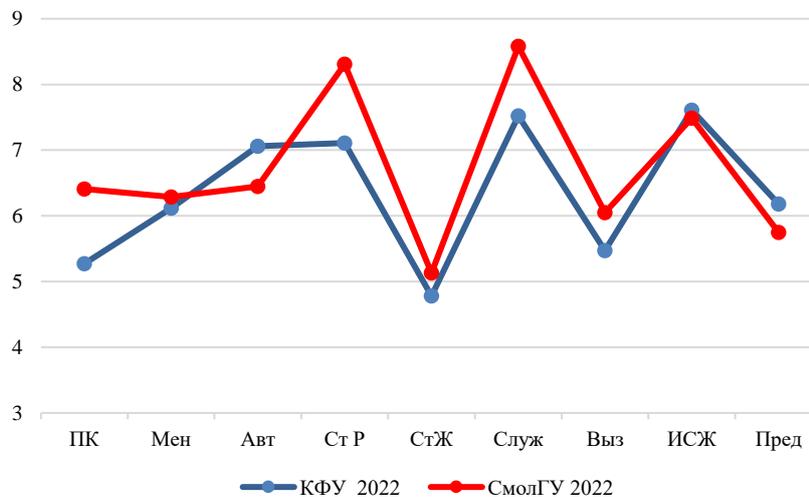


Рис. 1. Карьерные ориентации студентов 1-го курса

Сравнение средних значений по методике «Якоря карьеры» показывает более высокие показатели следующих карьерных ориентаций у первокурсников СмолГУ по сравнению со студентами КФУ (табл. 3, рис. 1): профессиональная компетентность, стабильность места работы, служение и вызов.

Эти данные могут быть связаны с большим количеством мотивированных на получение педагогического образования студентов, поступивших в региональный вуз. Их ориентация на педагогическую профессию подчеркивается не только высокими показателями по шкалам «служение» и «стабильность места работы», но и по шкалам «профессиональная компетентность» и «вызов», которые свидетельствуют о понимании важности высокого уровня профессионализма в работе учителя и большей готовности к преодолению трудностей.

Проведенный **корреляционный** анализ позволяет выявить связи между карьерными ориентациями и увидеть их систему (табл. 4). У студентов КФУ выявлено 10 значимых корреляций (от 0,5 и выше), у студентов СмолГУ таких связей 9. Однако большее количество связей выявлено между ориентациями, не ассоциирующимися напрямую с педагогической деятель-

ностью: менеджмент, предпринимательство, автономия, вызов. Студенты обоих вузов связывают стремление к независимости с готовностью к риску, созданием своего дела, управленческими компетенциями – об этом свидетельствуют 6 пар совпадающих корреляций.

При этом у студентов КФУ также обнаруживаются связи ориентации служения с профессиональной компетентностью, вызовом и интеграцией стилей жизни, что демонстрирует понимание связи социально значимых ценностей выбранной профессии с необходимостью развития своих умений и способностей, готовностью к преодолению препятствий на этом пути. Связь служения с интеграцией стилей жизни у студентов КФУ может свидетельствовать о принятии социально значимых ценностей как важной составляющей образа жизни, куда входит и профессиональная самореализация. У студентов СмолГУ с интеграцией стилей жизни связана ориентация профессиональной компетентности, что позволяет рассматривать стремление к профессиональному развитию как важный жизненный ориентир. В целом для первокурсников СмолГУ отсутствие корреляционных связей для значимых у студентов ориентаций служения и стабильности свидетельствует о несформированности системы профессионально ориентированных карьерных диспозиций.

Сравнение корреляций результатов методике «Якоря карьеры» студентов 1-го курса

КФУ 2022	СмоГУ 2022
Профессиональная компетентность и Служение – 0,493** Менеджмент и Предпринимательство – 0,670** Менеджмент и Вызов – 0,650** Менеджмент и Автономия – 0,501** Автономия и Предпринимательство – 0,558** Автономия и Интеграция стилей жизни – 0,534** Стабильность места работы и Стабильность места жительства – 0,501** Служение и Вызов – 0,564** Служение и Интеграция стилей жизни – 0,541** Вызов и Предпринимательство – 0,492**	Профессиональная компетентность и Интеграция стилей жизни – 0,507** Менеджмент и Предпринимательство – 0,806** Менеджмент и Вызов – 0,634** Менеджмент и Автономия – 0,598** Автономия и Предпринимательство – 0,636** Автономия и Интеграция стилей жизни – 0,599** Автономия и Вызов – 0,633** Вызов и Интеграция стилей жизни – 0,565** Вызов и Предпринимательство – 0,658**

