

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-24>
УДК/UDC 378.1; 316.477

Готовность к педагогической карьере: исследование капиталов трудоустроиваемости выпускников вуза

С.А. Кремень, Ф.М. Кремень ✉

Смоленский государственный университет, Смоленск, Российская Федерация

✉ fmkremen@gmail.com

Резюме

Актуальность. Необходимость привлечения молодых специалистов в школу поднимает проблему определения готовности выпускников педагогических программ к трудоустройству. Данное исследование опирается на концепцию капиталов трудоустроиваемости М. Томлинсона, описавшего совокупность ресурсов, которые накапливают студенты в процессе формального и неформального опыта обучения. Использование данного подхода позволяет учесть комплекс внешних и внутренних факторов в оценке готовности студентов-педагогов к трудоустройству и карьерному развитию.

Цель. Изучение готовности к трудоустройству выпускников педагогических специальностей через анализ их капиталов трудоустроиваемости (человеческого, социального, культурного, капитала идентичности и психологического капитала).

Выборка. В исследовании приняли участие 13 студентов выпускного курса педагогического бакалавриата филологического факультета Смоленского государственного университета (средний возраст — 22,7 года; 76,9% девушек).

Методы. Информация об особенностях выбора направления обучения, динамике профессиональных интересов, планах трудоустройства и факторов, на них влияющих, собиралась с помощью полуструктурированного интервью. Полученные ответы интерпретировались в соответствии с ключевыми темами исследования, проведенный анализ носил качественно-количественный характер.

Результаты. В период обучения в вузе карьерные планы студентов становятся более реалистичными, конкретизируются и зачастую изменяются.

Педагогическая подготовка формирует у выпускников достаточно высокий уровень человеческого капитала. Социальный и психологический капитал обусловлены не только условиями обучения и личностными предрасположенностями, но и собственной активностью личности, поэтому их развитие больше связано с мотивацией студентов и наличием у них определенных профессиональных и карьерных планов. На развитие культурного капитала и капитала идентичности существенное влияние оказывает не только внутренняя мотивация выбора профессии педагога, но и освоение различных сторон педагогического труда. Следовательно, у студентов, не определившихся с профессией и/или недостаточно вовлеченных в профессиональные активности, капиталы (кроме человеческого) неразвиты или отсутствуют. **Выводы.** Готовность к трудоустройству выпускников педагогических специальностей определяется сочетанием профессиональных, социальных, культурных и психосоциальных ресурсов студентов, для развития которых необходимо создание в вузе учебно-профессиональной среды, стимулирующей их мотивацию и активность.

Ключевые слова: педагогическое образование, выпускники, трудоустройство, карьера, капиталы трудоустраиваемости

Для цитирования: Кремень, С.А., Кремень, Ф.М. (2025). Готовность к педагогической карьере: исследование капиталов трудоустраиваемости выпускников вуза. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 23(4), 159–188. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-24>

Readiness for a Teaching Career: A Study of the Employability Capital of University Graduates

Sergei A. Kremen, Faina M. Kremen 

Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation

 fmkremen@gmail.com

Abstract

Background. The need to attract young specialists to school raises the problem of determining the readiness of graduates of pedagogical programmes for employment. This study is based on the concept of employability capitals by M. Tomlinson, who described the set of resources that students accumulate in the process of formal

and informal learning experience. The use of this approach allows us to take into account a set of external and internal factors in assessing the readiness of student teachers for employment and career development.

Objectives. The study considers the employment readiness in graduates of pedagogical specialties through the analysis of their employability capital (human, social, cultural, psychological and identity).

Study Participants. The study involved 13 final-year students of the pedagogical bachelor's degree programme of the Philological Faculty of Smolensk State University (average age 22.7 years; 10 female and 3 men).

Methods. Information on the choice of the study direction, the dynamics of professional interests, employment plans, and factors influencing them was collected using a semi-structured interview. The answers received were interpreted in accordance with the key topics of the study, the analysis was of a qualitative and quantitative nature.

Results. During the studies at university, students' career plans become more realistic, specified, and often change. Pedagogical training forms a fairly high level of human capital in students by the final year. Social and psychological capital are determined not only by the learning conditions and personal predispositions, but also by the students' own activity, so their development is more related to the students' motivation and certain professional and career plans. The development of cultural and identity capital is significantly influenced not only by the internal motivation for choosing the teaching profession but also by mastering various aspects of pedagogical work. Consequently, students who have not defined a profession and/or are insufficiently involved in professional activities show underdeveloped or absent capitals (except for the human one).

Conclusions. The readiness of graduates of pedagogical specialties for employment is determined by a combination of professional, social, cultural, and psychosocial resources of students, which require to create an educational and professional environment stimulating their motivation and activity at university.

Keywords: pedagogical education, graduates, employability, career, employability capital

For citation: Kremen, S.A., Kremen, F.M. (2025). Readiness for a teaching career: a study of the employability capital of university graduates. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 23(4), 159–188. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-24>

Введение

Приоритетом государственной политики, миссией и мерой результатов работы университетов является не только высокое качество образования выпускников, но и подготовка их к трудоустройству на рынке труда по полученной специальности. Высокий интерес экспертного сообщества к комплексной проблеме трудоустраиваемости (Мальцева, 2021) связан со стремительным развитием технологий, изменившим модели потребления, производства и занятости, что привело к массовизации высшего образования и пересмотру представлений о карьере — на смену концепции «одна профессия на всю жизнь» пришли гибкие карьерные траектории со множеством коротких треков (Сергеев и др., 2018).

Проблема трудоустройства выпускников актуальна для большинства стран мира, а педагогическая профессия характеризуется постоянным превышением спроса на специалистов над предложением от тех, кто заканчивает профессиональную подготовку. Несмотря на стабильный рост приема на программы педагогического образования (в 2016–2024 гг. он вырос на 27% (Анчиков и др., 2025)), дефицит рабочей силы в стратегически значимом секторе экономики не сокращается. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, уровень трудоустройства выпускников педагогических вузов один из самых высоких — почти 80%, но только половина работают по специальности, что не позволяет закрыть кадровую потребность отрасли (Минтруд..., 2025). Несмотря на принимаемые государством меры по увеличению привлекательности профессии учителя (целевое обучение, льготы для молодых специалистов, социальная защита, повышение престижа профессии в обществе и т.д.) и реализацию университетами инновационных стратегий, направленных на повышение трудоустройства выпускников (сетевые программы «школа — колледж — вуз — школа», возможность совмещения учебы и работы по специальности, включение компетенций трудоустройства в учебные планы образовательных программ и др.), система образования не успевает удовлетворять спрос на кадры, а количество выпускников вузов, которые не трудоустраиваются в системе образования либо покидают ее в первые три года работы, остается значительным (Кремень, 2023).

Переход от студенческой жизни к профессиональной — важный период для выпускников вуза, которые, выходя на рынок труда, оказываются на критическом этапе профессионального самоопределения (Кремень, Кремень, 2024). Во время обучения в рамках

академической подготовки, практик, общения с профессионалами у студентов формируются различные ожидания относительно профессиональной жизни — достойная заработная плата, интересная работа, благоприятные условия, развитие карьеры и др. Однако, начиная профессиональную деятельность, выпускники сталкиваются с реалиями, отличными от их первоначальных представлений, которые могут повлиять на их мотивацию, удовлетворенность работой и смену карьеры. Отмечается, что на сегодняшний день получено мало эмпирических данных, касающихся восприятия студентами того, как профессиональное образование влияет на их будущую карьеру (Donald et al., 2018), в том числе в сфере педагогической подготовки. В связи с этим возникают вопросы, требующие пристального внимания исследователей: имеют ли выпускники реалистичные представления о своей будущей профессии и возможностях трудоустройства в современных реалиях, а также какова роль вуза в развитии у них готовности к карьере и навыков трудоустраиваемости.

