

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи готовности к профессиональному самоопределению и саморегуляции в контексте построения профессиональной перспективы. Автор раскрывает специфику профессионального самоопределения в период обучения в вузе. В результате эмпирического исследования были выявлены различия в готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте. Студенты, не готовые к профессиональному самоопределению, характеризуются слабой сформированностью процессов моделирования, направленностью на гедонистическое настоящее, недоверием к миру и чаще всего заниженной самооценкой. Студенты, готовые к профессиональному самоопределению, умеют выделять значимые условия для достижения поставленных целей, ориентируются на будущее, характеризуется умением планировать и достигать будущие цели. Также автором выявлено, что особенностью профессионального самоопределения современных студентов является большая гибкость профессиональных намерений, мобильность интересов, однако способность к самооценке собственных способностей и возможностей, овладение определенным типом деятельности остается на довольно низком уровне. В результате у значительной части юношей и девушек возникают нереалистичные либо неосуществимые планы, абстрактное, недостаточно содержательное, рассогласованное, противоречивое представление о профессиональной перспективе.

Ключевые слова: профессиональная перспектива, образ будущего, саморегуляция, планирование, моделирование, целеполагание, юношеский возраст, готовность к профессиональному самоопределению, профессиональное самоопределение.

Информация об авторе: Чекалина Мария Сергеевна, ORCID 0000-0003-4615-4892, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия.

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Дата поступления статьи: 14.01.2020.

Для цитирования: Чекалина М.С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 65–71. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71.

Mariya S. Chekalina

Novosibirsk State Pedagogic University

SELF-REGULATION AND ITS COMPONENTS AS A CONDITION OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article presents the results of research on the relationship of readiness for professional self-determination and self-regulation in the context of building a professional perspective. The author reveals the specifics of professional self-determination in the period of study at a higher education institution. As a result, empirical studies have identified differences in readiness for professional self-determination in accordance with the development of self-regulation skills in adolescence. Students not ready for professional self-determination are characterised by a weak formation of modelling processes, a focus on the hedonistic present, distrust of the world, and most often low self-esteem. Students ready for professional self-determination can distinguish significant conditions for achieving their goals, focus on the future, and they are characterised by the ability to plan and achieve future goals. The author also revealed that the feature of professional self-determination of modern students is the great flexibility of professional intentions, the mobility of interests, but the ability to self-evaluate their own abilities and capabilities, mastery of a certain type of activity remains at a rather low level. As a result, a considerable part of young men and women have unrealistic or unrealisable plans, an abstract, insufficiently meaningful, inconsistent, contradictory idea of a professional perspective.

Keywords: professional perspective, image of future, self-regulation, planning, modelling, goal-setting, adolescence, readiness for professional self-determination, professional self-determination.

Information about the author: Mariya S. Chekalina, ORCID 0000-0003-4615-4892, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Article received: January 8, 2020.

For citation: Chekalina M.S. Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. vol. 26. № 1. pp. 65–71 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71.

Проблема профессионального самоопределения, несмотря на свою достаточно длительную научную историю, не теряет актуальности. В современной социо-культурной и социо-экономической ситуации в психологии развития усиливается исследовательский интерес к изучению факторов, условий, критериев успешного профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Очевидно, что в последние десятилетия наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, увеличивается количество юношей и девушек, получающих высшее образование, с другой – количество выпускников вузов, работающих по специальности, полученной в вузе, снижается. В качестве ведущей психологической причины, определяющей данную неблагоприятную ситуацию, исследователи выделяют неуспешное (неэффективное) профессиональное самоопределение.

Проблема профессионального самоопределения в сознании развивающейся личности становится актуальной еще до момента собственно профессионального выбора. Во-первых, когда у учащегося должны формироваться профессиональные интересы, связанные с осознанием своих способностей, возможностей, мышление, рефлексия еще развиты недостаточно. Во-вторых, самоопределение не заканчивается на этапе выбора учебного заведения или специальности. При этом такой выбор может быть неосознанным, сделанным по подсказке родителей, на основе выбора престижного заведения, а не по личностным, внутренним мотивам. Развитие потребности в самоопределении выступает для личности как противоречие, решение которого является движущей силой именно профессионального самоопределения. Противоречие заключается в борьбе между личными предпочтениями и потребностями – и требованиями того профессионального труда, который выберет юноша. По мнению М.С. Ковалевиц, «в современной действительности выбор профессии является неорганизованным, не учитывает личные интересы определяющегося и не способствует выработке специальных навыков профессиональной деятельности» [Ковалевиц].