Более структурированная система карьерных ориентаций первокурсников федерального университета может быть объяснена особенностями организации системы профессиональной подготовки, когда с первого семестра студенты осваивают не только теоретические дисциплины, но и погружаются в профессиональную среду через прохождение учебной практики рассредоточенного типа, предполагающей еженедельное посещение образовательных организаций. Таким образом к концу первого курса студенты КФУ не только овладевают теоретическими знаниями по педагогике и психологии, изучают введение в профессию, но и знакомятся с работой образовательных организаций, наблюдают за детьми, учатся с ними взаимодействовать, помогают педагогам в их работе. Анализ учебных планов образовательных программ КФУ и СмоГУ (табл. 5) показывает, на первый взгляд, схожий объем психолого-педагогических и методических дисциплин, а также объем учебных и производственных практик, однако при более детальном рассмотрении видны существенные различия по ряду параметров.

Во-первых, объем дисциплин педагогической направленности значительно меняется в зависимости от профиля обучения: в программах дошкольного, начального и дополнительного образования независимо от вуза предметы психолого-педагогического цикла представлены не только в инвариантной базовой части, но и в профессиональном блоке, где они занимают существенный объем учебного плана помимо дисциплин методической направленности. В учебных

планах филологических профилей СмоГУ таких дисциплин заметно меньше: по сути, это только базовые дисциплины, единые для всех педагогических профилей и методика преподавания изучаемого предмета. Во-вторых, различаются содержание и организация практик. В КФУ практики проходят каждый семестр, многие из них рассредоточенные, что позволяет студентам быть постоянно включенными в среду образовательной организации. Производственные практики, предполагающие более активное включение студентов в педагогическую деятельность, начинаются с 4 семестра. В СмоГУ у студентов дошкольного и начального образования на протяжении трех лет обучения во втором семестре проходят концентрированные учебные практики, предусматривающие посещение образовательных организаций, знакомство с направлениями их работы, развитие навыков взаимодействия с детьми и выполнение определенных профессиональных задач. У студентов филологов в это время проходят предметные учебные практики, не предполагающие знакомство с образовательными организациями. Первая производственная педагогическая практика запланирована в конце третьего курса – это летняя практика в оздоровительных лагерях. На момент проведения второго этапа исследования у студентов СмоГУ не было опыта прохождения данной практики.

Анализ данных опроса студентов 3-го курса показал разное отношение к профессии педагога у исследуемых не зависимо от вуза (табл. 6).

Таблица 5

Объем дисциплин и практик педагогической направленности за 1-3 курс

Вуз	Направление подготовки, профиль	Объем дисциплин, в з.е.	Объем практик учебных и производственных, в з.е.
КФУ	44.03.01 и 44.03.05 Дошкольное, начальное, дополнительное образование	Базовые (психолого-педагогический модуль) – 24. Профессиональные – 20–40	1-й курс – 3уч + 3уч (рассред.) 2-й курс – буч + бпр 3-й курс – бпр + (бпр)
СмоГУ	44.03.05 Филологическое образование	Базовые – 22. Профессиональные (методика) – 8–11	1-й курс – нет 2-й курс – нет 3-й курс – (бпр)
	44.03.05 Дошкольное, начальное образование	Базовые – 22. Профессиональные – не менее 30	1-й курс – буч 2-й курс – буч 3-й курс – буч + (бпр)

Примечание: практики, указанные в скобках, не проводились на момент исследования.

Распределение опрошенных по мотивационно-профессиональным характеристикам и особенностям учебной деятельности

