

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>
УДК 378

Чекалина Мария Сергеевна

Новосибирский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ» КАК УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье представлены результаты исследования обусловленности компонентов прогнозирования регуляторно-волевыми качествами личности у юношей, готовых и не готовых к профессиональному самоопределению. В статье автор раскрывает специфику компетенции прогнозирования в условиях высшего образования. Выделяются два направления, в рамках которых рассматривается компетенция прогнозирования: как личностное качество и как «сквозное» умение, необходимое в любой профессиональной деятельности. В результате эмпирического исследования были выявлены различия в обусловленности готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития компонентов прогнозирования. Так, у студентов, не готовых к профессиональному самоопределению, такие компоненты саморегуляции, как «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность», обусловлены изменением настроения, самочувствия, активности. У студентов, готовых к профессиональному самоопределению, эти же компоненты саморегуляции обусловлены силой намерений юношей, развитием волевых качеств, способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Делая вывод, автор акцентирует внимание на роли преподавателя высшей образовательной организации в развитии компетенции прогнозирования.

Ключевые слова: прогнозирование, компетенция, саморегуляция, планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, готовность к профессиональному самоопределению

Информация об авторе: Чекалина Мария Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4615-4892>, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.10.2020

Для цитирования: Чекалина М.С. Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 139-146. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>

Mariya S. Chekalina

Novosibirsk State Pedagogic University

DEVELOPMENT OF COMPETENCE “FORECASTING” AS CONDITIONS OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article presents the results of the study of the conditionality of the components of forecasting the regulatory-will qualities of the personality among men who are ready and not ready for professional self-determination. In the article, the author reveals the specifics of the competence of forecasting in higher education. In the article, the author identifies two areas in the framework of which the competence of forecasting is considered – as a personal quality and as a «through» skill required in any professional activity. As a result of empirical research, differences were revealed in the conditionality of readiness for professional self-determination, depending on the development of forecasting components. Thus, for students unready for professional self-determination, such components of self-regulation as «planning», «programming», «evaluating results», «flexibility», «independence», are caused by changes in mood, well-being, activity. For students ready for professional self-determination, these same components of self-regulation are determined by the strength of the intentions of young men, the development of volitional qualities, the ability of individual regulation of activity and all regulatory links. Making a conclusion, the author focuses on the role of a teacher at a higher educational organisation in the development of forecasting competence.

Keywords: forecasting, competence, self-regulation, planning, modelling, programming, flexibility, independence, readiness for professional self-determination

Information about the author: Mariya S. Chekalina, ORCID <https://orcid.org/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: October 13, 2020

For citation: Chekalina M.S. Development of competence “forecasting” as conditions of readiness for professional self-determination. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 139-146 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>

Компетентностное образование в современном российском образовании заняло определенное место. Его актуальность связана с социально-экономическими, педагогическими изменениями общества, где от выпускника в условиях рыночной экономики требуется развитие универсальных, общепрофессиональных умений. В современном обществе требуется развитие надпрофессиональных умений и навыков, которые позволят будущим профессионалам быстро реагировать на изменения в обществе, быстро учиться новому. Ряд авторов под такими надпрофессиональными умениями и навыками понимают «личностные и межличностные качества, способности, навыки, выраженные в различных формах в многообразных ситуациях социальной жизни...», которые помогут осуществлять деятельности в широком круге профессий (В.И. Байденко, Б. Оскарссон, Э.Ф. Зеер и др.) [Байденко, Оскарссон: 2]. Другие рассматривают их как «сквозные» умения и навыки, которые помогут в любой профессиональной деятельности (А.М. Новиков) [Новиков: 7].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции коллектива авторов и считаем, что ключевые, базисные компетенции – это определенные черты личности, которые помогают ей быть успешной в разных видах деятельности. Так, при изучении стандартов 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование мы можем наблюдать совпадение универсальных и общепрофессиональных компетенций. Это связано с тем, что от выпускника педагогического вуза требуется определенный набор сформированных компетенций, поскольку профессиональная деятельность связана с воспитанием и образованием подрастающего поколения.