Теоретическое обоснование

Анализ научной литературы показал, что понятие «трудоустройство» чаще всего рассматривают как многомерный процесс помощи выпускникам в управлении получением образования и нахождением работы на высококонкурентном рынке труда, его связывают с приобретением профессиональных навыков, опытом практической деятельности, позитивным отношением к профессии, управлением карьерой и личными условиями (Jackson, 2016; Tomlinson, 2017a). Таким образом, выпускники должны владеть определенными базовыми навыками трудоустройства, которые не обязательно формируются во время обучения в вузе (Glover et al., 2002). В этой связи ряд исследователей не видят взаимосвязи между высокими оценками в дипломе университета, свидетельствующими об их компетентности в профессиональном плане, и готовностью к трудоустройству (Гендин, 2013; Nartgün, 2016). Соответственно, получение высшего образования может рассматриваться как показатель уровня наличия необходимых знаний, навыков и компетенций, а возможность трудоустройства связана с тем, каким образом выпускники могут быть адаптированы к рынку труда.

Высшие учебные заведения уделяют основное внимание передаче знаний и умений, востребованных в отрасли, в меньшей степени помогая студентам развивать навыки и знания, необходимые для поиска работы. Д. Джексон отмечает, что концептуализация трудоустройства

выпускников должна выходить за рамки подхода, основанного на ограниченном списке навыков, который не в полной мере отражает сложность готовности к работе. Поэтому в секторе высшего образования необходимо помимо расширения спектра ключевых навыков (коммуникация, командная работа, предприимчивость, самоорганизация, обучаемость, цифровая грамотность и другие), повышающих перспективы трудоустройства, включать задачи развития приемов и стратегий управления карьерой (Jackson, 2016).

В рамках традиционного подхода готовность к трудоустройству выпускников рассматривается как процесс «целенаправленного взаимодействия преподавателей и студентов — потенциальных субъектов трудоустройства, который обеспечивает расширение познавательного, социального и рефлексивного опыта студентов, способствующего трудоустройству в соответствии с полученной специальностью» (Дахина, 2017, с. 7). Ряд исследователей (Fish et al., 2025) считают, что такое определение не в полной мере учитывает совокупность изменений и различных факторов, связанных и со студентом (происхождение, личность, мотивация и т.д.), и с институциональными особенностями деятельности государства и университета (политика, практика, учебная программа и т.д.), которые определяют ценностно-смысловые ориентиры личности в целом (Басюк, Дугарова, 2025), влияя не только на опыт получения высшего образования, но и на процесс и результаты трудоустройства выпускников. По мнению Б. Оливера, «готовность к трудоустройству означает, что студенты и выпускники могут распознавать, приобретать, адаптировать и постоянно совершенствовать навыки, знания и личные качества, которые повышают их шансы найти и создать значимую оплачиваемую и неоплачиваемую работу, приносящую пользу им самим, профессиональной группе, сообществу и экономике» (Oliver, 2015, p. 59).

В формировании готовности к трудоустройству определяющая роль принадлежит образовательной организации (Valeeva et al., 2024). В настоящее время исследования рассматривают университет как «среду генерации смыслов и практик», в которой закладываются «паттерны карьерной ориентации студентов» (Малиновский и др., 2024, с. 175). По мере прохождения профессиональной подготовки студенты вовлекаются в многочисленные формы взаимодействия с различными субъектами и сообществами, в результате чего приобретают знания и практикуются в применении их в реальной деятельности, а также размышляют, визуализируют и представляют себя как начинающего специалиста. В ходе этого процесса у них формируются

предпрофессиональные представления (или предпрофессиональная идентичность) — четкое понимание и взаимосвязь профессиональных стандартов, культуры и этики поведения, ценностно-смыслового отношения к текущей деятельности и будущей профессии (Jackson, 2016).

При этом в развитии возможностей трудоустройства жизненно важное значение имеет активность самих студентов, их личное добровольное участие (Fish et al., 2025). Однако нет точного ответа, какие именно характеристики опыта обучения являются ключевыми в восприятии студентов для построения их карьерных планов (Малиновский и др., 2024). Отмечается, что вовлеченность студентов в этот процесс весьма слабая, происходит слишком поздно или не происходит совсем, и они не всегда пользуются возможностями развития навыков трудоустраиваемости, предоставляемыми университетами (Fish et al., 2025).

На готовность к трудоустройству и восприятие его выпускниками влияют различные субъективные и объективные факторы: рассогласование между образовательной системой и рынком труда, которое проявляется в несоответствии фактических ожиданий планируемым, недоверие к предлагаемым вакансиям; страх, что не удастся получить желаемое место работы, отсутствие интереса (Устинова, Попов, 2018); квалификация преподавателей (Nartgün, 2016) как образцов для подражания и ключевых источников информации по вопросам карьеры, включая степень согласования преподаваемого курса с возможностями трудоустройства (Donald et al., 2018). Помимо этого студентам часто не хватает актуальных социальных контактов для приобретения практического опыта, что приводит к усилению напряжения и чувства оторванности от профессиональной среды (McCafferty, 2022).

Преобладание в исследованиях фокуса на анализе личностных факторов, определяющих развитие навыков и качеств успешного трудоустройства, по сравнению с ролью образовательной организации в этом процессе (Clarke, 2017), привело к сомнению в эффективности текущих подходов к трудоустройству в плане поощрения вовлеченности студентов и их пересмотру (Fish et al., 2025).

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию капиталов трудоустраиваемости М. Томлинсона (Tomlinson, 2017b). Само понятие трудоустраиваемости в современных зарубежных и российских исследованиях рассматривается как совокупность личностных свойств и навыков, обеспечивающая карьерные перспективы

личности. Несмотря на важное значение в период начала трудовой деятельности, данные характеристики необходимо поддерживать и развивать в течение всего карьерного пути (Минин, Новоклинова, 2012). С точки зрения М. Томлинсона, в процессе формального и неформального опыта обучения студентами приобретаются капиталы, которые он определяет как ресурсы, создающие выгоды и преимущества на рынке труда. Данная концепция интегрирует образовательные, социальные, культурные и психосоциальные аспекты развития готовности к трудоустройству, которое рассматривается через накопление и использование этих капиталов. Автор выделяет пять капиталов: человеческий, социальный, культурный, идентификационный и психологический, каждый из которых может иметь самостоятельную ценность для индивида, но также они могут взаимодействовать, усиливая друг друга (Tomlinson, 2017b). Выходя за рамки традиционных подходов, основанных на навыках, и сочетая компоненты разных уровней от характеристик среды до агентности личности, данная модель позволяет более широко (через анализ внешних и внутренних факторов) взглянуть на процесс трудоустройства выпускников, спрогнозировать их готовность и предложить рекомендации по ее более эффективному формированию в период обучения в вузе.

Анализируя связи представлений студентов о старте карьеры с институциональными характеристиками университетов разного статуса, исследователи, работающие в рамках данной концепции, предположили, «что не только сами ресурсы, но и их восприятие задает границы притязаний и пространство возможностей на старте карьеры» (Малиновский и др., 2024, с. 176).