Переменные	Признаки	Студенты КФУ (n = 104)		Студенты СмолГУ (n = 95)	
		чел.	%	чел.	%
Интерес к профессии:	Сохранился	40	38,5	45	47,4
	Появился	28	26,9	20	21,1
	Уменьшился	27	26,0	21	22,1
	Нет	9	8,7	9	9,5
Влияние теоретического обучения	Лучше понял(а) профессию	74	71,2	50	52,6
	Еще не понял(а)	13	12,5	12	12,6
	Интересны все аспекты	33	31,7	26	27,4
	Интересен педагогический аспект	15	14,4	21	22,1
	Интересен предмет	5	4,8	11	11,6
Влияние практик	Профессия не подходит	11	10,6	8	8,4
	Лучше понял(а) профессию	67	64,4	10	10,1
	Еще не понял(а)	14	13,5	8	8,4
	Интересны все аспекты	34	32,7	9	9,5
	Интересен педагогический аспект	7	6,7	1	1,1
	Интересен предмет	7	6,7	-	-
	Профессия не подходит	15	14,4	1	1,1
Оценки по педагогическим и методическим дисциплинам	Не было практики	-	-	70	73,7
	3, 3 и 4	7	6,7	9	9,5
	4, 4 и 5	63	60,6	58	61,1
Оценки по предметным дисциплинам	5	34	32,7	25	29,5
	3, 3 и 4	8	7,7	15	15,8
	4, 4 и 5	58	55,8	57	60,0
Профессиональные планы работы по специальности после окончания вуза	5	38	36,5	23	24,2
	Собираюсь работать по специальности	54	51,9	47	49,5
	Рассматриваю как запасной вариант	3	2,9	11	11,6
	Еще не знаю	42	40,4	35	36,8
	Нет	5	4,8	2	2,1

Значительная доля студентов, имевших интерес к педагогической профессии еще в момент поступления, сохранила его в процессе профессиональной подготовки. Доля тех, у кого не было и нет такого интереса, составляет менее 10%. Однако у ряда опрошенных произошли изменения: у части студентов, не проявляющих изначально интерес к работе учителя, он появился во время учебы, у другой части, напротив, существовавший ранее интерес уменьшился. С одной стороны, то, что более двух третей студентов имеют устойчивый интерес к профессии учителя, является положительным моментом, с другой стороны, снижение интереса у ряда студентов требует внимания и изучения причин.

Большинство студентов обоих вузов в целом отмечают влияние теоретического обучения на формирование более осознанного отношения к профессии педагога: изучение различных дисциплин помогло им лучше понять содержание профессии, ее различные аспекты.

Студенты СмолГУ больше дифференцируют предметный и педагогический аспекты профессии, что связано с преобладающим в выборке количеством студентов-филологов, т.е. будущих учителей-предметников. Однако можно отметить значительное количество студентов, которым интересны оба аспекта педагогической профессии в равной мере. Сопоставление влияния теоретического обучения и участия в практиках у студентов КФУ показывает схожие тенденции формирования отношения к профессии, что свидетельствует в целом о сбалансированной программе профессионально-педагогической подготовки. Студенты обоих

вузов также демонстрируют высокую успеваемость как по педагогическим и методическим дисциплинам, так и по дисциплинам предметного цикла. У студентов КФУ более высокая успеваемость по предмету, что может быть обусловлено комплексом причин: интересом студентов, их большей академической успешностью (по данным среднего балла поступления), качеством организации учебного процесса. На вопрос о планах работы по полученной специальности после окончания вуза около половины опрошенных из обоих вузов ответили утвердительно, но значительное количество студентов еще не определились с будущим местом работы. Положительно то, что отказались от работы по профессии только несколько человек.

Повторная диагностика студентов по методике «Якоря карьеры» показала, что средние показатели в обеих группах заметно сблизились (табл. 3, рис. 2). На третьем курсе достоверно значимо различается только шкала «предпринимательство», которая выше у студентов КФУ. По сравнению с данными первого курса у студентов КФУ выросло значение по шкале «стабильность места жительства», у студентов СмолГУ, напротив, снизились показатели по тем шкалам, которые были значимо выше на первом курсе: «профессиональная компетентность», «служение» и «вызов». Вероятно, снижение значимых для педагогической профессии ориентаций связано с формированием более реалистичных представлений о ней в процессе профессиональной подготовки [7].