В рамках нашего исследования хотелось бы обратить внимание на следующие компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника: УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-6 Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. Анализ перечисленных компетенций позволяет предположить, что выпускник педагогического вуза должен уметь своевременно отвечать на социально-экономические изменения, и что бо-

лее важно – на изменения в образовании. В связи с этим характер деятельности педагога, педагога-психолога должен носить опережающий характер.

Таким образом, успешность профессиональной деятельности будет зависеть от развития такого умения, как прогнозирование, которое лежит в основе развития компетенций, перечисленных нами выше. Прогнозирование в данном случае понимается как способность личности к опережающему отражению действительности, к проектированию образовательной среды, способность планировать изменения в будущем.

Сформированность компетенции прогнозирования предполагает развитие у студентов определенных качеств личности, на основе которых и будет развиваться данная компетенция. При этом Федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты предъявляют требования к тому, чтобы при подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности использовались методы, направленные на формирование нового типа мышления, развития самостоятельности, готовности к решению нестандартных профессиональных задач, инновационной деятельности и т. п.

В результате мы пришли к выводам, что для развития компетенции будущего профессионала у студентов должны быть сформированы такие качества саморегуляции, как целеполагание, планирование, моделирование, программирование, самостоятельность, гибкость, которые, в свою очередь, лежат в основе компетенции прогнозирования. Это позволит студентам адекватно реагировать на изменения образовательной системы, позволит прогнозировать, а затем и конструировать субъективную педагогическую реальность, а также самостоятельно вносить изменения в образовательную систему школы.

В.Д. Повзун считает, что умение ставить перед собой цель и продумывать шаги ее достижения – это особенность личности, которая активно развивается как раз в юношеском возрасте [Повзун: 10]. Это согласуется с идеями А.В. Кирьяковой, Т.Н. Козловской о построении идеального результата, о его достижении только при анализе объективных и субъективных ресурсов, влияющих на конечный результат. Авторы считают, что «будущее есть субъективная ценность студента, и оно... проектируется, создается самой личностью на основе преобразования его знаний о прошлом, отношения к настоящему и умений строить жизненную перспективу» [Кирьякова, Козловская: 4]. М. Gollwitzer и G. Oettingen при изучении проблемы целеполагания называют умение постановки и выдвижения целей важными детерминантами поведения [Planning Promotes].

Е.А. Климов, изучая процесс моделирования, который также лежит в основе умения прогнозиро-

вать, описывал его как мысленный образ будущего результата [Климов: 5]. Н.С. Пряжников, рассматривая проблемы профессионального самоопределения, акцентирует внимание на том, что «любой человек, делая профессиональный выбор, должен ориентироваться и прогнозировать не только свои действия, но и социально-экономическую обстановку в стране, выделять ближайшие и ближние профессиональные цели и т. д.» [Пряжников: 11]. Dale H. Schunk и Barry J. Zimmerman придают саморегуляции большое значение и понимают ее как контроль собственного поведения для достижения поставленной цели [Collins: 14].

Также важным компонентом успешного прогнозирования выступает активность и самостоятельность личности. Активность – понятие, введенное в науку отечественными психологами и используемое для обозначения характеристики деятельности человека, направленной на формирование и развитие психики человека. В настоящее время принято считать, что активность выступает компонентом, интегрирующим внешние и внутренние условия осуществления деятельности. Активность, по мнению К.А. Абульханово-Славской, структурирует жизненное, межличностное, социально-психологическое пространство, формирует образ будущей деятельности, поведения и общення [Абульханова-Славская: 1].

Таким образом, прогнозирование реализует следующие функции:

- регуляторную функцию, представленную выбором конкретных целей и планов для реализации своих потребностей;
- ориентирующую и направляющую функцию, которая позволяет выбирать оптимальный способ достижения поставленной цели.

