

Научная статья | Original paper

Роль академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул,
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Гурьянова Т.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9648-1514>, e-mail: guryanova09@mail.ru

Представлены результаты исследования проблемы влияния психологических факторов на профессиональные намерения выпускников педвузов. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью совершенствования подготовки студентов педвузов к работе в школе. Рассматривая намерения как мотивационный феномен, авторы опираются в своем исследовании на теорию самодетерминации. Гипотеза исследования: намерение выпускников педвузов работать по полученной специальности опосредованно связано с самоконгруэнтностью. Медиаторами этой связи могут быть удовлетворенность профессией и побуждения автономного характера: внутренняя академическая мотивация и стремление внести вклад в жизнь сообщества. Выборку составили 240 студентов педвуза (возраст от 17 до 25 лет, 67% девушек). Результаты структурного моделирования подтвердили гипотезу об опосредованной связи намерения работать по полученной педагогической специальности с самоконгруэнтностью. Удовлетворенность профессией и внутренняя академическая мотивация являются медиаторами этой связи. Стремление внести вклад в жизнь сообщества связано со стремлением работать по профессии, однако оно не опосредует связи с самоконгруэнтностью. С практической точки зрения важно, что для укрепления стремления работать по специальности в ходе обучения студентов необходимо поддерживать их удовлетворенность выбранной профессией и внутреннюю академическую мотивацию.

Ключевые слова: профессиональные намерения; студенты педвуза; теория самодетерминации; внутренняя мотивация; жизненные стремления; автономное функционирование; самоконгруэнтность.

Дополнительные материалы: Сычев О.А., Гурьянова Т.А. (2024). Материалы эмпирического исследования роли академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. DOI:10.48612/MSUPE/z6hx-714v-3e51

Для цитаты: Сычев О.А., Гурьянова Т.А. Роль академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2025. Том 30. № 1. С. 105—117. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2025300108>

The Role of Academic Motivation, Life Aspirations and Self-congruence in the Professional Intentions of Teacher Education Students

Oleg A. Sychev

Altai State Pedagogical University, Barnaul,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Tatiana A. Guryanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9648-1514>, e-mail: guryanova09@mail.ru

The article presents the results of the study of the influence of psychological factors on the professional intentions of teacher education students. The training of students for their future work at schools is very important. Considering intentions as a motivational phenomenon, the authors apply self-determination theory. A research hypothesis explains that the intention of students to work at schools is indirectly related to self-congruence. The mediators of this relationship may include satisfaction with the profession, intrinsic academic motivation, and the aspiration to contribute to the community. 240 students (aged 17 to 25 years, 67% girls) were recruited for the study. The results of the structural equation modeling confirmed the hypothesis of a mediated relationship between the intention to work at schools and self-congruence. Satisfaction with the profession and intrinsic academic motivation function as mediators of this relationship. The aspiration to contribute to the community is related to the intention to work at schools, but it does not mediate the relationship with self-congruence. From a practical perspective, it is important to support students' satisfaction with the profession and their intrinsic academic motivation during their study in order to strengthen their aspiration to work at schools.

Keywords: professional intentions; students of pedagogical universities; self-determination theory; intrinsic motivation; life aspirations; autonomous functioning; self-congruence.

Additional materials: Sychev O.A., Guryanova T.A. (2024). An empirical study of the role of academic motivation, life aspirations and self-congruence in the professional intentions of students from pedagogical universities. Repository of psychological research and instruments. Moscow. DOI:10.48612/MSUPE/z6hx-714v-3e51

For citation: Sychev O.A., Guryanova T.A. The Role of Academic Motivation, Life Aspirations and Self-congruence in the Professional Intentions of Teacher Education Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2025. Vol. 30, no. 1, pp. 105—117. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2025300108> (In Russ.).

Введение

Решающим фактором качества школьного образования по данным авторитетных международных исследований выступает квалификация педагогов [1]. Это значит, что для его роста принципиально важно, чтобы в будущем на работу в школу пришли наиболее способные и подготовленные выпускники. Однако у студентов педагогических вузов наблюдается слабая ориентация на работу по специальности [13], а низкий процент трудоустройства выпускников в сферу общего образования рассматривается как одна из серьезных проблем педагогического образования в стране [8]. Популярной стала идея двойного негативного отбора, в соответствии с которой в педвузы попадают самые слабые абитуриенты, а слабейшие выпускники вузов устраиваются работать в школу [6; 7; 12]. Подтвержденная данными на московских вузах [12], эта идея подвергается критике за игнорирование несколько отличающейся ситуации в других регионах [6]. Вопрос о том, успешно ли педагогические вузы решают задачу обеспечения школ кадрами, продолжает обсуждаться как в научной, так и административной среде [7—9]. Важным аспектом этой проблемы являются жизненные планы студентов, так как «определяющий фактор успешности трудоустройства — не проблемы школ, а профессиональные намерения выпускников» [9, с. 60].