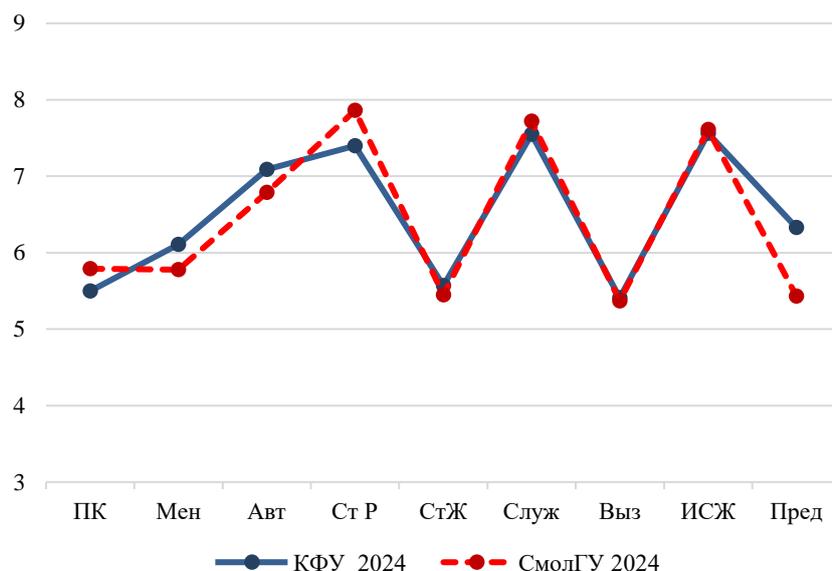


Рис. 2. Карьерные ориентации студентов 3-го курса

Таблица 7

Сравнение корреляций результатов методике «Якоря карьеры» студентов 3-го курса

КФУ 2022	СмоЛГУ 2022
Профессиональная компетентность и Менеджмент – 0,615**	Профессиональная компетентность и Служение – 0,582**
Профессиональная компетентность и Вызов – 0,593**	Профессиональная компетентность и Вызов – 0,498**
Менеджмент и Вызов – 0,618**	Менеджмент и Предпринимательство – 0,711**
Менеджмент и Предпринимательство – 0,569**	Менеджмент и Вызов – 0,749**
Менеджмент и Служение – 0,539**	Стабильность места работы и Интеграция стилей жизни – 0,517**
Автономия и Интеграция стилей жизни – 0,659**	Служение и Вызов – 0,579**
Служение и Вызов – 0,564**	Служение и Интеграция стилей жизни – 0,656**
Вызов и Предпринимательство – 0,600**	Вызов и Предпринимательство – 0,685**

Примечание: подчеркиванием выделены корреляции, совпадающие с данными I этапа исследования.

Корреляционный анализ результатов методики Шейна выявил по 8 значимых корреляций в структуре карьерных ориентаций третьекурсников КФУ и СмоЛГУ, 5 из которых совпадают (табл. 7). По сравнению с данными первого этапа исследования в обеих группах сохранились положительные корреляции для ориентаций менеджмента, предпринимательства и вызова.

Однако появились новые связи, которые свидетельствуют о значительной перестройке общей структуры. Ориентации профессиональной компетентности и служения включились в корреляционные связи, а ориентация автономии практически исчезла, что в целом свидетельствует о принятии педагогической профессии, осознании ее сущности, связанной с общественно значимой деятельностью, имеющей нормативный характер и осуществляющейся по определенным правилам.

В структуре карьерных ориентаций студентов обеих групп профессиональная компетентность и служение связаны с ориентацией вызова, что означает понимание профессионального становления и реализации ценностей в профессии как процессов, сопряженных с преодолением трудностей и препятствий. При

этом у студентов КФУ профессиональная компетентность и служение также связаны с ориентацией менеджмента, что можно рассматривать как стремление студентов к управленческой, организаторской деятельности в том числе в педагогической профессии.

Ориентация стабильности не включена в структурные связи с другими ориентациями, а интеграция стилей жизни связана только с автономией, то есть свидетельствует о стремлении к самостоятельности в выборе образа жизни. У студентов СмоЛГУ на третьем курсе, напротив, интеграция стилей жизни связана с другими ориентациями, связанными с педагогической профессией – служением и стабильностью места работы. Также ориентация служения связана с профессиональной компетентностью.

Таким образом, анализ структуры карьерных предпочтений студентов федерального вуза показывает их ориентацию не только на профессию педагога, но и возможности самореализации в других сферах, что согласуется с данными нашего исследования [20] о влиянии фактора вуза на карьерные ориентации студентов. У студентов регионального вуза в процессе профессиональной подготовки карьерные якоря, связанные с педагогической профессией, образуют систему связей, что

может свидетельствовать о более однозначной их ориентации на педагогическую профессию.

Заключение

Исследование карьерных ориентаций студентов, получающих педагогическое образование, на протяжении их профессиональной подготовки позволяет выявить определенную динамику изменений, обусловленную совокупностью мотивационных и учебных характеристик студентов, спецификой вуза и особенностями образовательного процесса.

1. У студентов обоих вузов сходные показатели социально-демографических характеристик, связанные с полом и социально-экономическим положением семей. При этом в федеральном университете больше обучающихся, приехавших из разных регионов и имевших более высокие баллы ЕГЭ. Стремление к обучению в высокорейтинговом федеральном университете объясняет внешнюю мотивацию поступления на педагогические программы по сравнению с региональным университетом, значительная доля студентов которого выбрали свое направление подготовки более осознанно, ориентируясь на интерес к профессии учителя.