Применительно к педагогическому образованию виды капиталов М. Томлинсона можно охарактеризовать следующим образом.

Человеческий капитал представляет собой совокупность знаний и навыков выпускников, необходимых для занятия определенных должностей на рынке труда. Помимо профессиональных знаний исследователи включают сюда и универсальные навыки, а также компетенции трудоустройства (Jackson, 2016; Tomlinson, 2017b). В профессиональной подготовке учителей можно выделить два аспекта: предметный, связанный с углублением знаний в определенной отрасли, и собственно педагогический, формирующий компетенции обучения и воспитания. При этом педагогическое образование зачастую рассматривается как базовое для многих смежных профессий, как с точки зрения предметного, так и педагогического компонентов.

Социальный капитал — это сумма социальных отношений и сетей, которые помогают мобилизовать существующий человеческий капитал выпускников и приблизить их к рынку труда. Наличие таких социальных связей облегчает доступ к информации или профессиональным группам. Помимо «сильных связей», представленных семьей и близкими знакомыми, важное значение играют «слабые связи» в лице профессионалов, вовлеченных в образовательный процесс, а также специалистов по карьере (Tomlinson, 2017b). Особенность педагогической профессии в ее «знании» со стороны студентов, поскольку все имеют опыт школьного обучения. Также при выборе педагогического образования сохраняется культура династичности (Мансуров, Иванова, 2023), когда родители или другие родственники являются источниками информации и образцами педагогических ролей. В качестве «слабых связей» выступают университетские преподаватели, а также многочисленные сотрудники образовательных организаций, взаимодействующие с вузом в ходе теоретического обучения и многочисленных практик. Таким образом, возможности приобретения социального капитала в период профессиональной подготовки у будущих учителей достаточно разнообразные, особенно это справедливо сегодня, в ситуации высокого спроса со стороны работодателей.

С социальным капиталом связан **культурный капитал**, которой рассматривается не просто как включение в систему социальных контактов, а как усвоение институциональной культуры профессиональной группы, формирование культурно-ценных знаний, личностных предрасположенностей и моделей поведения, соответствующих рабочим местам. Как правило, он формируется либо через раннее включение в культурно-профессиональную среду, либо в период обучения через более тесное взаимодействие с работодателями, различные активности, стажировки и опыт работы, включение в неформальные сети (клубы, сообщества) (McCafferty, 2022). Исследователи отмечают, что вследствие массовизации высшего образования значение культурного капитала снижается (Tomlinson, 2017b). Эта тенденция, на первый взгляд, также характерна и для педагогической профессии с учетом вышеупомянутого кадрового дефицита. Студент, оценивающий педагогическую профессию как непрестижную и малопривлекательную, отстраивает себя от профессиональной группы, и формирование культурного капитала не происходит. Однако мотивированный выпускник, любящий профессию, скорее пойдет работать по специальности и стремиться к высокому качеству своей работы.

По данным исследований, на это решение определяющее влияние оказывают ценностные основания выбора педагогической профессии (Кремень, Кремень, 2023) и мотивация предпочтения данной карьеры (Валеева и др., 2022; Stellmacher et al., 2025), определяющие интерес студентов и их способность преодолевать трудности во время учебы (Валеева и др., 2024).

Капитал идентичности определяется как развитие самовосприимчивости и самоконцепции с позиции профессиональной роли. Наличие данного капитала показывает степень, в которой карьера является неотъемлемой частью личной идентичности человека и ее смысловым ядром для жизни в целом (Tomlinson, 2017b). В сущности, данный капитал является личностной психологической стороной культурного капитала. В контексте подготовки педагогов можно утверждать, что усвоение ценностей профессии учителя формирует первоначальную приверженность к ней, готовность к профессиональному развитию (Eder et al., 2023; McCafferty et al., 2024). Следовательно, социально-психологические диспозиции тех, кто планирует работать в образовании, отличаются от тех, кто выбирает другую сферу, оказывая решающее значение на будущее трудоустройство и закрепление в профессии.

Психологический капитал основан на психосоциальных ресурсах, которые позволяют выпускникам адаптироваться и продуктивно решать неизбежные карьерные проблемы, связанные как с процессом трудоустройства, так и с включением в профессию. Высокий уровень данного капитала проявляется в проактивной и адаптивной реакции в сложных обстоятельствах, в высокой самооценке в профессиональной сфере и связан непосредственно с умениями управления собственной карьерой. Многие профессионально значимые для педагогической деятельности качества можно рассматривать с точки зрения психологического капитала: умение выстраивать взаимодействие с окружающими, стрессоустойчивость, рефлексия, стремление к саморазвитию (Кремень, Кремень, 2023).

Целью данного исследования является изучение готовности выпускников-педагогов к трудоустройству посредством анализа их капиталов трудоустроиваемости. В ходе исследования решались задачи определения мотивации профессиональной педагогической подготовки студентов-выпускников, планов и представлений о трудоустройстве, а также соотнесение этих данных с развитием их профессиональных, социальных, культурных и психологических ресурсов.

Методы исследования

Сбор данных осуществлялся с помощью полуструктурированного интервью, являющегося более гибким способом получения информации с учетом индивидуальных вариаций ответов респондентов на заранее подготовленные вопросы, выявляющие динамику профессионального самоопределения в период обучения в вузе (мотивацию выбора направления подготовки, влияние обучения и практик на отношение к педагогической профессии, профессиональные планы после получения диплома, представления об уровне своей профессиональной подготовки, развитости необходимых компетенций и личностных качеств); развитие компетенций трудоустройства (представления о процессе, его сознательном планировании, наличии определенных ресурсов и возможностей). Вопросы зачастую не были связаны с конкретными капиталами трудоустроиваемости, которые целесообразнее рассматривать не как рядоположенные, а как взаимообусловленные. Так, культурный капитал углубляет социальный: например, в ситуации прохождения практики студент не только выстраивает социальные контакты, полезные для трудоустройства, но и осознает ценности профессиональной среды, знакомится с ее культурными нормами. А в случае формирования элементов ролевого поведения и интериоризации профессиональных ценностей можно говорить о развитии капитала идентичности. Поэтому интерпретация связывалась не столько с конкретным вопросом, сколько с тем, какие аспекты раскрывались в ответе. Содержание ответа, его детализация и глубина были показателями обладания респондентом тем или иным капиталом. Ответы студентов подвергались качественно-количественному анализу как на уровне рассмотрения индивидуальных интервью как текстов-историй респондентов, так и на уровне сопоставления и обобщения определенных тем по всей выборке исследуемых студентов.

Обработка полученных данных осуществлялась методом тематического анализа, основанного на алгоритме процедур, предложенных А. Брайманом (Полухина, 2023, с. 85):

- 1) структурное кодирование данных на основе содержания вопросов интервью;
- 2) соединение кодов в темы и выстраивание иерархии кодов и тем;
- 3) оценивание и наименование ключевых кодов и тем;
- 4) поиск возможных взаимосвязей между кодами и темами.

Изучаемые капиталы были выделены в отдельные темы, которые операционализировались в обобщенные коды (см. Таблицу 1). Достоверность результатов обеспечивалась проверкой процедуры кодирования с участием второго исследователя.