Исследования профессиональных намерений и планов студентов педагогических вузов зачастую отличаются описательным характером при отсутствии прочной теоретической основы [2; 12; 13]. Профессиональные намерения имеют непосредственное отношение к мотивам выбора профессии и мотивации учебно-профессиональной деятельности, поэтому представляется оправданной опора на один из ведущих в современной психологии мотивации теоретических подходов — теорию самодетерминации [16]. Самодетерминация (автономия) обсуждается здесь на разных уровнях абстракции. Она может рассматриваться как общая личностная диспозиция, имеющая широкий спектр проявлений, и как общие для разных сфер жизни внутренние жизненные стремления. На конкретном уровне самодетерминацию можно анализировать через специфические для деятельности автономные мотивы [16].

Относительно частным уровнем анализа в контексте данной проблемы является мотивация учебно-профессиональной деятельности. Внутренняя мотивация к учебе как наиболее автономный тип мотивов рассматривается в числе важнейших показателей готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности [11]. Позитивные последствия внутренней мотивации профессиональной деятельности хорошо известны: к примеру, она тесно связана с удовлетворенностью работой и вовлеченностью в деятельность [10]. У пе-

дагогов автономная (в том числе внутренняя) мотивация не только способствует благополучию и меньшей подверженности стрессу, но и сочетается с предпочтением стилей преподавания, поддерживающих автономную мотивацию учащихся [17].

На более абстрактном уровне среди важных для профессиональных намерений факторов можно указать внешние и внутренние жизненные стремления. Наибольший интерес среди последних представляет стремление внести вклад в жизнь сообщества — это связано с тем, что большое значение имеет не только степень автономии стремлений, но и их «социальная широта» [14]. С учетом общественной значимости профессии учителя можно ожидать, что такое социально ориентированное внутреннее стремление имеет значение для ее выбора и стремления работать в школе.

На еще более абстрактном уровне анализа общим источником внутренних жизненных стремлений и внутренней мотивации к различным видам деятельности может выступать личностная диспозиция, проявляющаяся в тенденции чувствовать свою автономию и возможность делать свободный выбор относительно независимо от конкретных условий. Хотя наибольшее внимание исследователей привлекают ситуационные факторы, определяющие (не)удовлетворенность потребности в автономии, также растет интерес к относительно стабильным индивидуальным различиям в том, насколько автономным или контролируемым чувствует себя человек в различных ситуациях [19; 20]. Такие различия в диспозиционной автономии рассматриваются в работах, посвященных «автономному функционированию» [20]. Люди с выраженной диспозиционной автономией в различных ситуациях склонны оценивать свои действия как автономные и саморегулируемые или, по крайней мере, как соответствующие собственным интересам и ценностям [20].

Для оценки диспозиционной автономии были предложены различные методики, среди которых наиболее известным в нашей стране стал опросник «Индекс автономного

функционирования» [20], измеряющий три показателя автономии: самоконгруэнтность (или авторство жизни), заинтересованность и низкую восприимчивость к контролю [5; 20]. Самоконгруэнтность является центральной характеристикой, проявляющейся в том, что человек ощущает себя «автором» собственного поведения, принимаемых решений, выборов, которые он совершает. Его действия находятся в согласии с личными целями и ценностями, а не воспринимаются как вынужденный ответ на обстоятельства или ожидания окружающих. Заинтересованность обозначает готовность с интересом реагировать на внешние события и внутреннее переживание, способствуя лучшему осознанию и пониманию себя. Восприимчивость к контролю, менее свойственная людям с диспозиционной автономией, означает склонность в различных ситуациях чувствовать меньшую свободу выбора.

Эти показатели рассматриваются как проявления общего конструкта — автономного функционирования, однако их взаимосвязь является умеренной. В оригинальной версии факторные нагрузки трех первичных факторов опросника на общий фактор невелики (0,32—0,58) [20], внутренняя согласованность опросника в целом также имеет довольно скромную величину ($\alpha=0,65$), несмотря на высокую по отдельным шкалам [18]. Это говорит о том, что показатели автономного функционирования представляют собой относительно независимые компоненты с различными последствиями — это подтверждается их весьма различными корреляциями с другими показателями [5; 20]. Вслед за авторами методики мы склонны считать самоконгруэнтность самым важным показателем автономии, о чем свидетельствуют наиболее тесные связи потребности в автономии и автономной каузальной ориентации с самоконгруэнтностью [20]. По данным авторов российской версии, шкала самоконгруэнтности демонстрирует наибольшие связи с внешними критериями валидности, такими как, например, удовлетворенность выбором [5].