Таким образом, возникает необходимость эмпирического доказательства того, что компоненты саморегуляции (такие как планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, оценивание результатов) лежат в основе компетенции прогнозирования и обусловлены совокупностью регуляторно-волевых черт личности, связанных с настойчивостью, активностью, самообладанием личности. Эмпирическое исследование проводилось на основе исследования готовности к профессиональному самоопределению по двум причинам: во-первых, в основе профессионального самоопределения уже заложен принцип прогнозирования и проектирования своей карьеры, профессионального пути; во-вторых, профессионально самоопределение на этапе получения высшего образования приобретает новый смысл, расставляются другие акценты.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [Моросанова: 6]; тест-опросник

А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [Пашукова, Допира, Дьяконов: 8]; методика САН [Барханова: 3]; методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой [Петрова: 9]. В качестве критерия для деления респондентов на группы мы использовали шкалу готовность/неготовность к профессиональному самоопределению методики «Образы возможного будущего» В.Н. Петровой. 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.

Для изучения обусловленности компонентов прогнозирования у юношей, готовых и не готовых к профессиональному самоопределению регуляторно-волевыми качествами личности, в исследовании использован множественный регрессионный анализ. В нашем исследовании процедура множественного регрессионного анализа применена на каждой эмпирической группе отдельно, для доказательства гипотезы о том, что компоненты саморегуляции у юношей, готовых (ЭГ-2) и не готовых к профессиональному самоопределению (ЭГ-1), могут быть обусловлены соотношением выраженности параметров регуляторно-личностных свойств и иметь существенные отличия. Применение множественного регрессионного анализа позволило получить следующие результаты.

Выявлено, что на компонент «планирование» в группе готовых к профессиональному самоопределению влияет совокупность двух факторов: «настойчивость», «активность» ($R = 0,358$, $R^2 = 0,128$ при $p = 0,000$). При этом необходимо отметить, что и «настойчивость» ($\beta = 0,255$ при $p = 0,007$), и «активность» ($\beta = 0,185$ при $p = 0,047$) влияют на компонент «планирование» положительно. Это позволяет утверждать, что испытуемые в данной группе активно стремятся к выполнению намеченного, стараются доводить начатое дело до конца, ценят собственный труд и способны не отвлекаться на внешние раздражители, мешающие достичь цели. Повышенный фон активности и работоспособности помогают испытуемым гибко подстраиваться к внешним изменяющимся обстоятельствам. В группе с неготовностью к профессиональному самоопределению на компонент «планирование» данные факторы не оказывают влияние. Это может означать, что в группе юношей, не готовых к профессиональному самоопределению, отмечается влияние ситуативных факторов, связанных с непосредственным сиюминутным удовлетворени-

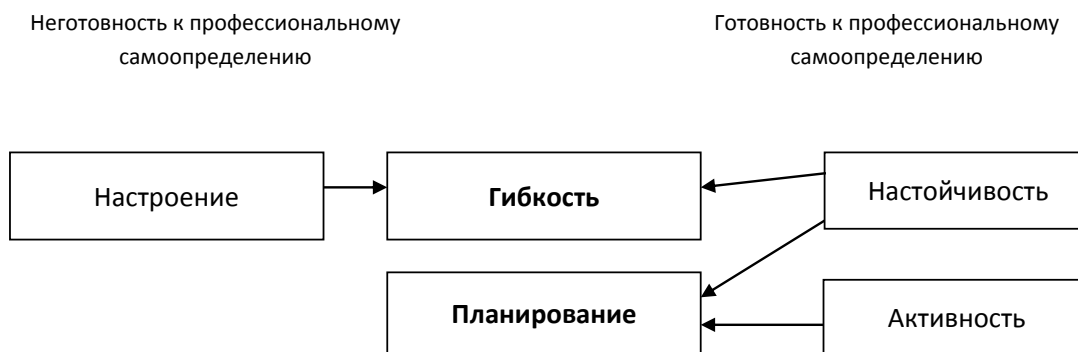


Рис. 1. Обусловленность компонента «планирование», «гибкость» регуляторно-волевыми качествами



Рис. 2. Обусловленность компонента «моделирование», «самостоятельность», «программирование» регуляторно-волевыми качествами

ем своих желаний и потребностей, в то время как в группе готовых к профессиональному самоопределению деятельность спланирована и продумана.

Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что такой фактор, как «настойчивость», оказывает также влияние на компонент «гибкость» ($R = 0,251$, $R^2 = 0,063$ при $p = 0,000$) (см. рис. 1) в группе юношей с готовностью к профессиональному самоопределению. Необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,251$ при $p = 0,006$) влияет на компонент «гибкость» положительно. Следовательно, испытуемые, готовые к профессиональному самоопределению, готовы к определенной изменчивости внутренних и внешних условий и могут решать возникающие проблем, способны мобилизовать собственные силы для того, чтобы гибко перестроить программу собственных действий.

При этом в ЭГ-1 на компонент «гибкость» оказывает влияние фактор «настроение» ($R = 0,575$,

$R^2 = 0,331$ при $p = 0,000$) (см. рис. 1). Также необходимо отметить, что «настроение» ($\beta = 0,517$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «гибкость» положительно, следовательно данный компонент обусловлен устойчивостью настроения личности. Эта характеристика может приводить юношу к неуверенности в меняющихся обстоятельствах, они не способны быстро и адекватно реагировать на ситуацию.

На основании полученных данных можно утверждать, что на компонент «моделирование» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «настроение», «самообладание» ($R = 0,553$, $R^2 = 0,306$ при $p = 0,000$) (рис. 2). При этом необходимо отметить, что и «настроение» ($\beta = 0,341$ при $p = 0,000$), и «самообладание» ($\beta = 0,225$ при $p = 0,016$) влияют на компонент «моделирование» положительно. Следовательно, в ЭГ-1 будет проявляться эмоциональная нестабильность у испытуемых при

попытках прогнозировать собственное будущее. У юношей в данной группе устойчивым является убеждение о том, что они не выступают активными участниками собственной жизни. В связи с этим будущее является неконтролируемым, а иногда опасным и вызывает у испытуемых трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации.

Установлено, что в ЭГ-2 на компонент «*моделирование*» влияет совокупность трех факторов: «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*настроение*», «*активность*» ($R = 0,472$, $R^2 = 0,223$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = 0,354$ при $p = 0,000$) и «*настроение*» ($\beta = 0,412$ при $p = 0,000$) влияют на компонент моделирование положительно, в то время как «*активность*» ($\beta = -0,288$ при $p = 0,011$) влияет отрицательно. Следовательно, компонент «*моделирование*» обусловлен степенью развития волевой саморегуляции и уверенностью личности в адекватности собственных планов, которые у испытуемых данной группы детализированы и связаны с положительным настроением. Таким образом, можно утверждать, что и в ЭГ-1, и в ЭГ-2 фактор «*настроение*» оказывает влияние на способность к моделированию, но при различных условиях он оказывается благоприятным или неблагоприятным для успешности самоопределения.

Кроме того, эмпирические материалы позволяют утверждать, что на компонент «*программирование*» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «*настойчивость*», «*активность*» ($R = 0,597$, $R^2 = 0,356$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что и «*настойчивость*» ($\beta = 0,444$ при $p = 0,000$) и «*активность*» ($\beta = 0,223$ при $p = 0,019$) влияют на компонент «*программирование*» положительно, следовательно, этот компонент в ЭГ-1 обусловлен способностью испытуемых самостоятельно, детализированно продумывать свои действия. Выявлено, что чем более настойчиво и активно испытуемые будут это делать, тем более устойчивыми в ситуации помех могут быть продуманные ими программы действий.