2. У студентов обоих вузов схожие профили карьерных ориентаций с высокими показателями по шкалам «служение», «стабильность места работы», «интеграция стилей жизни», что свидетельствует в целом о готовности к педагогической профессии, принятии ее ценностно-содержательного и организационного аспектов.

3. Максимальное сближение показателей карьерных ориентаций в группах студентов третьего курса демонстрирует взаимосвязь мотивации и интереса к специальности, с одной стороны, и эффективности процесса организации профессиональной подготовки, с другой. Раннее включение в профессиональную дея-

тельность и сбалансированное сочетание теоретической и практической подготовки в федеральном вузе значительно улучшает отношение к профессии учителя, развивает интерес и повышает мотивацию. У студентов регионального вуза, несмотря на осознанный выбор профессии учителя, в период обучения снижаются карьерные ориентации по значимым шкалам «профессиональная компетентность» и «служение», что говорит, с одной стороны, о формировании более реалистичных представлений о выбранной специальности, с другой, требует внесения корректив в организацию образовательного процесса.

4. В ходе профессиональной подготовки происходит изменение структурных связей между карьерными ориентациями: значительно уменьшается количество связей ориентации «автономия», увеличиваются связи ориентаций «профессиональная компетентность» и «служение». Различие между вузами заключается в большей вариативности карьеры у студентов федерального университета, многие из которых рассматривают работу учителем, как один из карьерных треков, в отличие от студентов регионального вуза, сосредоточенных именно на педагогической профессии.

Изучение карьерных ориентаций педагога на этапе обучения в вузе имеет прогностическое значение для определения отношения личности к будущей профессиональной деятельности, понимания ее принятия на ценностно-смысловом или прагматическом уровне. Организация процесса профессиональной подготовки в университете должна быть ориентирована на формирование диспозиций высшего уровня – профессиональных ценностей и соответствующих карьерных ориентаций, как на фундамент развития учителя как субъекта профессиональной деятельности, являющегося частью профессионально-педагогического сообщества, обладающего соответствующей идентичностью, педагогическим мировоззрением, способного к созидательному педагогическому творчеству.

Список источников

1. Котьяков: каждый четвертый студент педагогической специальности не заканчивает обучение // Информационное агентство ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/23801049> (дата обращения: 10.07.2025).
2. Кравцов: замещающая потребность в педагогах до 2030 года составит 96 тыс. человек // Информационное агентство ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/23313199> (дата обращения: 08.07.2025).
3. See B.H., Gorard S. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence // *Research Papers in Education*. 2019. № 35 (4). P. 416–442. doi: 10.1080/02671522.2019.1568535
4. Kelchtermans G. «Should I stay or should I go?»: Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue // *Teachers and Teaching*. 2017. № 23 (8). P. 961–977. doi: 10.1080/13540602.2017.1379793
5. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Р.А. Валева, Г.Г. Парфилова, И.Д. Демакова [и др.] // *Образование и саморазвитие*. 2022. Т. 17, № 3. С. 169–186. doi: 10.26907/esd.17.3.14
6. Егорова У.Г. Карьерные ориентации в студенческом возрасте // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2017. Т. 19, № 6. С. 26–30.
7. Динамика карьерных ориентаций будущих педагогов: результаты межвузовского исследования / Р.А. Валева, Г.Г. Парфилова, Ф.М. Кремень [и др.] // *Образование и саморазвитие*. 2024. Т. 19, № 3. С. 114–133. doi: 10.26907/esd.19.3.09
8. Schein E.H. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st Century // *Academy of Management Perspectives*. 1996. № 10 (4). P. 80–88. doi: 10.5465/ame.1996.3145321
9. Scent C.L., Boes S.R. Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students // *Journal of College Student Psychotherapy*. 2014. № 28 (2). P. 144–156. doi: 10.1080/87568225.2014.883887
10. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 22 с.
11. Vizoso C., Arias-Gundín O., Rodríguez C. Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students // *Educational Psychology*. 2019. № 39 (6). P. 768–783. doi: 10.1080/01443410.2018.1545996
12. Титова Е.В., Исаев А.В. Влияние вузовской профессиональной подготовки на развитие ценностных карьерных ориентаций студенческой молодежи // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 2. С. 90–100. doi: 10.24412/2071-6141-2022-2-90-100
13. Харланова Т.Н. Особенности развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей в процессе профессиональной подготовки // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2015. № 4. С. 103–116.
14. Eyles A., Major L.E., Machin S. Social Mobility – Past, Present and Future: The State of Play in Social Mobility, on the 25th Anniversary of the Sutton Trust. London : The Sutton Trust, 2022. 44 p.