Связь автономного функционирования с выбором профессии и карьеры нечасто становилась предметом исследований, однако установлено его большое значение для выбора специальности в колледже и последующей успешности в ее освоении [21]. С учетом этих данных и выводов из прошлых исследований о связи самоконгруэнтности с внутренними жизненными стремлениями [20] и субъективным качеством выбора [5] было сделано предположение о ее важной роли в осознанном и автономном выборе педагогической профессии, выражающемся в стремлении не только получить педагогическое образование, но и впоследствии работать учителем. Можно ожидать, что самоконгруэнтность опосредованно через автономные мотивы (внутреннюю академическую мотивацию, стремление внести вклад в жизнь сообщества) поддерживает удовлетворенность выбранной профессией педагога и стремление работать в сфере образования.

Целью представленного в этой статье исследования было установить роль академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза.

Соответственно цели работы решались следующие исследовательские задачи:

1) организация и проведение опроса студентов педагогического вуза с помощью соответствующих диагностических методик;

2) анализ корреляционных связей между указанными выше психологическими показателями;

3) проверка соответствия полученных эмпирических данных гипотетической структурной модели, в которой намерение работать по полученной педагогической специальности опосредованно связано с самоконгруэнтностью через удовлетворенность профессией и побуждения автономного характера: внутреннюю академическую мотивацию и стремление внести вклад в жизнь

сообщества. С учетом популярности идеи двойного негативного отбора [6; 7; 12] дополнительной задачей исследования также стала оценка связи академической успеваемости с намерением студентов работать по специальности.

Выборка и методы исследования

Выборку составили 240 студентов 1—5 курсов педвуза (средний возраст $M=20,58$; $SD=1,66$; 17—25 лет), из них 79 (33%) юношей и 161 (67%) девушка, принявшие участие в добровольном онлайн-опросе. Они обучаются на очном отделении в группах различных профилей, связанных с подготовкой учителей.

Методики. Шкала предпочтения педагогической карьеры (ППК) была составлена для этого исследования из двух прямых и двух обратных утверждений (см. Приложение), в каждом из которых по 10-балльной шкале требовалось оценить вероятность разных вариантов развития карьеры¹. Применение подобной шкалы ответов дает возможность наглядной интерпретации итоговой оценки как субъективной вероятности продолжения карьеры в сфере образования. Однофакторная модель шкалы с добавлением ковариации между двумя обратными пунктами показывает хорошее соответствие данным: $\chi^2=0,01$; $df=1$; $p=0,921$; $CFI=1$; $SRMR=0,001$; $RMSEA\leq 0,001$; 90%-ный доверительный интервал (ДИ) для $RMSEA$: 0-0,062; $PCLOSE=0,942$; $N=240$. Показатели внутренней согласованности вместе с описательной статистикой по всем методикам и шкалам приведены в таблице. Итоговые оценки для каждой шкалы были вычислены как средние значения ответов на входящие в нее задания.

Опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой с коллегами [4] применялся для оценки мотивации учебной деятельности. Он содержит три шкалы внутренней мо-

¹ Дополнительные сведения и результаты статистического анализа вместе с исходными данными представлены в репозитории (см. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/z6hx-714v-3e51>).

тивации (познавательной, мотивации достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (самоуважения, интроецированной и экстернальной) и шкалу амотивации.

Опросник «Индекс стремлений» Т. Касера и Р. Райана в адаптации Т.О. Гордеевой с коллегами [3] использовался для оценки основных жизненных целей (стремлений) студентов, отражающих их наиболее общие и глубокие особенности мотивационной сферы. Он включает три шкалы внутренних стремлений (самовыражение, отношения, общество) и три шкалы внешних стремлений (внешность, известность, влияние).

Шкала «Самоконгруэнтность» из методики «Индекс автономного функционирования» [20], адаптированной С.Н. Костроминой с коллегами [5], использовалась в качестве показателя диспозиционной автономии. Шкала состоит из пяти прямых утверждений.

Удовлетворенность выбранной профессией педагога была измерена с помощью задания: «Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы удовлетворены выбранной профессией: (1 — совсем не удовлетворен, 10 — удовлетворен максимально)».

Успеваемость студентов оценивалась с помощью вопроса о средней оценке за по-

следнюю сессию, которую предлагалось перенести из доступной студентам информационной базы вуза.

Методы анализа данных. Анализ проводился с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа, U-критерия Манна-Уитни, критерия Краскела-Уоллиса и структурного моделирования. Вычисления осуществлялись в среде статистического анализа R, структурное моделирование проводилось в Mplus 8 (алгоритм оценки MLR). Для оценки модели использовались следующие граничные значения, указывающие на приемлемые (хорошие) показатели: CFI>0,90 (0,95), RMSEA<0,08 (0,06), SRMR<0,08 (0,06) [15].

Результаты

Распределение ответов по шкале ППК (рис. 1) близко к симметричному ($As=-0,38$), при этом значение медианы ($Me=5,5$) совпадает с формальным центром десятибалльной шкалы. Следовательно, в данной выборке нет явной тенденции к предпочтению или избеганию педагогической карьеры, эти варианты в целом равновероятны.