Установлено, что на компонент «*программирование*» в ЭГ-2 влияет совокупность двух факторов: «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*самочувствие*» ($R = 0,540$, $R^2 = 0,291$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = 0,377$ при $p = 0,000$) и «*самочувствие*» ($\beta = 0,190$ при $p = 0,026$) влияют на компонент «*программирование*» положительно. Следовательно, в данной группе компонент «*программирование*» обусловлен осознанностью волевой саморегуляции, устойчивостью намерений, реалистичностью взглядов на построенную программу. Таким образом, на такой компонент прогнозирования, как «*программирова-*

ние», оказывают влияние факторы волевой саморегуляции. Однако испытуемым в группе ЭГ-2 необходимо самостоятельно продумывать все нюансы своих действий для избегания неудач, поскольку именно самостоятельность программирования может ограждать личность от влияния негативных событий на его сознание.

Эмпирические материалы позволяют утверждать, что на компонент «*самостоятельность*» в ЭГ-2 влияет совокупность двух факторов: «*настойчивость*», «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($R = 0,462$, $R^2 = 0,213$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*настойчивость*» ($\beta = 0,956$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «*самостоятельность*» положительно, а «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = -0,762$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «*самостоятельность*» отрицательно. Следовательно, позитивная направленность на будущее, настойчивость в своих действиях может играть решающую роль в выборе собственного пути, прогнозировании будущего, но при этом чрезмерный контроль способен приводить к напряженности, тревожности и лишать испытуемых возможности контроля над результатами своей деятельности. В ЭГ-1 на компонент «*самостоятельность*» данные факторы влияния не оказывают. Это может означать, что их самостоятельность не зависит от волевых усилий и настойчивости. В связи с этим можно предположить зависимость испытуемых ЭГ-1 от внешних обстоятельств и неумение гибко решать возникающие трудности.

Эмпирические данные показывают, что на компонент «*оценивание результатов*» в ЭГ-1 влияет совокупность четырех факторов: «*настойчивость*», «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*самочувствие*», «*настроение*» ($R = 0,574$, $R^2 = 0,330$ при $p = 0,000$). При этом необходимо отметить, что и «*настойчивость*» ($\beta = 0,990$ при $p = 0,000$), и «*настроение*» ($\beta = 0,404$ при $p = 0,016$) влияют на компонент «*оценивание результатов*» положительно, а «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = -0,552$ при $p = 0,010$), и «*самочувствие*» ($\beta = -0,588$ при $p = 0,001$) влияют на компонент «*оценивание результатов*» отрицательно. Следовательно, в группе испытуемых, не готовых к профессиональному самоопределению, способность к оценке себя и результатов собственной деятельности обусловлена силой намерений человека довести начатое дело до конца. В предельных случаях у испытуемых возможно нарастание внутренней напряженности, связанной с желанием контролировать каждый нюанс. В связи с этим способность к оцениванию результатов может уменьшаться, будет снижаться эффективность планирования и выполнения намеченного плана.

Одновременно выявлено, что в ЭГ-2 на компонент «*оценивание результатов*» влияет следу-