Таблица 1

Таблица кодирования капиталов трудоустраиваемости с примерами высказываний

Тема	Обобщенные коды	Примеры ответов
Человеческий капитал	<ul style="list-style-type: none"> • знания и умения по психолого-педагогическим дисциплинам, предмету и методике его преподавания 	<i>Мне успешно удалось применить на практике свои знания; моей вузовской подготовки достаточно для работы в школе</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • развитие универсальных компетенций 	<i>Офисные программы я освоила еще в школе; обязанности старосты улучшили мои лидерские качества; выступления на научных мероприятиях помогли мне развить самопрезентацию</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • развитие компетенций трудоустройства 	<i>Конкретных планов пока нет; хотела бы попробовать свои силы в школе; резюме пока нет, но имею представление, как его составлять</i>
Социальный капитал	<ul style="list-style-type: none"> • наличие контактов и знакомств, связанных с профессиональными интересами и потенциальным трудоустройством 	<i>К нам на занятия приходили директора школ и предлагали работу; после практик появились знакомые учителя, к которым я могу обратиться; личных контактов нет, обычно ищу информацию в Интернете</i>
Культурный капитал	<ul style="list-style-type: none"> • отношение к педагогической профессии 	<i>Профессия педагога недооценена в обществе; меня с детства привлекала работа учителя; общение с детьми — лучшая работа!</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • опыт работы / педагогической деятельности / внеучебных активностей 	<i>Уже год веду уроки в школе; со второго курса занимаюсь репетиторством; участвую в научных исследованиях кафедры; по-настоящему поняла профессию на летней практике в лагере; подрабатывал почти все время учебы, но к специальности это не имеет никакого отношения</i>

Культурный капитал	<ul style="list-style-type: none"> лучшая осведомленность о профессии на основе личного опыта 	<i>Поняла, что профессия мне подходит, но проблемы с дисциплиной доставляют мне эмоциональный дискомфорт; первый опыт показался мне положительным; практика прошла нормально, руководитель оценил мои уроки хорошо</i>
	<ul style="list-style-type: none"> осознанные планы трудоустройства 	<i>Планирую работать в школе, где проходила практику; хочу работать в деревенской школе, так как люблю спокойную, размеренную обстановку; конкретных планов нет, сначала хочу получить диплом</i>
Капитал идентичности	<ul style="list-style-type: none"> приверженность выбранной профессии и готовность принять на себя профессиональную роль 	<i>При поступлении рассматривала только один вариант образования; желание работать по специальности пересиливает другие варианты; свои методические навыки я отточила еще до практики, занимаясь репетиторством</i>
	<ul style="list-style-type: none"> наличие карьерных планов 	<i>В ближайшее время хочу получить категорию; в магистратуре планирую выбрать тему, чтобы потом пойти с ней в аспирантуру; если в школе не получится, то не буду мучить себя и детей — попробую себя в другом деле</i>
	<ul style="list-style-type: none"> понимание направлений саморазвития 	<i>В вузе поверхностно изучали произведения школьной программы, нужно проработать эти темы; я слишком добрый, нужно быть строже</i>
Психологический капитал	<ul style="list-style-type: none"> обладание качествами, важными для трудоустройства и адаптации в профессии 	<i>Мои сильные качества — эмпатия и умение легко находить контакт с людьми; я доброжелательный и тактичный человек, с чувством юмора; мне нужно дальше развивать в себе уверенность и строгость; я страдаю от неуверенности в себе</i>

Table 1
Table of coding of employability capitals with example statements

Topic	Generalized codes	Sample answers
Human capital	<ul style="list-style-type: none"> knowledge and skills in psychological and pedagogical disciplines, subject and methods of its teaching 	<i>I was able to successfully apply my knowledge in practice; my university training is sufficient for working at a school</i>

Human capital	<ul style="list-style-type: none"> • development of universal competencies 	<i>I mastered office programmes while still in school; being a group leader has improved my leadership skills; speaking at scientific events helped me develop my self-presentation skills</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • development of employment competencies 	<i>I don't have any specific plans yet; I'd like to try my hand at school; I don't have a CV yet, but I have an idea of how to write one</i>
Social capital	<ul style="list-style-type: none"> • availability of contacts and acquaintances related to professional interests and potential employment 	<i>School principals have come to our classes and offered us jobs; after the school practice, I've made some teacher acquaintances I can reach out to; I don't have any personal contacts, so I usually search for information online</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • attitude towards the teaching profession 	<i>The teaching profession is undervalued in society; I've been drawn to teaching since childhood; interacting with children is the best job!</i>
Cultural capital	<ul style="list-style-type: none"> • work experience/teaching experience/extracurricular activities 	<i>I've been teaching at a school for a year now; I've been tutoring privately since my second year; I participate in the department's research; I truly understood the profession during my practice at summer camp; I worked part-time for almost my entire studies but it has nothing to do with my future job</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • better knowledge of the profession based on personal experience 	<i>I realized that the profession suited me, but problems with school discipline were causing me emotional discomfort; my first experience seemed positive; the practice went well, and my supervisor rated my lessons high</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • conscious employment plans 	<i>I plan to work at the school where I did my practice; I want to work in a village school because I like a calm, measured environment; I don't have any specific plans; I want to get my diploma first</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • commitment to the chosen profession and willingness to take on a professional role 	<i>When I enrolled to university, I only considered one educational option; my desire to work in my field outweighed other options; I honed my methodological skills even before my internship, through tutoring</i>
Identity capital	<ul style="list-style-type: none"> • presence of career plans 	<i>I want to get a professional qualification soon; I plan to choose a topic in my master's degree so I can take it to graduate school; if I don't succeed in school, I won't torture myself and my children — I'll try my hand at something else</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • understanding of directions of self-development 	<i>At university, we only superficially studied the topics from the school literature curriculum; I need to study them better; I'm too kind; I need to be stricter</i>

Psychological capital	<ul style="list-style-type: none"> • having qualities that are important for employment and adaptation in the profession 	<i>My strengths are empathy and the ability to easily connect with people; I am friendly and tactful, with a sense of humor; I need to further develop my confidence and rigor; I suffer from self-doubt</i>
-----------------------	---	--

Выборка

В интервью приняли участие 13 студентов-выпускников филологического факультета Смоленского государственного университета, обучающихся на педагогических программах бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями»: 11 человек по профилю «Русский язык и литература» (РиЛ) и 2 человека — изучающие два иностранных языка («Французский язык, английский язык» (ФиА) и «Английский язык, немецкий язык» (АиН)). Среди опрошенных 10 девушек и 3 юношей, средний возраст — 22,7 года. Исследование проводилось в июне 2025 года накануне вручения дипломов.