Анализ показателей по шкале ППК у студентов разных курсов (рис. 2) указывает на

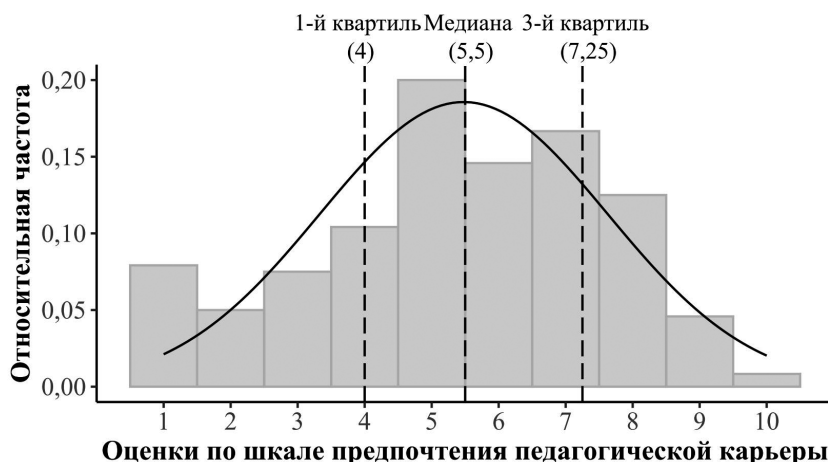


Рис. 1. Распределение оценок по шкале предпочтения педагогической карьеры (ППК) вместе с ожидаемой кривой нормального распределения

отсутствие статистически значимых различий (критерий Краскела-Уоллиса $\chi^2(4)=4,53$; p -незначим).

Корреляции показывают, что ППК статистически значимо и прямо связано с удовлетворенностью профессией, показателями внутренней академической мотивации и стремлением внести вклад в жизнь сообщества при наличии обратных связей с экстернальной мотивацией и амотивацией (см. таблицу). Самоконгруэнтность прямо связана с автономными типами мотивации и обратно — с амотивацией. Она также связана со всеми внутренними жизненными стремлениями, однако наибольшую корреляцию показала со стремлением внести вклад в жизнь сообщества. Статистически значимых связей ППК и удовлетворенности профессией с успеваемостью не обнаружилось.

Анализ корреляций с возрастом показал, что более старшие студенты имеют менее выраженную познавательную мотивацию ($-0,20$; $p \leq 0,01$), мотивацию достижения ($-0,14$; $p \leq 0,05$), мотивацию саморазвития ($-0,23$; $p \leq 0,01$) и самоуважения ($-0,14$; $p \leq 0,05$). При этом у них несколько выше амотивация ($0,20$; $p \leq 0,01$). Средний балл успеваемости у юношей ($M=4,02$) оказался

ниже, чем у девушек ($M=4,42$): эти различия статистически значимы при $p \leq 0,001$ ($U=8722$; $Z_U=4,43$). У них ниже мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная мотивация (все значимы при $p \leq 0,05$). Девушки также показывают более высокую интенсивность жизненных стремлений по шкалам «Самовыражение» ($U=7774,5$; $Z_U=2,68$; $p \leq 0,01$) и «Внешность» ($U=8725,5$; $Z_U=4,41$; $p \leq 0,001$).

Для проверки гипотезы была составлена структурная модель, в которой фактор ППК рассматривается в зависимости от удовлетворенности профессией, успеваемости, а также от факторов самоконгруэнтности, внутренней академической мотивации и стремления внести вклад в жизнь сообщества. Предполагалось, что последние два зависят от фактора самоконгруэнтности. После предварительной оценки такой модели с учетом индексов модификации в нее была добавлена ковариация между двумя пунктами шкалы ППК, сформулированными в обратной форме. Итоговая модель (рис. 3) имеет хорошие показатели соответствия: $\chi^2=155,67$; $df=110$; $p=0,003$; CFI=0,968; TLI=0,960; SRMR=0,063; RMSEA=0,042; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,025—0,056; PCLOSE=0,821; $N=240$.

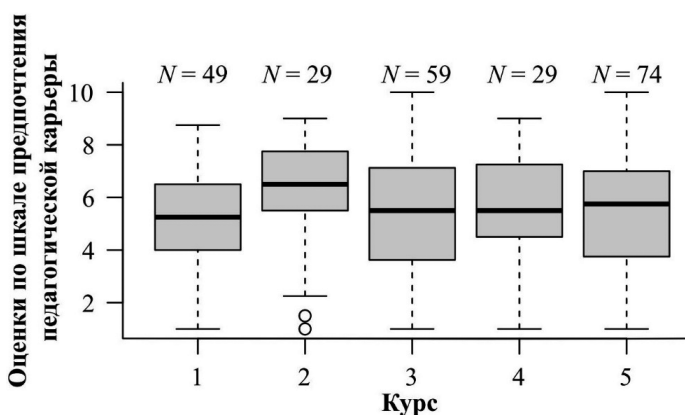


Рис. 2. Оценки по шкале предпочтения педагогической карьеры (ППК) у студентов разных курсов: линия внутри прямоугольника — медиана, нижний и верхний край прямоугольника — 1-й и 3-й квартили, края пунктирных линий — минимум и максимум без учета выбросов, кружочки — выбросы