15. McCafferty H., Tomlinson M., Kirby S. «You have to work ten times harder»: First-in-family students, employability and capital development // *Journal of Education and Work*. 2024. № 37 (1–4). P. 32–47. doi: 10.1080/136639080.2024.2383561
16. Kremen F., Kremen S. The influence of gender leadership styles of teachers on the professional choice // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, EdCW2020*. 2021. P. 94–103. doi: 10.15405/epsbs.2021.07.02.12
17. Stoet G., Geary D.C. Sex differences in adolescents' occupational aspirations: Variations across time and place // *PLoS ONE*. 2022. № 17 (1). e0261438. doi: 10.1371/journal.pone.0261438
18. Anderson C.J. The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion // *Psychological Bulletin*. 2003. № 129 (1). P. 139–167. doi: 10.1037/0033-2909.129.1.139
19. Hong J., Greene B., Roberson R., Cross Francis D., Keenan L.R. Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching // *Teacher Development*. 2018. № 22 (3). P. 408–426. doi: 10.1080/13664530.2017.1358661
20. Valeeva R.A., Parfilova G.G., Kremen F.M., Kremen S.A. Career orientations of pre-service teachers: Exploring the influence of different types of universities // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2024. № 17 (2). P. 114–137. doi: 10.11621/pir.2024.0208
21. Ли Б., Игна О.Н. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России // *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. № 5 (27). С. 30–39. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
22. Шафранов-Кудев Г.Ф. О современной модели подготовки педагога в структуре университетского комплекса // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 6 (94). С. 35–41.
23. Габдулхаков В.Ф., Башинова С.Н., Семенова М.Г. О технологиях подготовки учителей // *Научно-практический журнал «Гуманизация образования»*. 2018. № 3. С. 55–64.
24. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // *Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование*. 2022. Т. 20, № 4. С. 152–168. doi: 10.51314/2073-2635-2022-4-152-168.
25. Калимуллин А.М., Валеева Р.А., Баклашова, Т.А. Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние // *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*. 2024. № 22 (3). С. 9–28. doi: 10.55959/LPEJ-24-19
26. Alves M.G., Tomlinson M. The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good // *European Educational Research Journal*. 2020. № 20 (2). P. 176–192. doi: 10.1177/1474904120967574
27. Sekhri S. Prestige matters: Wage premium and value addition in elite colleges // *American Economic Journal: Applied Economics*. 2020. № 12 (3). P. 207–225. doi: 10.1257/app.20140105
28. Shibanova E., Malinovsky S. Higher education in Soviet and Russian welfare states: hybridization, continuity and change // *European Journal of Higher Education*. 2021. № 11 (3). P. 273–291. doi: 10.1080/21568235.2021.1945475
29. Tholen G., Brown P., Power S., Allouch A. The role of Networks and connections in Educational Elites' Labour Market Entrance // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2013. № 34. P. 142–154. doi: 10.1016/j.rssm.2013.10.003
30. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А. В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. 2024. № 3 (2). С. 171–210. doi: 10.17323/vo-2024-18619
31. Tomlinson M., Jackson D. Professional identity formation in contemporary higher education students // *Studies in Higher Education*. 2019. № 46 (4). P. 885–900. doi: 10.1080/03075079.2019.1659763
32. Кунаковская Л.А., Кривотулова Е.В. Педагогическое образование в классическом университете: от истории к современным реалиям (опыт деятельности кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ) // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2022. № 2. С. 41–44.
33. Маланов И.А. Профессиональная подготовка учителей в условиях классического университетского образования // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2018. № 3–4. С. 35–39.
34. Fray L., Gore J. Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016 // *Teaching and Teacher Education*. 2018. № 75. P. 153–163. doi: 10.1016/j.tate.2018.06.009