Результаты и обсуждение

Развитие капиталов трудоустраиваемости для педагогической профессии, на наш взгляд, тесно связано с мотивацией студентов работать в данной сфере, поэтому важным аспектом исследования стало определение профессиональной мотивации опрошенных: ее содержательных и динамических особенностей в период обучения. Интервью выявило, что только трое студенток при поступлении проявили интерес именно к педагогической профессии в сочетании с интересом к предметной составляющей: *«Направление подготовки было выбрано осознанно, рассматривала только вариант педагогического образования, так как хотела и хочу быть педагогом»* (РиЛ, жен.). Еще одна студентка рассматривала педагогическую профессию как один из вариантов будущей карьеры. Половина опрошенных при выборе направления и профиля профессиональной подготовки ориентировались на свой интерес к предмету (филологии), изначально не имея планов работать по специальности: *«Меня всегда привлекали лингвистические дисциплины и изучение иностранных языков в целом»* (ФиА, жен.). Отдельные респонденты отмечали филологическое образование как хороший фундамент для будущей карьеры в разных сферах: *«Я выбирала филологию именно как основу для гибкой карьеры, где можно реализоваться в самых разных направлениях»* (РиЛ, жен.). Часть студентов — в основном юноши — признались, что при выборе

профиля ориентировались на свои возможности поступления — набор ЕГЭ и конкурс, то есть их мотивация поступления в вуз носила внешний характер. Соответственно, на этапе поступления практически все опрошенные не имели реалистичных представлений о месте будущей работы. Большинство тех, кто ориентировался на интерес к предмету, вообще не задумывались о будущем трудоустройстве, откладывая формирование карьерных планов на старшие курсы. Представления о работе учителя ограничивались школьным опытом. В ответах прослеживается противоречивое отношение к социальному статусу профессии: с одной стороны, она востребована на рынке труда, с другой — недооценена в обществе: *«Мысль о том, что я могу стать учителем, была для меня чужда. Ведь я только недавно учился в школе и прекрасно видел, как относятся к учителям. И зачем мне это?»* (АиН, муж.). Только одна студентка говорила об имеющихся на данном этапе конкретных вариантах будущей работы.

Очевидно, что за время обучения представления о педагогической профессии становились более содержательными, разносторонними и реалистичными, также формировались планы будущего трудоустройства. Двое респондентов отметили вклад теоретического обучения в понимание содержания педагогической профессии, особенно педагогические и методические дисциплины. Одну из студенток, которая изначально не планировала работать учителем, изучение методики укрепило в своей уверенности планировать карьеру в другой сфере. Абсолютно все опрошенные осознали сущность педагогической профессии только в период производственной практики на 4-м и 5-м курсах, когда у большинства сформировались достаточно реалистичные представления об учительском труде, повлиявшие также и на дальнейшие карьерные планы. Взгляд на профессию изнутри помог студентам определить те ее стороны, которые они увидели для себя интересными и подходящими, а также те аспекты работы, которые они оценили негативно. Одни респонденты, попробовав свои силы, осознали, что данная профессия им подходит: *«Я поняла, что профессия педагога полностью мне подходит, могу легко установить контакт с детьми разных возрастных групп»* (ФиА, жен.), *«общение с детьми меня заряжает и вдохновляет»* (РиЛ, жен.). К отрицательным моментам относились высокая эмоциональная напряженность, трудности с поддержанием дисциплины и мотивированием учащихся на занятиях, отношения с администрацией и «ведение ненужной документации». Две трети опрошенных помимо влияния собственного опыта отметили общение с представителями

администрации и учителями школ, а также с преподавателями вуза как фактор, проявивший их отношение к работе в школе с точки зрения возможного трудоустройства. Интересно, что полученная информация как ориентировала опрошенных на работу в школе, так и, наоборот, подкрепляла их убеждение в выборе другого профессионального пути, то есть изначальные установки студентов играли важное значение в формировании отношения к профессии.

В целом по итогам профессиональной подготовки в вузе можно выделить разнообразные варианты профессиональных и карьерных траекторий выпускников с учетом их первоначальных намерений. Из трех студенток, ориентированных на профессию учителя при поступлении, одна сохранила свой интерес и не изменила профессиональных планов. Еще одна студентка планирует остаться работать в университете, заявляя об интересе к научной работе и желании стать преподавателем вуза. Третья студентка за время обучения изменила свое отношение к профессии и планирует ее сменить, для чего собирается поступить на магистерскую программу по другому направлению подготовки. При этом она отметила полезность полученного образования и не исключила возможности использования педагогических компетенций в будущей профессиональной деятельности. Пятеро опрошенных, изначально не собиравшихся работать учителями, не изменили свою точку зрения: трое девушек определились с профессиональными планами в других областях, зачастую связанных с филологией, что подчеркивает их изначальную ориентацию на предметную, а не педагогическую составляющую получаемого образования. Одна респондентка, рассматривавшая данное образование как широкую базу для многих сфер деятельности, на старших курсах устроилась работать в банковской сфере, в связи с чем перевелась на заочное отделение. Двое юношей отметили, что работа учителем не привлекает их вследствие своей сложности и низкой оплаты труда, но конкретных карьерных планов у них нет. Один выразил желание работать преподавателем вуза или колледжа, но не показал владение информацией о конкретных вакансиях, требованиях к ним, также у него не было четкого понимания и ясных сформулированных целей будущего трудоустройства. Еще пятеро респондентов, которые на момент поступления не задумывались о работе в школе, изменили свое мнение в период обучения в вузе и теперь планируют работать в образовательных организациях. Одна студентка, показавшая за время обучения успехи в учебе и научной работе, приняла предложение остаться в вузе: поступить

в магистратуру и работать преподавателем. Еще один молодой человек изменил отношение к педагогической профессии в период практики — на момент опроса он уже имел годовой опыт преподавания в школе и дал согласие на работу в сельской школе после получения диплома. Три респондентки, которые не имели желания работать учителем, собрались попробовать свои силы в данной профессии и готовы пойти работать в школу. Таким образом, мы видим множество вариантов карьерных траекторий студентов, которые формируются в период обучения в вузе под влиянием сочетания различных факторов: отношения к получаемой профессии и интереса к учебе, включения в практическую деятельность, общения с преподавателями вуза и школьными учителями и др.

Анализ капиталов трудоустроиваемости

Человеческий капитал. Относительно своей предметной подготовки и педагогических умений все респонденты отметили, что полученного ими образования достаточно для трудоустройства по специальности — в ходе педагогических практик они смогли успешно применить свои знания. Четверо респондентов подчеркнули, что полученное образование является хорошей базой для начала профессиональной деятельности, но педагогическая профессия требует дальнейшего совершенствования. Что касается универсальных компетенций, то десять студентов отметили, что владеют информационными технологиями, пятеро специально выделяли навыки самопрезентации и умения работать в команде. Некоторые опрошенные обращали внимание на то, что в вузе была возможность развить данные навыки, но пользовались ей не все: *«Полезные навыки были сформированы, но только у тех студентов, которые сами были достаточно мотивированы для их выработки, так как это составляло периферию образовательного процесса»* (РиЛ, жен.). Относительно знаний и умений поиска работы и карьерного развития, восемь опрошенных не смогли назвать специальных мероприятий данной направленности, проводимых в вузе, один человек назвал ярмарку вакансий, еще несколько упомянули отдельные советы преподавателей, а также то, что их учили составлять резюме в рамках одной из филологических дисциплин. Соответственно, только у четверых выпускников есть готовые резюме, еще пятеро отметили, что имеют представление о том, как это сделать. О том, как проходить собеседование с работодателем, практически никто не знает, такой опыт есть только у работающей студентки, обучающейся по заочной форме.

При этом опрошенные в целом понимают, что при трудоустройстве работодателю важно показать свои сильные качества. Полученные ответы также свидетельствуют о недостаточной и несистемной работе вуза по развитию карьерных компетенций студентов.