Таблица

Интеркорреляции и описательная статистика по измеренным показателям (N=240)

Показатели и методики	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Предпочтение педагогической карьеры (ППК)	—																
2. Успеваемость	0,08	—															
3. Удовлетворенность профессиональностью	0,57**	0,12	—														
4. Самоконгруэнтность	0,20	0,14	0,35**	—													
Шкалы академической мотивации																	
5. Познавательная	0,39**	0,19	0,54**	0,42**	—												
6. Достижения	0,28**	0,20	0,43**	0,41**	0,79**	—											
7. Саморазвития	0,36**	0,24**	0,48**	0,45**	0,84**	—											
8. Самоуважения	0,20	0,27**	0,34**	0,34**	0,60**	0,58**	0,76**	—									
9. Интроецированная	0,05	0,19	0,03	0,05	0,10	-0,01	0,19	0,45**	—								
10. Экстернатная	-0,26**	-0,02	-0,26**	-0,19	-0,32**	-0,38**	-0,22**	0,03	0,54**	—							
11. Амотивация	-0,46**	-0,19	-0,59**	-0,41**	-0,71**	-0,59**	-0,65**	-0,46**	-0,05	0,39**	—						
Шкалы опросника «Индекс стремлений»																	
12. Самовыражение	0	0,15	0,04	0,32**	0,2	0,18	0,25**	0,19	0,13	-0,03	-0,13	—					
13. Отношения	0,01	0,21	0,11	0,26**	0,10	0,05	0,16	0,22**	0,26**	0,18	-0,14	0,45**	—				
14. Сообщество	0,22**	0,14	0,34**	0,38**	0,31**	0,28**	0,33**	0,35**	0,23**	-0,05	-0,32**	0,25**	0,44**	—			
15. Внешность	-0,01	0,13	0,05	0,13	0,21	0,18	0,24**	0,38**	0,28**	0,18	-0,13	0,15	0,31**	0,26**	—		
16. Известность	-0,04	0,14	0,15	0,30**	0,19	0,19	0,25**	0,28**	0,14	0,03	-0,15	0,18	0,23**	0,32**	0,63**	—	
17. Влиятельность	-0,06	0,15	0,11	0,18	0,14	0,18	0,24**	0,24**	0,07	-0,08	-0,14	0,24**	0,24**	0,47**	0,74**	—	
α Кронбаха	0,77	—	—	0,81	0,91	0,90	0,89	0,88	0,74	0,70	0,89	0,70	0,78	0,73	0,83	0,82	0,86
Среднее	5,48	4,28	6,9	3,52	3,61	3,22	3,5	3,33	3,18	2,79	2,22	6,4	6,33	5,39	3,91	3,84	4,39
Стандартное отклонение	2,15	0,65	2,31	0,84	1	1,03	1,05	1,14	0,96	1,01	1,08	0,81	1,03	1,29	1,62	1,57	1,65

Примечание. Значимость: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$. Уровень значимости приведен с учетом поправки на множественную проверку гипотез Холма. Номера переменных в столбцах соответствуют номерам в строках.