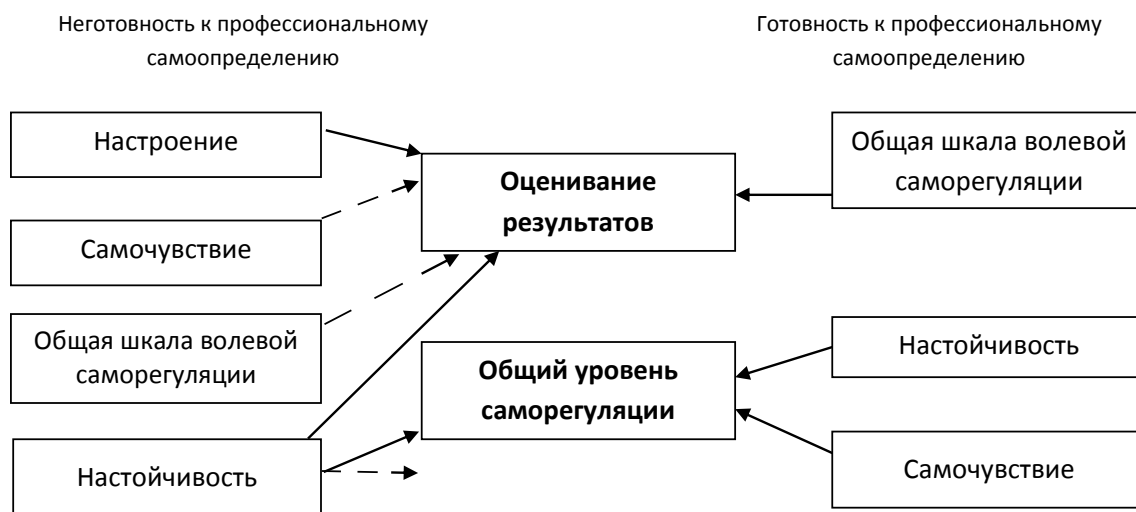


Рис. 3. Обусловленность компонента «оценивание результатов», «общий уровень саморегуляции» регуляторно-волевыми качествами

ющий фактор: «общая шкала волевой саморегуляции» ($R = 0,458$, $R^2 = 0,210$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «общая шкала волевой саморегуляции» ($\beta = 0,374$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «оценивание результатов» положительно. Следовательно, ориентация на положительные события, связанная с переживанием психологического комфорта, а также реалистичность взглядов может способствовать адекватной оценке результатов собственных действий. Очевидно, что испытуемые данной группы умеют планомерно реализовывать возникшие намерения и согласовывать полученные результаты с целью деятельности.

Таким образом, в обеих эмпирических группах оценивание результатов деятельности обусловлено волевой саморегуляцией. Но при этом в группе испытуемых с неготовностью к профессиональному самоопределению адекватность оценивания результатов зависит от большего количества факторов, от умения личности контролировать свои побуждения.

Анализ эмпирического материала позволяет утверждать, что на компонент «общий уровень саморегуляции» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «настойчивость», «общая шкала волевой регуляции» ($R = 0,652$, $R^2 = 0,426$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,943$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «общий уровень саморегуляции» положительно, а «общая шкала волевой регуляции» ($\beta = -0,591$ при $p = 0,003$) влияет на компонент «общий уровень саморегуляции» отрицательно. Следовательно, в данной эмпирической группе «общий уровень саморегуляции» обусловлен устремленностью на выполнение деятельности, то есть в его основе лежит волевая саморегуляция. При этом устремленность на краткосрочные цели ради получения сиюминутного удовлетворения, «застрева-

ние» на контроле непосредственных удовольствий уводит испытуемых от достижения итоговой цели, вследствие чего может проследиваться приукрашивание собственных поступков и действий для получения выгоды.

Выявлено, что на компонент «общий уровень саморегуляции» в ЭГ-2 влияет совокупность также двух факторов: «настойчивость» и «самочувствие» ($R = 0,686$, $R^2 = 0,471$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,538$ при $p = 0,000$) и «самочувствие» ($\beta = 0,155$ при $p = 0,042$) влияют на компонент «общий уровень саморегуляции» положительно. Следовательно, данный компонент обусловлен способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Таким образом, и в одной, и в другой эмпирической группе «общий уровень саморегуляции» обусловлен влиянием волевой регуляции личности, а также способностью испытуемых оценивать собственные поступки.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что в группе юношей, не готовых к профессиональному самоопределению, компоненты саморегуляции «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность» обусловлены изменением настроения, самочувствия, активности. В связи с этим будущее становится неконтролируемым, а иногда опасным и вызывает у испытуемых трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, возникают трудности прогнозирования. При возникновении неожиданных обстоятельств такие испытуемые тяжело меняют свои планы, так как чувствуют свою неуверенность в меняющихся обстоятельствах, они не способны быстро и адекватно реагировать на ситуацию, поскольку вообще не задумываются о будущем.

Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что в группе готовых к профессиональному самоопределению компоненты «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность» обусловлены силой намерений юношей, способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Испытуемые в данной группе активно стремятся к выполнению намеченного, стараются доводить начатое дело до конца, ценят собственный труд и способны не отвлекаться на внешние раздражители, мешающие достичь цели. Планы у юношей, готовых к профессиональному самоопределению, детализированы и связаны с положительным настроением. Готовность к профессиональному самоопределению в этой группе обусловлена уровнем развития настойчивости, позитивным эмоциональным фоном, эмоциональной устойчивостью, направленностью на будущее. Развитие данных качеств позволит эффективно прогнозировать сначала свое профессиональное развитие, а затем использовать компетенцию прогнозирования в профессиональной деятельности.

Таким образом, развивая у студента регуляторно-волевые качества, обучая его навыкам прогнозирования собственного будущего, собственного профессионального развития, преподаватель высшей школы повышает качество тех универсальных качеств студента, которые позволяют совершенствовать компетенции, заложенные в стандартах. При этом преподаватель помогает студенту в его профессиональном развитии на ступени вузовского обучения определиться с направлением деятельности, соотнести представления о профессии и реальные требования к ней и выстроить свой профессиональный путь.

Список литературы

Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.

Байденко В.И., Оскарссон Б. *Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста*. М., 2002. С. 22–46.

Барканова О.В. *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум*. Красноярск: Литера-принт, 2009. Вып. 2. 237 с.

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

Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. М.: Академия, 2004. 304 с.

Моросанова В.И. *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. М.: Наука, 1998. 192 с.

Новиков А.М. *Профессиональное образование в России*. М., 1997. 253 с.

Паушкова Т.И., Дотира А.И., Дьяконов Г.В. *Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учебное 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.

Повзун В.Д. *Ценностное самоопределение личности в университетском образовании // Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике*. М.: Дом педагогики, 2008. С. 40–88.

Пряжников Н.С. *Личная профессиональная перспектива // Педагогическая диагностика*. 2007. № 6. С. 138–142.

Чекалина М.С. *Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика*. 2020. Т. 26. № 1. С. 65–71.

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

References

Abul'khanova K.A., Berezina T.N. *Vremia lichnosti i vremia zhizni* [Time of personality and time of life]. SPb., Aleteiia Publ., 2001, 304 p. (In Russ.)

Baidenko V.I., Oskarsson B. *Bazovye navyki (kliuchevye kompetentsii) kak integriruiushchii faktor obrazovatel'nogo protsesssa* [Basic skills (key competencies) as an integrating factor in the educational process]. *Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti spetsialista* [Professional education and the formation of the personality of a specialist]. Moscow, 2002, pp. 22–46. (In Russ.)

Barkanova O.V. *Metodiki diagnostiki emotsional'noi sfery: psikhologicheskii praktikum* [Methods for diagnosing the emotional sphere: psychological workshop]. Krasnoiaarsk, Litera-print Publ., 2009, issue 2, 237 p. (In Russ.)

Kir'iakova A.V., Kozlovskaja T.N. *Samoorganizatsiia vremeni kak faktor formirovaniia "Obraza budushchego" studenta universiteta* [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.)

Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniia* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiia Publ., 2004, 304 p. (In Russ.)

Morosanova V.I. *Individual'ny stil' samoregulatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in a person's voluntary activity]. Moscow, Nauka Publ., 1998, 192 p. (In Russ.)

Novikov A.M. *Professional'noe obrazovanie v Rossii* [Professional education in Russia]. Moscow, 1997, 253 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 tutorial]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1996, 127 p. (In Russ.)

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

Povzun V.D. *Tsennostnoe samoopredelenie lichnosti v universitetskom obrazovanii* [Value self-determination of personality in university education]. *Aksiologiya obrazovaniia. Fundamental'nye issledovaniia v pedagogike* [The axiology of education. Fundamental research in pedagogy]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2008, pp. 40–88. (In Russ.)

Priazhnikov N.S. *Lichnaia professional'naia perspektiva* [Personal professional perspective]. *Pedagogicheskaiia diagnostika* [Pedagogical diagnostics], 2007, № 6, pp. 138–142. (In Russ.)

Chekalina M.S. *Samoregulatsiia i ee komponenty kak usloviie gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniiu* [Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 65–71. (In Russ.)