Л.Е. Галаганова, С.Ю. Носков, Г.Г. Солодова, Е.З. Галаганова, С.Н. Козловская в своих исследованиях выделяют уровни профессионального развития студентов, на каждом из которых студента характеризует разный уровень развития интереса, мотивации обучения, готовности решать возникающие трудности [Козловская; Профессиональное самоопределение]. Выделение авторами различных уровней самоопределения позволяет нам говорить о таком понятии, как готовность к профессиональному самоопределению. Понятие готовности человека к профессиональной деятельности всегда рассматривается сквозь призму конкретной профессиональной деятельности с ее спецификой

и особенностями. При этом исследователи, занимающиеся вопросами готовности, выделяют в ней определенный ряд качеств личности: мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых. Также следует учитывать особенности психофизиологического состояния человека и его направленность на выполнение деятельности.

Н.В. Кузьмина «рассматривает психологическую готовность к профессиональной деятельности через наличие у человека комплекса знаний, умений и навыков в конкретной области науки. Следовательно, психологическая готовность будет раскрываться через умения ставить перед собой задачи, применять методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для качественного исполнения деятельности» [Кузьмина].

А.А. Деркач с соавторами, проведя психолого-акмеологические исследования и обобщив полученные данные о психологической готовности, выделил систему критериев и показателей готовности к профессиональной деятельности: внутренний (субъективный) и внешний интегральный критерий развития готовности к деятельности. Внутренний критерий раскрывается через совокупность мотивационных, гностических, технологических, регулятивных качеств личности. А.А. Деркач отмечает: «Внешний интегральный критерий развития готовности является объективным, так как в его качестве выступают настоящие результаты деятельности. В качестве субъективного параметра в системе частных внешних параметров выступает удовлетворенность субъекта деятельности ее процессом и результатами. Показателями удовлетворенности могут выступать, по мнению автора, положительное эмоциональное состояние в процессе деятельности и после ее завершения; адекватная самооценка и положительное самоотношение» [Деркач].

В результате можно сделать вывод, что психологическая готовность к деятельности является многогранным понятием, обязательным условием не только начала, но и эффективного выполнения деятельности. Поэтому в нашем исследовании готовность к профессиональному самоопределению понимается как интегральное свойство личности, раскрывающееся через способность личности осознанно и самостоятельно строить, корректировать и реализовывать свою профессиональную перспективу. В свою очередь, под профессиональной перспективой вслед за И.А. Ральниковой, Е.А. Ипполитовой мы будем понимать «целостное образование, в ядре которого выделяют такие элементы, как жизненные цели, планы, программы и ценностные ориентации личности» [Ральникова, Гурова, Ипполитова]. Профессиональная перспектива в студенчестве, с психологической точки

зрения, рассматривается «как процесс моделирования картины своего профессионального будущего, включающий в себя ряд возможных (планируемых и ожидаемых) событий, опирающийся на ценностные ориентации личности и имеющей субъективное мотивационное измерение, которое поддерживает выполнение задач деятельности в сфере планирования будущего» [Ральникова, Гурова, Ипполитова]. Построение перспективы предполагает составление профессиональных планов, которые предусматривают выдвижение целей на каждом этапе, планирование путей их достижения, а также непосредственную их реализацию, что в свою очередь раскрывается через компоненты саморегуляции: прогнозирование, целеполагание, планирование, моделирование, программирование, оценку результата деятельности, гибкость (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Козловская, В.Д. Повзун, А.В. Кирьякова, В.Э. Чудновский и др.).

Обобщив ряд отечественных и зарубежных исследований (Е.А. Климова, Н.С. Пряжников, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, А.К. Осницкого, З.З. Утягановой, В.Д. Повзун, М. Gollwitzer, G. Oettingen, В. J. Zimmerman, Dale H. Schunk), мы охарактеризовали основные компоненты саморегуляции, являющиеся условием построения профессиональной перспективы будущего [Кирьякова, Козловская; Утяганова; Planning Promotes].

Первый компонент – это способность к прогнозированию. Человек, ориентируясь в окружающем мире, начинает осознавать себя, свои поступки, свое будущее и затем осуществляет поиск, проектирование ресурсов для осуществления задуманного. Одним из главных компонентов, на наш взгляд, является способность к целеполаганию. Ведь цель – это некий проект собственной жизни, в том числе и профессиональной, построение которого является важной детерминантой поведения человека. Следующим важным компонентом является навык моделирования. Е.А. Климов этот процесс описывал как построение мысленного образа будущего результата.