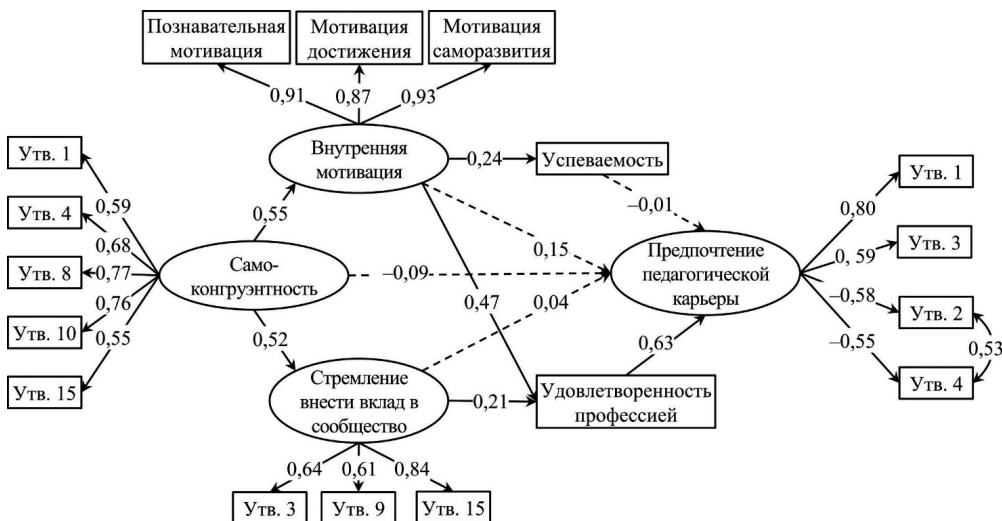


Рис. 3. Структурная модель связей предпочтения педагогической карьеры с удовлетворенностью профессией, успеваемостью, стремлением внести вклад в жизнь сообщества, внутренней мотивацией и самоконгруэнтностью: все стандартизованные коэффициенты, за исключением тех, что находятся на пунктирных стрелках, статистически значимы при $p \leq 0,05$, остатки опущены для упрощения

Модель демонстрирует, что связи всех изучаемых показателей с ППК полностью опосредованы через удовлетворенность профессией, выступающую решающим фактором карьерных планов. Бутстреп-анализ опосредованных эффектов показал, что статистически значимы связи ППК с внутренней мотивацией ($0,30$; $p \leq 0,001$), стремлением внести вклад в жизнь сообщества ($0,13$; $p \leq 0,05$) и самоконгруэнтностью ($0,23$; $p \leq 0,001$). Вместе с тем из двух опосредованных связей самоконгруэнтности с ППК значимой оказалась только одна: через внутреннюю мотивацию ($0,16$; $p \leq 0,001$). Второй путевой коэффициент — через стремление внести вклад в жизнь сообщества — показал лишь пограничный уровень значимости ($0,07$; $p = 0,06$).

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтвердили предположение о важности для ППК самоконгруэнтности студентов как центрального показателя диспозиционной автономии. Вос-

приятие своего поведения как самоконгруэнтного, основанного на внутренних ценностях и целях, тесно связано с автономными мотивами и стремлениями, выступающими в качестве важных факторов удовлетворенности выбранной профессией педагога и ППК. Хотя непосредственный вклад самоконгруэнтности в ППК отсутствует, ее опосредованный эффект оказался довольно существенным. Вывод о важной роли диспозиционной автономии в профессиональных предпочтениях хорошо согласуется с данными других исследований [21].

Отсутствие связи ППК с успеваемостью в нашем исследовании ставит под сомнение возможность негативного отбора [7; 12] на этапе перехода из вуза к работе в школе: по нашим данным, для профессиональных планов первостепенное значение имеет удовлетворенность профессией, не связанная с успеваемостью, но имеющая с ней общий фактор — внутреннюю мотивацию к учебе. Несмотря на некоторое снижение внутренней мотивации и рост амотивации

на старших курсах, в нашей выборке не обнаружилось снижения намерения работать в школе в отличие от данных В.С. Собкина и О.В. Ткаченко [12].

В исследовании показано, что связи ППК с внутренней мотивацией, стремлением внести вклад в жизнь сообщества и самоконгруэнтностью опосредованы через удовлетворенность выбранной профессией. Из этого следует вывод о том, что для укрепления стремления работать по специальности в ходе вузовского обучения необходимо поддерживать удовлетворенность выбранной профессией и определяющую ее внутреннюю мотивацию к учебе. В отличие от академической мотивации стремление внести вклад в жизнь сообщества и самоконгруэнтность, вероятно, мало зависят от условий вузовского обучения. Однако эти факторы также заслуживают внимания: научный анализ возможностей их развития в процессе обучения в школе и вузе может принести пользу в психологическом сопровождении профессионального самоопределения.

К ограничениям исследования относится корреляционный дизайн, не позволяющий с уверенностью говорить о причинно-следственном характере выявленных связей, умеренная репрезентативность выборки, собранной в единственном педагогическом вузе, и отсутствие контроля других переменных, вероятно, имеющих значение для выбора профессии: поддержки при выборе профессии со стороны родителей и педагогов, наличия прошлого опыта профессионального обучения и других. Также ограничением является использование исключительно самоотчетных данных о карьерных планах студентов. В будущих исследованиях предстоит

выяснить, насколько соответствуют декларируемые карьерные планы реальному трудоустройству после окончания вуза, и в какой мере возможен прогноз трудоустройства в сфере образования на основе особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов.

Заключение

Результаты проведенного системного исследования мотивационных факторов профессиональных намерений студентов педагогического вуза позволяют сделать вывод о том, что намерение работать в школе в значительной степени определяется особенностями мотивационной сферы и при этом совершенно не связано с академической успеваемостью в вузе. В исследовании впервые продемонстрирована значительная роль самоконгруэнтности как проявления диспозиционной автономии в удовлетворенности выбранной педагогической профессией и стремлении работать по полученной специальности. С практической точки зрения представляется важным вывод о том, что для подготовки студентов педагогических вузов к работе по профессии и укрепления их намерения работать в школе решающее значение имеет поддержка автономной учебно-профессиональной мотивации и удовлетворенности выбранной профессией. Поскольку самоконгруэнтность как центральное проявление диспозиционной автономии личности может выступать предиктором внутренних мотивов и жизненных стремлений, побуждающих к выбору педагогической профессии, большой интерес представляет дальнейшее исследование ее значения для профессионального самоопределения и возможностей ее развития.