References

1. Kotyakov, A.O. (2025) Kazhdyy chetvertyy student pedagogicheskoy spetsial'nosti ne zakonchivayet obucheniye [Every fourth Pedagogy student does not finish studies]. TASS. [Online] Available from: <https://tass.ru/obschestvo/23801049> (Accessed: 10.07.2025).
2. TASS. (2025) Kravtsov: Zameshchayushchaya potrebnost' v pedagogakh do 2030 goda sostavit 96 tys. chelovek [Kravtsov: Substitution demand for teachers up to 2030 will be 96 thousand people]. TASS. [Online] Available from: <https://tass.ru/obschestvo/23313199> (Accessed: 08.07.2025).
3. See, B.H. & Gorard, S. (2019) Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*. 35 (4). pp. 416–442. doi: 10.1080/02671522.2019.1568535
4. Kelchtermans, G. (2017) 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*. 23 (8). pp. 961–977. doi: 10.1080/13540602.2017.1379793
5. Valeeva, R.A. et al. (2022) Motivatsiya professional'noy kariery budushchikh pedagogov [Motivation of professional career of future teachers]. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. 3 (17). pp. 169–186. doi: 10.26907/esd.17.3.14
6. Egorova, U.G. (2017) Kar'yernyye orientatsii v studencheskom vozraste [Career orientations in student age]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki*. 6 (19). pp. 26–30.
7. Valeeva, R.A. et al. (2024) Dinamika kar'yernykh orientatsiy budushchikh pedagogov: rezul'taty mezhvuzovskogo issledovaniya [Dynamics of career orientations of future teachers: results of interuniversity research]. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. 3 (19). pp. 114–133. doi: 10.26907/esd.19.3.09
8. Schein, E.H. (1996) Career anchors revisited: implications for career development in the 21st Century. *Academy of Management Perspectives*. 10 (4). pp. 80–88. doi: 10.5465/ame.1996.3145321
9. Scent, C.L. & Boes, S.R. (2014) Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*. 28 (2). pp. 144–156. doi: 10.1080/87568225.2014.883887
10. Ternovskaya, O.P. (2006) *Osobennosti kar'yernykh orientatsiy studentov na zavershayushchem etape vuzovskogo obucheniya* [Features of career orientations of students at the final stage of university education]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
11. Vizoso, C., Arias-Gundín, O. & Rodriguez, C. (2019) Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*. 39 (6). pp. 768–783. doi: 10.1080/01443410.2018.1545996
12. Titova, E.V. & Isaev, A.V. (2022) Vliyaniye vuzovskoy professional'noy podgotovki na razvitie tsennostnykh kar'yernykh orientatsiy studencheskoy molodyozhi [The influence of university professional training on the development of value career orientations of student youth]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. 2. pp. 90–100. doi: 10.24412/2071-6141-2022-2-90-100
13. Kharlanova, T.N. (2015) Osobennosti razvitiya kar'yernykh orientatsiy studentov raznykh spetsial'nostey v protsesse professional'noy podgotovki [Features of development of career orientations of students of different specialties in the process of professional training]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye*. 4. pp. 103–116.
14. Eyles, A., Major, L.E. & Machin, S. (2022) *Social Mobility – Past, Present and Future: The State of Play in Social Mobility, on the 25th Anniversary of the Sutton Trust*. London: The Sutton Trust.