В. J. Zimmerman, анализируя процесс саморегуляции, выделяет в нем «три последовательные фазы: предусмотрительности, производительности или волевого контроля и саморефлексии» [Zimmerman]. Согласно предыдущим выводам нашего исследования «предусмотрительность выступает компонентом прогнозирования собственной деятельности, а также предвосхищения различных вариантов развития одной и той же ситуации. Производительность или волевой контроль являются собственно стимулом реализаций деятельности для достижения поставленной цели. И здесь автор подчеркивает значимость именно волевого акта, поскольку для преодоления каких-либо препятствий одного желания будет недостаточно. Этот

этап также соотносится с компонентом моделирования. Саморефлексия в данной концепции выступает как компонент оценки своей деятельности, помогающий оценить правильность выполнения деятельности» [Чекалина].

Описанные данные согласуются с отечественными исследованиями О.А. Конопкина, где автор включает перечисленные компоненты в структурно-функциональную модель процесса саморегуляции [Конопкина].

Dale H. Schunk и Barry J. Zimmerman в своих исследованиях также придают саморегуляции большое значение и понимают ее как контроль собственного поведения для достижения поставленной цели. Авторы считают, что сама перспектива того, что в будущем что-то происходит, побуждает человека регулировать свое поведение [Collins].

Однако ряд авторов считает, что в современном образовании можно говорить скорее о мотивационной готовности юношей к профессиональному самоопределению, нежели о готовности в плане развития специальных умений основательно планировать свою жизнь, в том числе и ее дальнейшие этапы [Ральникова].

Совокупность данных компонентов позволяет выстраивать личности профессиональную перспективу, которая в свою очередь является условием развития готовности к профессиональному самоопределению. В результате осмысления данной проблемы перед нами встала задача провести эмпирическое исследование и выявить особенности готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) – для определения индивидуального профиля регуляторных процессов и уровня развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности, в том числе профессиональным самоопределением [Моросанова, Бондаренко]; тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» – для диагностики степени осознанности регуляции деятельности [Пашукова, Допира, Дьяконов]; методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой – для определения уровня готовности к профессиональному самоопределению [Петрова]; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной – для диагностики психологического комфорта и социально-психологической адаптированности при профессиональном самоопределении [Шендрик]; анкета профессионального самоопределения, разработанная Г.В. Резапкиной – для оценки своевременности, осознанности, реалистичности и не-

противоречивости профессионального выбора у испытуемых [Резапкина].

Выбор методов и методик для проведения исследования был обусловлен теоретическим обоснованием значимости проблемы, базовыми принципами, заложенными в основу работы. В рамках изучения особенностей готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте было проведено исследование, в котором приняли участие 224 студента ФГБОУ ВО «НГПУ», обучающиеся в институте естественных и социально-экономических наук.

В качестве критерия для деления респондентов на группы в нашем исследовании выступила готовность/неготовность к профессиональному самоопределению, для изучения которого нами использована анкета профессионального самоопределения, разработанная Г.В. Резапкиной. Анализ анкет позволил выявить, насколько профессиональный выбор был своевременным, осознанным, реалистичным и непротиворечивым.

С этой же целью была использована методика «Образы возможного будущего» В.Н. Петровой, в составе которой есть шкала «готовность к профессиональному самоопределению». Оценивая результаты тестирования, мы опирались на авторскую инструкцию, но при интерпретации их в контексте решаемых исследовательских задач допустили, что положительная числовая оценка по данной шкале свидетельствует о готовности к профессиональному самоопределению, а отрицательная – позволяет установить негативное отношение к самой проблеме профессионального самоопределения и отсутствию внутренней готовности продуктивно ее решать.

На первом этапе испытуемые были разделены на две группы – готовых и неготовых к профессиональному самоопределению юношей – по шкале «готовность к профессиональному самоопределению» методики В.Н. Петровой. На втором этапе был произведен качественный анализ ответов на вопросы анкеты Г.В. Резапкиной с их соотношением с критериями: своевременность профессионального выбора, осознанность выбора, реалистичность, согласованность и непротиворечивость выбора. Результаты качественного анализа были переведены в количественный показатель (0 – отсутствие признака, 1 – наличие признака). Далее

был использован критерий U Манна – Уитни для выявления различий между названными группами.