Приложение

Шкала предпочтения педагогической карьеры

Ответьте, пожалуйста, на приведенные ниже вопросы.

1) Оцените по 10-балльной шкале вероятность того, что после окончания вуза Вы пойдете работать в школу учителем по профилю подготовки (1 — совершенно точно не пойду, 10 — пойду обязательно): _____

2) Оцените по 10-балльной шкале вероятность того, что после окончания вуза Вы пойдете работать педагогом в другие сферы, например, частные школы/детсады, учреждения дополнительного образования, ссузы, вузы и т.п. (1 — совершенно точно не пойду, 10 — пойду обязательно): _____

3) Оцените по 10-балльной шкале вероятность того, что после окончания вуза Вы пойдете работать в другую сферу, не связанную с профессией педагога (1 — совершенно точно не пойду, 10 — пойду обязательно): _____

4) Оцените по 10-балльной шкале вероятность того, что Вы будете пытаться сменить работу/профессию, даже после устройства на работу в школу (1 — совершенно точно нет, 10 — да, обязательно): _____

Обработка результатов. При подсчете общей оценки ответы на задания 3 и 4 инвертируются по формуле: 11–ответ. Затем вычисляется среднее значение по ответам на все 4 задания.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7—60.
2. Гендин А.М. Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3(25). С. 140—145.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Егоров В.А. Диагностика жизненных целей: Краткая версия опросника Индекс стремлений // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 4. С. 49—62. DOI:10.31857/S020595920027085-9
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96—107.
5. Костромкина С.Н., Даринская Л.А., Москвичева Н.Л., Филатова А.Ф. Апробация и валидизация методики «Индекс автономного функционирования» (IAF) на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 168—183. DOI:10.17759/pse.2023280513
6. Лысенко О.В. Про «Неуспешных» учителей: существует ли «Двойной негативный отбор» в педагогике? // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2016. № 3—4. С. 26—39.
7. Любимов Л.Л. Эффективно ли педагогическое образование в России // Экономика образования. 2008. № 3. С. 131—142.
8. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41—57.
9. Нуриева Л.М., Киселев С.Г. Трудоустройство выпускников педузов: статистика против мифологии // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 9. С. 37—66.
10. Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8—29.
11. Самодерженков А.Н., Карданова Е.Ю., Сатова А.К., Орел Е.А., Куликова А.А., Момбиева Г.А., Казахбаева Г.И., Дуйсенбаева А.О. Оценка психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 114—137. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-114-137
12. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза. Труды по социологии образования. Т. 11/12, вып. 21. М: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.
13. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 304—319.
14. Bradshaw E.L., Sahdra B.K., Ciarrochi J., Parker P.D., Martos T., Ryan R.M. A configural approach to aspirations: The social breadth of aspiration profiles predicts well-being over and above the intrinsic and extrinsic aspirations that comprise the profiles // Journal of Personality and Social Psychology. 2021. Vol. 120. № 1. P. 226—256. DOI:10.1037/pspp0000374
15. Mueller R.O., Hancock G.R. Structural equation modeling // The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences / Eds. G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller. New York, London: Routledge, 2018. P. 445—456.
16. Ryan R.M. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. New York, NY: Oxford University Press, 2023. 1248 p.
17. Slemp G.R., Field J.G., Cho A.S.H. A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher

motivation // Journal of Vocational Behavior. 2020. Vol. 121. 103459. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103459
18. Schuler J., Sheldon K.M., Prentice M., Halusic M. Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well-Being // Journal of Personality. 2016. Vol. 84. № 1. P. 5—20. DOI:10.1111/jopy.12133
19. Sheldon K.M. Creativity and Self-Determination in Personality // Creativity Research Journal. 1995. Vol. 8. № 1. P. 25—36. DOI:10.1207/s15326934crj0801_3