Социальный капитал. Только четверо студентов отметили отсутствие контактов, связанных с профессиональными интересами и потенциальным трудоустройством. Остальные указали преподавателей вуза, своих школьных педагогов, учителей и администрацию школ, где проходили практику, бывших студентов факультета, трудоустроенных в различных сферах. Также многие упоминали встречи с директорами школ, которые нередко приходили в университет, приглашая студентов на работу. На наш взгляд, социальный капитал выпускника во многом зависит от его желания и активной позиции, поскольку за время обучения в вузе студент неизбежно взаимодействует с различными лицами, которые обладают полезной с точки зрения будущей карьеры информацией и потенциально могут оказать содействие в будущем трудоустройстве. Зачастую именно от наличия определенных карьерных целей и планов студента зависит установление таких социальных контактов. Студенты, которые планируют работать по специальности, информацию о трудоустройстве получают при личном обращении в образовательные организации и непосредственно от знакомых. Студенты, планирующие работать в другой сфере, в качестве источника информации чаще выбирают интернет-ресурсы и зачастую испытывают затруднения в поиске подходящих вакансий.

Культурный капитал. Еще до поступления у студентов было определенное представление о работе учителя, основанное на собственном опыте обучения в школе. Большинство понимали, что в случае выбора для себя данной профессии проблем с трудоустройством не будет вследствие нехватки кадров. При этом для ряда опрошенных, особенно юношей, профессия не выглядела привлекательной из-за низкой заработной платы, высокой нагрузки и регламентированности деятельности. Несомненно, обучение в вузе, особенно практики, значительно скорректировали первоначальное мнение об учительском труде. Ряд опрошенных утвердился в своем выборе, другие открыли для себя профессию педагога, заключающуюся в работе с детьми, умения их заинтересовать и научить: «...мне доставляет удовольствие готовиться к урокам, придумывать способы, как интересно преподнести новый материал и т.д.» (ФиА, жен.). Полученный опыт был не всегда позитивным и для некоторых студентов оказал существенное

влияние или укрепил в ранее существовавшем мнении, что работа в школе не для них. У пятерых из семи студентов, планирующих свою карьеру в сфере образования (школе или вузе), помимо прохождения практик был опыт работы по специальности, который также повлиял на принятие решения о будущей работе. Опыт был разнообразным: помимо преподавания в школе или колледже, репетиторства, несколько студентов упомянули участие в научной работе, различных проектах и конкурсах. Но в каждом случае опрошенные отмечали, что включение в данный вид деятельности вносило вклад в их профессиональное развитие, позволяло лучше понять ее содержание и освоить необходимые умения. Одна из выпускниц, которая остается преподавать в вузе, не только активно включалась в научные исследования кафедры, но и с четвертого курса начала выполнять обязанности лаборанта на факультете, освоив работу с документацией. Студенты, не планирующие работать в сфере образования, либо не имели опыта работы, либо у двоих он был не по специальности. Условием формирования культурного капитала является не только включение в профессиональную деятельность, но и приобщение к ее нормам и ценностям, знакомство с профессиональной средой, а это предполагает наличие у студентов интереса, желания, проактивной позиции, основанных на внутренней мотивации. Поэтому у выпускников, ее не имеющих, данный вид капитала практически не формируется: по отношению к педагогической профессии он не развивается вследствие отсутствия интереса, по отношению к другим профессиям у студентов нет возможности его развить либо по причине отсутствия четких профессиональных планов, либо, в случае наличия таковых, отсутствия соответствующих условий.

Капитал идентичности. Видят себя педагогами с более или менее определенными карьерными планами только четверо опрошенных из семи, ориентированных на работу по полученной специальности. Эти студенты положительно оценивают свой опыт преподавания, результаты научной и других видов деятельности, они информированы о месте будущей работы, ориентируются в будущих должностных обязанностях, понимают, в каком направлении необходимо совершенствовать свои знания и умения. Остальные трое студентов не смогли представить подробностей своего трудоустройства и будущей работы, у них нет карьерных планов: «... Четких целей пока что нет. Предпочитаю все делать постепенно, так что сначала планирую освоиться в профессии и разобраться, подходит ли мне эта работа» (РиЛ, жен.). Трудоустройство по полученной специально-

сти с установкой «попробовать свои силы» свидетельствует скорее о несформированности капитала идентичности. В ответах четверых опрошенных, решивших сменить сферу деятельности, карьерные планы не прослеживаются («*пытаюсь понять свои желания и перестроить себя на другое направление*» (РиЛ, жен.)) либо представлены в виде необходимости «переучиться», получить дополнительное образование, например, редактора или преподавателя русского языка как иностранного. Соответственно внутренние диспозиции, соответствующие капиталу идентичности, не выявлены.

Психологический капитал. Для педагогической профессии важны качества, ориентированные на успешное взаимодействие и коммуникацию с другими людьми, особенно детьми. Девять опрошенных отметили наличие у себя эмпатии, открытости, доброжелательности, готовности помогать. Все эти качества — важнейший компонент эффективности не только в работе педагога, но и в других человекоцентрированных профессиях, поэтому развитие этих качеств и основанных на них компетенций в период педагогической подготовки видится важным не только для студентов, планирующих работать по специальности. Четверо студентов отметили недостаточное развитие коммуникативных навыков, при этом одна из студенток, ориентированная на работу учителем, также сказала о неуверенности в себе, остальные справедливо полагали, что личностные качества должны подходить под конкретную профессию, но так как они еще не определились, то, на вопрос о своих сильных сторонах для будущей работы, не смогли их назвать. Необходимыми для развития качествами в работе учителя половина респондентов отметили строгость и умение удерживать дисциплину, которых им не хватает. Еще одним важнейшим компонентом психологического капитала является умение справляться с трудностями и стрессоустойчивость. Для педагогической профессии это также необходимое качество, что осознают все опрошенные, считая, что оно развивается с опытом работы. Четверо человек полагают, что у них развиты терпение и спокойный характер как предпосылки стрессоустойчивости. Поскольку одним из источников трудностей в педагогической работе является проблема во взаимодействии, то анализировались ответы на вопрос об опыте общения с другими участниками образовательного процесса (родителями, администрацией, коллегами), которые показали, что четверо студентов с опытом работы в образовательных организациях смогли установить доброжелательные отношения в коллективе, но не имели опыта взаимодействия с родителями. У остальных подобный

личный опыт минимален: в основном они имеют общее представление, основанное на общении с учителями и однокурсниками. Одна студентка, имеющая негативный опыт взаимодействия с руководством и учителями школы в период практики, изменила свое решение работать учителем и планирует поменять специальность, то есть несформированность психологического капитала может повлиять на смену карьерной траектории.

Таким образом, анализ капиталов выпускников позволил выявить неравномерность их развития. Капиталы, обусловленные формальным образованием, в первую очередь человеческий, оцениваются как сформированные на высоком уровне — профессиональные знания и умения, по мнению всех опрошенных выпускников, позволят им трудоустроиться по полученной специальности. Менее развиты социальный и психологический капиталы, которыми обладают более половины студентов: их основа, на наш взгляд, связана с массовым характером педагогической профессии, значительной долей практик в учебном процессе, а также личностными характеристиками студентов, выбирающих педагогическое образование, в частности, гуманитарного профиля. Дальнейшее развитие данных капиталов определятся проактивной позицией самих студентов, наличием у них мотивации к обучению профессии и дальнейшей работе по специальности. Еще больше данные факторы определяют развитие культурного капитала и капитала идентичности, которые выявлены всего у трети опрошенных. Их формирование происходит в значительной степени в неформальном опыте обучения и включенности в практическую деятельность, которые определяются интересом и активностью студентов, рассматривающих педагогическую профессию как возможность личностной и профессиональной самореализации.