В результате применения критерия U Манна – Уитни было получено подтверждение того, что группы между собой значимо различаются по показателям своевременности, осознанности, реалистичности и непротиворечивости профессионального выбора. Это подтверждает предположение о том, что профессиональный выбор в группе готовых к профессиональному самоопределению юношей был более осознанным, со знанием предмета труда, профессионально важных качеств, необходимых для профессии. При этом в группе неготовых к профессиональному самоопределению юношей выбор был сделан не на основе собственных интересов и способностей, а на смутном представлении о будущей профессии и профессионально важных качествах, необходимых для ее овладения. В результате количественного и качественного анализа результатов методик нам удалось разделить выборку испытуемых на две эмпирические группы для дальнейшего исследования.

По результатам анализа ответов по двум методикам все испытуемые разделены на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N = 108) – составили студенты с неготовностью к профессиональному самоопределению – 48 % испытуемых; ЭГ-2 (N = 116) – составили студенты с готовностью к профессиональному самоопределению – 52 % испытуемых.

Для выявления различий в группах готовых/неготовых к профессиональному самоопределению юношей применялся критерий U Манна – Уитни. Результаты сравнения представлены в таблице 1.

В результате применения критерия U Манна – Уитни было получено подтверждение того, что группы между собой значимо различаются по целому ряду параметров. Таким образом, между группами готовых и неготовых к профессиональному самоопределению юношей обнаруживаются отличительные особенности.

Испытуемые ЭГ-1 характеризуются слабой сформированностью процессов моделирования, что сопровождается неустойчивостью убеждений, отношения к происходящим событиям. Выполнение деятельности для испытуемых этой группы зачастую связано с неудачами, поэтому и профессиональный выбор может быть неадекватным способностям и желаниям. Испытуемые в данной группе часто следуют чужим советам, не произ-

Таблица 1

Достоверность различий по анкете Г.В. Резапкиной в ЭГ-1, ЭГ-2

Наименование признака/название шкалы	U Манна – Уитни	Уровень значимости
«Своевременность» (Г.В. Резапкина)	3312	p = 0,005
«Осознанность» (Г.В. Резапкина)	5220	p = 0,012
«Реалистичность» (Г.В. Резапкина)	2844	p = 0,000
«Согласованность и непротиворечивость» (Г.В. Резапкина)	4932	p = 0,000

Таблица 2

Достоверность различий компонентов саморегуляции по ЭГ- 1, ЭГ-2

Наименование признака/название шкалы	U Манна – Уитни	Уровень значимости
«Моделирование» (ССПМ)	4912	p = 0,005
«Самостоятельность» (ССПМ)	5050	p = 0,011
«Общая шкала волевой регуляции » (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	4964	p = 0,007
«Настойчивость» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	5022	p = 0,010
«Самообладание» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	5246	p = 0,035
«Смысловая жизненная перспектива» (В.Н. Петровой)	2244	p = 0,000
«Уровень самосознания» (В.Н. Петровой.)	1614	p = 0,000
«Восприятие макросоциума» (В.Н. Петровой)	1566	p = 0,000
«Восприятие микросоциума» (В.Н. Петровой)	2612	p = 0,000
«Готовность к профессиональному самоопределению» (В.Н. Петровой)	1782	p = 0,000
«Индекс жизненной удовлетворенности» (Н.В. Панина)	52	p = 0,000
«Интерес к жизни» (Н.В. Панина)	1510	p = 0,000
«Последовательность в достижении целей» (Н.В. Панина)	2040	p = 0,000
«Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (Н.В. Панина)	1420	p = 0,000
«Положительная оценка себя и собственных поступков» (Н.В. Панина)	1725	p = 0,000
«Общий фон настроения» (Н.В. Панина)	1669	p = 0,000

водя анализ полезности таких советов для себя. В результате выбор специальности юноши делают, следуя за мнением родителей, друзей или учителей. Ориентация юношей в данной группе на гедонистическое настоящее проявляется в отсутствие заботы о будущих последствиях или жертв в пользу будущих наград. Испытуемые характеризуются базовым недоверием к миру, в связи с чем они раздражительны, настроение неустойчиво, проявляют слабую активность.

Кроме того, очевидно, что испытуемые ЭГ-1 характеризуется в большей степени заниженной самооценкой, пассивностью в решении возникающих проблем в деятельности, они склонны сомневаться в собственной способности достигать поставленных целей, что снижает их адаптивность при возникновении непредвиденных ситуаций.