15. McCafferty, H., Tomlinson, M. & Kirby, S. (2024) 'You have to work ten times harder': First-in-family students, employability and capital development. *Journal of Education and Work*. 37 (1–4), pp. 32–47. doi: 10.1080/13639080.2024.2383561
16. Kremen, F. & Kremen, S. (2021) The influence of gender leadership styles of teachers on the professional choice. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, EdCW2020*. pp. 94–103. doi: 10.15405/epsbs.2021.07.02.12
17. Stoet, G. & Geary, D.C. (2022) Sex differences in adolescents' occupational aspirations: Variations across time and place. *PLoS ONE*. 17 (1). e0261438. doi: 10.1371/journal.pone.0261438
18. Anderson, C.J. (2003) The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion. *Psychological Bulletin*. 129 (1). pp. 139–167. doi: 10.1037/0033-2909.129.1.139
19. Hong, J. et al. (2018) Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development*. 22 (3). pp. 408–426. doi: 10.1080/13664530.2017.1358661
20. Valeeva, R.A. et al. (2024) Career orientations of pre-service teachers: Exploring the influence of different types of universities. *Psychology in Russia: State of the Art*. 17 (2). pp. 114–137. doi: 10.11621/pir.2024.0208
21. Li, B. & Igna, O.N. (2019) Etapy razvitiya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae i Rossii [Stages of development of professional pedagogical education in China and Russia]. *Nauchnopedagogicheskoye obozreniye*. 5 (27). pp. 30–39. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
22. Shafranov-Kutsev, G.F. (2014) O sovremennoy modeli podgotovki pedagoga v strukture universitetskogo kompleksa [On the modern model of teacher training in the structure of the university complex]. *Universitetskoye upravlenie: praktika i analiz*. 6 (94). pp. 35–41.
23. Gabdulkhakov, V.F., Bashinova, S.N. & Semenova, M.G. (2018) O tekhnologiyakh podgotovki uchiteley [On teacher training technologies]. *Nauchnoprakticheskiy zhurnal "Gumanizatsiya obrazovaniya"*. 3. pp. 55–64.
24. Basyuk, V.S., Kazakova, E.I. & Vrublevskaia, E.G. (2022) Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: tsennostno-smyslovaya interpretatsiya [Results of monitoring pedagogical education: value-semantic interpretation]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye*. 4 (20). pp. 152–168. doi: 10.51314/2073-2635-2022-4-152-168
25. Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A. & Baklashova, T.A. (2024) Podgotovka uchiteley v klassicheskikh universitetakh Rossii: istoricheskiy kontekst i sovremennoye sostoyaniye [Teacher training at classical universities of Russia: historical context and current state]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye*. 22 (3). pp. 9–28. doi: 10.55959/LPEJ-24-19
26. Alves, M.G. & Tomlinson, M. (2020) The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good. *European Educational Research Journal*. 20 (2). pp. 176–192. doi: 10.1177/1474904120967574
27. Sekhri, S. (2020) Prestige matters: Wage premium and value addition in elite colleges. *American Economic Journal: Applied Economics*. 12 (3). pp. 207–225. doi: 10.1257/app.20140105
28. Shibanova, E. & Malinovskiy, S. (2021) Higher education in Soviet and Russian welfare states: hybridization, continuity and change. *European Journal of Higher Education*. 11 (3). pp. 273–291. doi: 10.1080/21568235.2021.1945475
29. Tholen, G. et al. (2013) The role of Networks and connections in Educational Elites' Labour Market Entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*. 34. pp. 142–154. doi: 10.1016/j.rssm.2013.10.003
30. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Yu. & Maslova, E.A. (2024) V chem raznitsa mezhdru 'samymi luchshimi' i 'dostatochno prestizhnymi' universitetami? Kar'yernyye ozhidaniya studentov vedushchikh i neselektivnykh vuzov [What is the difference between 'the very best' and 'sufficiently prestigious' universities? career expectations of students of leading and non-selective universities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*. 3 (2). pp. 171–210. doi: 10.17323/vo-2024-18619
31. Tomlinson, M. & Jackson, D. (2019) Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*. 46 (4). pp. 885–900. doi: 10.1080/03075079.2019.1659763
32. Kunakovskaya, L.A. & Krivotulova, E.V. (2022) Pedagogicheskoye obrazovaniye v klassicheskom universitete: ot istorii k sovremennym realiyam (opyt deyatel'nosti kafedry pedagogiki i pedagogicheskoy psikhologii VGU) [Pedagogical education in a classical university: from history to modern realities (experience of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of VSU)]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2. pp. 41–44.
33. Malanov, I.A. (2018) Professional'naya podgotovka uchiteley v usloviyakh klassicheskogo universitetskogo obrazovaniya [Professional training of teachers in the conditions of classical university education]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3–4. pp. 35–39.
34. Fray, L. & Gore, J. (2018) Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*. 75. pp. 153–163. doi: 10.1016/j.tate.2018.06.009

Информация об авторах:

Кремень Ф.М. – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия). E-mail: fmkremen@gmail.com

Валеева Р.А. – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия); приглашенный профессор Ляонинского педагогического университета (Далянь, Китай). E-mail: valeykin@yandex.ru

Кремень С.А. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия). E-mail: skremen@yandex.ru

Парфилова Г.Г. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: parfilova2007@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

F.M. Kremen, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Smolensk State University (Smolensk, Russian Federation). E-mail: fmkremen@gmail.com

R.A. Valeeva, Dr. Sci. (Pedagogics), head of the Department of Pedagogy, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russian Federation); Liaoning Normal University (Dalian, China). E-mail: valeykin@yandex.ru

S.A. Kremen, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Smolensk State University (Smolensk, Russian Federation). E-mail: skremen@yandex.ru

G.G. Parfilova, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russian Federation). E-mail: parfilova2007@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 17.07.2025;
одобрена после рецензирования 31.08.2025; принята к публикации 30.09.2025.*

*The article was submitted 17.07.2025;
approved after reviewing 31.08.2025; accepted for publication 30.09.2025.*