References

1. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya [Consistently high performance: Lessons from the worlds top performing school systems]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2008, no. 3, pp. 7—60. (In Russ.).
2. Gendin A.M. Evolyutsiya professional'nykh namerenii i planov vypusnikov pedagogicheskogo vuza (po materialam monitoringa) [Evolution of professional intentions and plans of teacher training university graduates (based on monitoring)]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*, 2013, no. 3(25), pp. 140—145. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Egorov V.A. Diagnostika zhiznennykh tselei: Kratkaya versiya oprosnika Indeks stremlenii [Life goals diagnosis: Short version of "Aspirations Index" questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2023. Vol. 44, no. 4, pp. 49—62. DOI:10.31857/S020595920027085-9 (In Russ.).
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96—107. (In Russ.).
5. Kostromina S.N., Darinskaya L.A., Moskvicheva N.L., Filatova A.F. Aprobatsiya i validizatsiya metodiki «Indeks avtonomnogo funkcionirovaniya» (IAF) na rossiiskoi vyborke [Approbation and Validation of the «Index of Autonomous Functioning» (IAF) in the Russian Sample]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 168—183. DOI:10.17759/pse.2023280513 (In Russ.).
6. Lysenko O.V. Pro «Neuspeshnykh» uchitelei: sushchestvuet li «Dvoinoi negativnyi otbor» v pedagogike? ["Low-status" teachers: On the issue of "Double negative selection" in teacher's training]. *Labirint. Zhurnal sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy = Labyrinth. Journal of Philosophy and*

20. Weinstein N., Przybylski A., Ryan R. The Index of Autonomous Functioning: Development of a scale of human autonomy // Journal of Research in Personality. 2012. Vol. 46. № 4. P. 397—413. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.007
21. Yu S., Zhang F., Nunes L.D., Levesque-Bristol C. Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents, and outcomes: A cross-cultural investigation // Journal of Vocational Behavior. 2018. Vol. 108. P. 132—150. DOI:10.1016/j.jvb.2018.07.002

Social Sciences, 2016, no. 3—4, pp. 26—39. (In Russ.).
7. Lyubimov L.L. Effektivno li pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Is pedagogical education effective in Russia?]. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of education*, 2008, no. 3, pp. 131—142. (In Russ.).
8. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41—57. (In Russ.).
9. Nurieva L.M., Kiselev S.G. Trudoustroistvo vypusnikov pedvuzov: statistika protiv mifologii [Employment of graduates of pedagogical universities: Statistics vs mythology]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2020. Vol. 22, no. 9, pp. 37—66. (In Russ.).
10. Osin E.N., Ivanova T.Yu., Gordeeva T.O. Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub'ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiiskikh organizatsii [Autonomous and controlled professional motivation predict subjective well-being in Russian employees]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2013. Vol. 3, no. 1, pp. 8—29. (In Russ.).
11. Samoderzhenkov A.N., Kardanova E.Yu., Satova A.K., Orel E.A., Kulikova A.A., Mombieva G.A., Kazakhbaeva G.I., Duisenbaeva A.O. Otsenka psikhologicheskoi gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k professional'noi deyatel'nosti [Measuring Teacher Students' Psychological Readiness for Professional Life]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 114—137. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-114-137 (In Russ.).
12. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Vol. 11/12, no. 21 [A student of a pedagogical university. Works on the sociology of education]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2007. 200 p. (In Russ.).

13. Sobkin V.S., Tkachenko O.V., Fedyunina A.V. Student pedagogicheskogo vuza: otnoshenie k obrazovaniyu i professional'nye plany [The Student of a Pedagogical College: the Attitude towards Education and Professional Plans]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2005, no. 1, pp. 304—319. (In Russ.).
14. Bradshaw E.L., Sahdra B.K., Ciarrochi J., Parker P.D., Martos T., Ryan R.M. A configural approach to aspirations: The social breadth of aspiration profiles predicts well-being over and above the intrinsic and extrinsic aspirations that comprise the profiles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2021. Vol. 120, no. 1, pp. 226—256. DOI:10.1037/pssp0000374
15. Mueller R.O., Hancock G.R. Structural equation modeling. G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. New York, London: Routledge, 2018, pp. 445—456.
16. Ryan R.M. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. New York, NY: Oxford University Press, 2023. 1248 p.
17. Slemp G.R., Field J.G., Cho A.S.H. A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 2020. Vol. 121, 103459. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103459
18. Schüler J., Sheldon K.M., Prentice M., Halusic M. Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well-Being. *Journal of Personality*, 2016. Vol. 84, no. 1, pp. 5—20. DOI:10.1111/jopy.12133
19. Sheldon K.M. Creativity and Self-Determination in Personality. *Creativity Research Journal*, 1995. Vol. 8, no. 1, pp. 25—36. DOI:10.1207/s15326934crj0801_3
20. Weinstein N., Przybylski A., Ryan R. The Index of Autonomous Functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 2012. Vol. 46, no. 4, pp. 397—413. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.007
21. Yu S., Zhang F., Nunes L.D., Levesque-Bristol C. Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents, and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 2018. Vol. 108, pp. 132—150. DOI:10.1016/j.jvb.2018.07.002

Информация об авторах

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Алтайский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Гурьянова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9648-1514>, e-mail: guryanova09@mail.ru

Information about the authors

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Senior Researcher, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Tatiana A. Guryanova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9648-1514>, e-mail: guryanova09@mail.ru

Получена 02.05.2024

Принята в печать 28.02.2025

Received 02.05.2024

Accepted 28.02.2025