Испытуемые ЭГ-2 характеризуются способностью выделять значимые условия для достижения поставленных целей, причем эта способность проявляется как при планировании ближайшего будущего, так и при планировании отдаленной перспективы. Их ориентация на временной модус – будущее характеризуется умением планировать и достигать будущие цели, при этом присутствует базовое доверие к миру, что проявляется в высокой активности в деятельности, сдержанности, эмоциональной стабильности.

Анализ эмпирического материала позволяет утверждать, что испытуемые в ЭГ-2 решительны в постановке цели, убеждены в достижимости любой поставленной перед собой задачи. Испытуемые увлекаются выполняемой деятельностью, при этом адекватно оценивают свои способности и возможности. Выраженность данных характеристик позволяет утверждать, что у испытуемых данной

группы профессиональное самоопределение является более успешным, в отличие от испытуемых в ЭГ-1.

Важно отметить, что особенностью профессионального самоопределения современных студентов является большая гибкость профессиональных намерений, мобильность интересов, а также усложняющаяся структура мотивов профессионального развития. При этом способность к самооценке собственных способностей и возможностей, овладение определенным типом деятельности остается на довольно низком уровне. Поэтому проблема профессионального самоопределения является актуальной именно на этапе получения профессионального образования. При этом цели зачастую стихийны, неосознанны, выдвигаются с учетом внешних, а не внутренних мотивов. Поэтому у значительной части юношей и девушек возникают нереалистичные либо неосуществимые планы, абстрактное, недостаточно содержательное, несогласованное, противоречивое представление о профессиональной перспективе. Юноши продумывают ближайшие цели – нужно поступить в вуз, но не оценивают, желаемый ли это вуз, это будущая профессия или только учебное заведение, кем они все-таки хотят работать и нужно ли для этого высшее образование и т. д.

В этой связи можно говорить скорее о мотивационной готовности юношей к будущему, нежели о готовности в плане развития специальных умений основательно планировать свою жизнь, в том числе и ее дальние этапы. Поэтому готовность к профессиональному самоопределению и его успешность связана с развитием навыков саморегуляции – программирование, моделирование, планирование, гибкость в принятии решений. С этой

точки зрения для того, чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать умением согласовывать, дифференцировать поставленные цели для построения реалистичной, желаемой, позитивной профессиональной перспективы. Тогда профессиональное самоопределение будет эффективным, устойчивым и качественным.

Список литературы

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2004. 750 с.

Кирьякова А.В., Козловская Т.Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «Образа будущего» студента университета: монография. Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. 142 с.

Ковалевич М.С. Модели содержания и технологии информационно-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения личности // Адукацыя і выхаванне. 2012. № 2. С. 14–22.

Козловская Т.Н. Обучение студентов навыкам планирования времени // Психология в вузе. 2007. № 34. С. 37–45.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сб. науч. трудов. М.; Шуя: Исследовательский центр подготовки преподавателей: ШГП, 1998. Вып. 1. С. 5–22.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 127 с.

Петрова В.Н. Методика изучения образа возможного будущего // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 32–36.

Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего и среднего профессионального образования (на материалах университета и колледжа) / Л.Е. Галаганова, С.Ю. Носков, Г.Г. Солодова, Е.З. Галаганова. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 216 с.

Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности (психологический контекст): монография. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 152 с.

Ральникова И.А., Гурова О.С., Инполитова Е.А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения: монография / АлтГУ, Фак. психологии, Науч.-образоват. центр комплекс. исслед. проблем молодежи. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2012. 286 с.

Резанкина Г.В. Как измерить эффективность профориентационной работы // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общей ред. А.Г. Миронова. Красноярск, 2016. С. 272–278.

Утяганова З.З. «Образ будущего» в процессе самореализации студента в вузе // Высшее образование в России. 2009. № 5. С. 154–156.

Чекалина М.С. Взаимосвязь построения образа будущего и саморегуляции // Вестник педагогических инноваций. 2017. № 4 (48). С. 51–60.

Шендрик И.Г. Профессиональное образование в условиях постиндустриального общества // Научный диалог. 2012. № 10. С. 53–59.

Collins N. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (review). The Journal of Higher Education, vol. 80, № 4, July/August 2009, pp. 476–479.

Planning Promotes Goal Striving Peter M. Gollwitzer and Gabriele Oettingen. Handbook of self-regulation: research, theory, and applications, ed. by Kathleen D. Vohs, Roy F. Baumeister, United States, 2nd ed., 2010, 592 p.

Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13–39.

References

Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiia professional* [Acmeological basis for professional development]. Moscow, Mosk. psikhol.-sots. in-ta Publ.; Voronezh, NPO “Modek” Publ., 2004, 750 p. (In Russ.)

Kir'iakova A.V., Kozlovskaiia T.N. *Samoorganizatsiia vremeni kak faktor formirovaniia "Obraza budushchego" studenta universiteta: monografiia* [Self-organization of time as a factor in the formation of the “Image of the Future” of a university student]. Nizhnii Novgorod, VGIPA Publ., 2006, 142 p. (In Russ.)

Kovalevich M.S. *Modeli sodержaniia i tekhnologii informatsionno-pedagogicheskoi podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniia lichnosti* [Models of the content and technology of information and pedagogical support of social and professional self-determination of a person]. *Adukatsiia i vykhavanne* [Education and upbringing], 2012, № 2, pp. 14–22. (In Russ.)

Kozlovskaiia T.N. *Obuchenie studentov navykam planirovaniia vremeni* [Teaching students skills in time planning]. *Psikhologiiia v vuze* [Psychology at the university], 2007, № 34, pp. 37–45. (In Russ.)

Konopkin O.A. *Psikhicheskaia samoregulatsiia proizvol'noi aktivnosti cheloveka (strukturno-funktsional'nyi aspekt)* [Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural and functional

aspect)]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1995, № 1, pp. 5–12. (In Russ.)

Kuz'mina N.V. *Predmet akmeologii obrazovaniia* [The subject of acmeology of education]. *Akmeologicheskie problemy podgotovki prepodavatelei: sbornik nauchnykh trudov* [Acmeological problems of teacher training]. Moscow, Shuia, Issledovatel'skii tsentr podgotovki prepodavatelei Publ., 1998, vol. 1, pp. 5–22. (In Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulatsii cheloveka* [Diagnosis of human self-regulation]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, 304 p. (In Russ.)

Pashukova T.I., Dopira A.I., D'iakonov G.V. *Praktikum po obshchei psikhologii dlia studentov pedagogicheskikh vuzov: uchebnoe posobie* [Workshop on general psychology for students of pedagogical universities: a training manual]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1996, 127 p. (In Russ.)

Petrova V.N. *Metodika izucheniia obraza vozmozhnogo budushchego* [A technique for studying the image of a possible future]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2002, № 16–17, pp. 32–36. (In Russ.)

Professional'noe samoopredelenie studentov v sisteme vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniia (na materialakh universiteta i kolledzha) [Professional self-determination of students in the system of higher and secondary vocational education (based on materials from the university and college)], L.E. Galaganova, S.Iu. Noskov, G.G. Solodova, E.Z. Galaganova. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004, 216 p. (In Russ.)

Ral'nikova I.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti (psikhologicheskii kontekst): monografiia* [Life

prospects of a person (psychological context)]. Barnaul, AltGU Publ., 2002, 152 p. (In Russ.)

Ral'nikova I.A., Gurova O.S., Ippolitova E.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti: riski vosproizvodstva deviantnogo povedeniia* [The life prospects of an individual: the risks of reproducing deviant behavior]: monografiia. AltGU, Fak. psikhologii, Nauch.-obrazovat. tsentr kompleks. issled. problemmolodezhi. Barnaul, AltGU Publ., 2012, 286 p. (In Russ.)

Rezapkina G.V. *Kak izmerit' effektivnost' proforientatsionnoi raboty* [How to measure the effectiveness of career guidance work]. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy* [Professional self-determination of youth in the innovation region: problems and prospects]: sb. st. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf., ed. by A.G. Mironova. Krasnoiarsk, 2016, pp. 272–278. (In Russ.)

Utiaganova Z.Z. «*Obraz budushchego*» v protsesse samorealizatsii studenta v vuze [“The image of the future” in the process of self-realization of a student at a university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2009, № 5, pp. 154–156. (In Russ.)

Chekalina M.S. *Vzaimosviaz' postroeniia obraza budushchego i samoregulatsii* [The relationship of building the image of the future and self-regulation]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii* [Bulletin of pedagogical innovations], 2017, № 4 (48), pp. 51–60. (In Russ.)

Shendrik I.G. *Professional'noe obrazovanie v usloviakh postindustrial'nogo obshchestva* [Professional education in a post-industrial society]. *Nauchnyi dialog*, 2012, № 10, pp. 53–59. (In Russ.)