Ограничения исследования

Объем выборки и ее однородность (выбор филологического направления подготовки) можно считать ограничениями исследования. С другой стороны, однородность исследуемой совокупности позволяет рассматривать количество респондентов как достаточное для выявления общих тенденций в формировании капиталов трудоустроиваемости выпускников, которые носят закономерный характер. Данное исследование не претендует на широкие обобщения и ставит задачей установить наличие некоторых закономерностей изучаемого объекта. Мы можем с высокой долей вероятности утверждать, что выявленные варианты карьерных траекторий выпускников могут

быть характерны и для студентов других профилей педагогического направления подготовки. Что касается уровней развития капиталов трудоустраиваемости, то их содержательный аспект также в большей степени связан с предпочтением педагогической деятельности и, по нашему мнению, в меньшей степени определяется предметной направленностью. Например, исследование мотивации профессиональной карьеры будущих педагогов выявило схожие ориентации у студентов различных педагогических программ (Валеева и др., 2024). Это позволяет распространить наши рекомендации по совершенствованию подготовки к трудоустройству на студентов-педагогов вне зависимости от профиля подготовки.

Заключение

Впервые профессиональная подготовка к педагогической профессии была рассмотрена через концепцию капиталов трудоустраиваемости выпускников, что позволило всесторонне проанализировать комплекс внешних и внутренних условий, которые влияют на формирование готовности к трудоустройству как совокупности профессиональных знаний, навыков и информированности о месте и условиях работы, осознании своих личностных качеств, способностей и направлений их развития, усвоения профессиональных ролей и ценностей, понимания профессиональной среды и готовности к включению в нее.

Осознанный выбор профессии оказывает существенное влияние на формирование капиталов, но необходимо учитывать динамику развития профессиональной мотивации в процессе освоения знаний и умений, особенно в период их применения на практике, когда профессиональные ожидания проверяются в деятельности и происходит субъективное «открытие себя» как педагога. Соответственно, включение студентов в любые практики в контексте формального и неформального обучения, которые имеют значимые личностные результаты, положительно влияет на формирование капиталов трудоустраиваемости.

Профессиональная подготовка создает условия для формирования ресурсов трудоустраиваемости, в первую очередь в рамках конкретного направления — сферы деятельности, то есть для студентов, не имеющих внутренней мотивации к осваиваемой профессии, накопление капиталов даже в смежных сферах крайне затруднено и требует самостоятельного поиска дополнительных их источников (информации, групп, активностей).

Полученные данные указывают на необходимость корректировки организации формирования готовности к трудоустройству в условиях вузовской подготовки педагогов. Параллельно передаче профессиональных знаний и умений вузы должны заботиться о раннем включении студентов в различные контексты педагогической деятельности в целях рефлексии профессионально значимых личностных качеств и способностей, а также развития моделей поведения, составляющих профессиональную роль педагога. Важнейшую роль в этом могут играть работодатели (представители администрации школ и учителя), которые сегодня заинтересованы в молодых и перспективных кадрах: их видение образовательного процесса и лучшие практики должны стать основой не только обогащения актуальным контентом содержания формального образования, но и организации разнообразных форм внеучебной работы для максимального включения студентов в профессиональную педагогическую среду. Это могут быть, в частности, практические занятия по предметам психолого-педагогического цикла с разбором конкретных школьных кейсов или проводимые в стенах школы, выполнение курсовых исследовательских работ по тематике, предложенной образовательной организацией под руководством школьных учителей. Важно, чтобы в этих мероприятиях студенты являлись активными участниками и даже инициаторами различных форматов взаимодействия с заслуженными и популярными учителями, которые могут выступать ролевыми моделями в профессиональном и личностном плане: например, круглые столы и мастер-классы по интересующим студентов темам, кино клуб с обсуждением фильмов о школе и детях, совместные творческие проекты, создание тематических медиаресурсов и ведение блогов. Также важным аспектом подготовки к трудоустройству остается развитие карьерных компетенций студентов, информирование их о преимуществах педагогической профессии и возможностях карьерного роста и самореализации в ней.

Список литературы

Анчиков, К.М., Заир-Бек, С.И., Иванов, И.Ю., Мерцалова, Т.А., Овакимян, Е.В., Рожкова, К.В., Рошин, С.Ю., Травкин, П.В. (2025). *Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025. Аналитический доклад НИУ ВШЭ*. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ.

Басюк, В.С., Дугарова, Т.Ц. (2025). Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры. *Ценности и смыслы*, 2(96), 99–116. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2025-2-99-116>

Валеева, Р.А., Парфилова, Г.Г., Демакова И.Д. и др. (2022). Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов. *Образование и саморазвитие*, 17(3), 169–186. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.14>

Валеева, Р.А., Парфилова, Г.Г., Кремень, Ф.М. и др. (2024). Динамика карьерных ориентаций будущих педагогов: результаты межвузовского исследования. *Образование и саморазвитие*, 19(3), 114–133. <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.09>

Гендин, А.М. (2013). Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга). *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*, 3(25), 140–145.

Дахина, Е.Р. (2017). Педагогические условия формирования готовности выпускников вузов к трудоустройству: Автореф. дис. канд. пед. наук. Воронеж.

Кремень, С.А. (2023). Начинающие учителя: перестройка мотивов профессиональной деятельности. В кн.: *Перспективы развития социальной работы, социальной педагогики и образования в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов*. Под ред. Ф.М. Кремень. (С. 28–36). Киров: Изд-во МЦИТО.

Кремень, С.А., Кремень, Ф.М. (2023). Ценностные основания выбора педагогической профессии. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 21(4), 77–93. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93>

Кремень, С.А., Кремень, Ф.М. (2024). Карьерные ориентации студентов — будущих педагогов на завершающем этапе вузовской подготовки. *Вестник практической психологии образования*, 21(2–1), 17–24. <https://doi.org/10.17759/vppr.2024210202>

Малиновский, С.С., Шибанова, Е.Ю., Маслова, Е.А. (2024). В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов. *Вопросы образования*, 3(2), 171–210. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

Мальцева, В.А. (2021). Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? *Экономическая социология*, 22(2), 109–138. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>

Мансуров, В.А., Иванова, Е.Ю. (2023). Профессиональная культура в процессе институализации и семейной преемственности. *Теория и практика общественного развития*, 6(182), 43–52. <https://doi.org/10.24158/tpor.2023.6.4>

Минин, М.Г., Новоклинова, А.В. (2012). Трудоустраиваемость как психолого-педагогическая категория. *Агроинженерия*, 4–1(55), 7–10.

Минтруд: всего 50% выпускников педагогических вузов работает по специальности. (2025). ТАСС, 5 марта 2025 г. URL: <https://tass.ru/obschestvo/23313575> (дата обращения: 27.07.2025).

Полухина, Е.В. (ред.). (2023). Практики анализа качественных данных в социальных науках. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ.

Сергеев, И.С., Родичев, Н.Ф., Сикорская-Деканова, М.А. (2018). Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза. *Профессиональное образование и рынок труда*, (4), 39–50.

Устинова, К.А., Попов, А.В. (2018). Объективные и субъективные барьеры трудоустройства молодежи в современной России. *Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления*, (3), 51–64.

Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>

Donald, W.E., Ashleigh, M.J., Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513–540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>

Eder, A.M., Katstaller, M., Gniewosz, B. (2023). A person-centered perspective on the relationship between career choice motivation and goal orientations of teacher training students. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 875–898. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01165-9>

Fish, N., Bertone, S., van Gramberg, B. (2025). Improving student engagement in employability development: recognising and reducing affective and behavioural barriers. *Studies in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2461271>

Glover, D., Law, S., Youngman, A. (2002). Graduateness and Employability: student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/13596740200200132>

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

McCafferty, H. (2022). An unjust balance: a systematic review of the employability perceptions of UK undergraduates from disadvantaged socio-economic backgrounds. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(4), 570–593. <https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2110774>

McCafferty, H., Tomlinson, M., Kirby, S. (2024). 'You have to work ten times harder': first-in-family students, employability and capital development. *Journal of Education and Work*, 37(1–4), 32–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2024.2383561>

Nartgün, Ş.S. (2016). Pedagogical Formation Students' Perceptions about Employment and Teaching Profession. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 22–30. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041304>

Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: Proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), 56–65. <https://doi.org/10.21153/jtlge2015vol6no1art573>

Stellmacher, A., Franz, S., Paetsch, J. (2025). Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational teacher training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(6). URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-025-00182-8> (дата обращения: 26.11.2025).

Tomlinson, M. (2017a). Introduction: Graduate Employability in Context: Charting a Complex, Contested and Multi-Faceted Policy and Research Field Graduate Employability in Context. In: M. Tomlinson, L. Holmes, (eds.). *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate.* (pp. 1–40). Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ.

Tomlinson, M. (2017b). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Valeeva, R.A., Parfilova, G.G., Kremen, F.M., Kremen, S.A. (2024). Career Orientations of Pre-Service Teachers: Exploring the Influence of Different Types of Universities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(2), 114–137. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0208>

References

Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., Ivanov, I.Yu., Mertsalova, T.A., Ovakimyan, E.V., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Travkin, P.V. (2025). Teacher at the Crossroads of the Russian Labor Market — 2025. Analytical report of the National Research University Higher School of Economics. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.)

Basyuk, V.S., Dugarova, T.Ts. (2025). Phenomenology of Development and Existence of Personality: Value-semantic Guidelines. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*, 2(96), 99–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2025-2-99-116>

Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>

Dakhina, E.R. (2017). Pedagogical Conditions for the Formation of University Graduates' Readiness for Employment: Summ. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Voronezh. (In Russ.)

Donald, W.E., Ashleigh, M.J., Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513–540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>

Eder, A.M., Katstaller, M., Gniewosz, B. (2023). A person-centered perspective on the relationship between career choice motivation and goal orientations of teacher training students. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 875–898. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01165-9>

Fish, N., Bertone, S., van Gramberg, B. (2025). Improving student engagement in employability development: recognising and reducing affective and behavioural barriers. *Studies in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2461271>

Gendin, A.M. (2013). Evolution of Professional Intentions and Plans of Graduates of a Pedagogical University (based on monitoring materials). *Vestnik Krasnoyarskogo*

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 3(25), 140–145. (In Russ.)

Glover, D., Law, S., Youngman, A. (2002). Graduateness and Employability: student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/13596740200200132>

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

Kremen, S.A. (2023). Beginning Teachers: Restructuring the Motives of Professional Activity. In the Collection of Prospects for the Development of Social Work, Social Pedagogy and Education in the Smolensk region from the standpoint of future specialists. In: F.M. Kremen, (ed.). (pp. 28–36). Kirov: ICITE Publ. (In Russ.)

Kremen, S.A., Kremen, F.M. (2023). The Value Bases for Choosing a Teaching Profession. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 21(4), 77–93. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93>

Kremen, S.A., Kremen, F.M. (2024). Career Orientations of Students — Future Teachers at the Final Stage of University Training. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(2-1), 17–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210202>

Malinovsky, S.S., Shibanova, E.Yu., Maslova, E.A. (2024). What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 3(2), 171–210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

Maltseva, V.A. (2021). What is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*, 22(2), 109–138. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>

Mansurov, V.A., Ivanova, E.Yu. (2023). Professional Culture in the Process of Institutionalization and Family Succession. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 6(182), 43–52. <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.6.4>

McCafferty, H. (2022). An unjust balance: a systematic review of the employability perceptions of UK undergraduates from disadvantaged socio-economic backgrounds. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(4), 570–593. <https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2110774>

McCafferty, H., Tomlinson, M., Kirby, S. (2024). ‘You have to work ten times harder’: first-in-family students, employability and capital development. *Journal of Education and Work*, 37(1–4), 32–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2024.2383561>

Minin, M.G., Novoklinova, A.V. (2012). Employability as a psycho-pedagogical category. *Agroinzhenneriya = Agroengineering*, 4-1(55), 7–10. (In Russ.)

Ministry of Labor: Only 50% of Graduates of Pedagogical Universities Work in Their Specialty (2025). TASS, March 5, 2025. (In Russ.). URL: <https://tass.ru/obshchestvo/23313575> (accessed: 07.27.2025).

Nartgün, Ş.S. (2016). Pedagogical Formation Students' Perceptions about Employment and Teaching Profession. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 22–30. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041304>

Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: Proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), 56–65. <https://doi.org/10.21153/jtlge2015vol6no1art573>

Polukhina, E.V. (ed.). (2023). *The Practices of Qualitative Data Analysis In Social Sciences: The Textbook*. Moscow: HSE Publ.

Sergeev, I.S., Rodichev, N.F., Sikorskaya–Dekanova, M.A. (2018). Professional Self-Determination and Its Support in the Post-Industrial World: An Attempt at Forecasting. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Professional Education and Labor Market*, (4), 39–50. (In Russ.)

Stellmacher, A., Franz, S., Paetsch, J. (2025). Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational teacher training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(6). URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-025-00182-8> (accessed: 26.11.2025).

Tomlinson, M. (2017a). Introduction: Graduate Employability in Context: Charting a Complex, Contested and Multi-Faceted Policy and Research Field Graduate Employability in Context. In: M. Tomlinson, L. Holmes, (eds.). *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*. (pp. 1–40). Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ.

Tomlinson, M. (2017b). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Ustinova, K.A., Popov, A.V. (2018). Objective and Subjective Barriers to Youth Employment in Modern Russia. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i upravleniya = Bulletin of the Novosibirsk State University of Economics and Management*, (3), 51–64. (In Russ.)

Valeeva, R.A., Parfilova, G.G., Demakova, I.D. et al. (2022). Motivation of the Professional Career of Future Teachers. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*, 17(3), 169–186. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.14>

Valeeva, R.A., Parfilova, G.G., Kremen, F.M. et al. (2024). Dynamics of Career Orientations of Future Teachers: Results of an Interuniversity Study. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*, 19(3), 114–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.09>

Valeeva, R.A., Parfilova, G.G., Kremen, F.M., Kremen, S.A. (2024). Career Orientations of Pre-Service Teachers: Exploring the Influence of Different Types of Universities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(2), 114–137. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0208>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сергей Анатольевич Кремень, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета, Смоленск, Российская Федерация, skremen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>

Фаина Маратовна Кремень, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы социологического факультета Смоленского государственного университета, Смоленск, Российская Федерация, fmkremen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>

ABOUT THE AUTHORS

Sergei A. Kremen, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogics, Faculty of Psychology and Pedagogy, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, skremen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>

Faina M. Kremen, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Social Work, Faculty of Sociology, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, fmkremen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>

Поступила 24.08.2025. Получена после доработки 13.10.2025. Принята в печать 10.11.2025.
Received 24.08.2025. Revised 13.10.2025. Accepted 10.11.2025.