



БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНИЛА КАНТА

С.В. Несына, Е.В. Потменская, Е.И. Мычко

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ**

Научное электронное издание

**Калининград
2025**

БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНУИЛА КАНТА

С. В. Несына, Е. В. Потменская, Е. И. Мычко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Монография

Научное электронное издание

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта
2025

© Несына С. В., Потменская Е. В.,
Мычко Е. И., 2025
© БФУ им. И. Канта, 2025
ISBN 978-5-9971-0950-9

Рецензенты

Л. И. Бершедова, д-р психол. наук, профессор,
профессор департамента клинических, психологических и педагогических
основ развития личности Института психологии и комплексной
реабилитации Московского городского педагогического университета;
В. В. Белкина, д-р пед. наук, доцент, декан факультета социального
управления, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского
государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

Несына, С. В.

Психологические детерминанты допрофессионального образования школьников в психолого-педагогических классах : монография / С. В. Несына, Е. В. Потменская, Е. И. Мычко [Электронный ресурс] : научное электронное издание. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2025. — <https://publish.kantiana.ru/catalog/non-periodical/monografii/978-5-9971-0950-9>

Представлены основные психологические детерминанты допрофессионального образования старшеклассников психолого-педагогических классов.

Предназначена для специалистов системы образования, занимающихся вопросами организации деятельности профильных психолого-педагогических классов, преподавателям высших учебных заведений и студентам — будущим психологам и педагогам, а также всем заинтересованным лицам.

© Несына С. В., Потменская Е. В.,
Мычко Е. И., 2025
© БФУ им. И. Канта, 2025
ISBN 978-5-9971-0950-9

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Психолого-педагогическая поддержка самоопределения старшекласников в психолого-педагогических классах	7
Глава 2. Реализация допрофессионального образования школьников психолого-педагогических классов в условиях сетевого взаимодействия	45
Глава 3. Активизация процесса самоопределения школьников на этапе допрофессионального образования в психолого-педагогических классах	73
Заключение	99
Глоссарий	101
Библиографический список	115
Приложения	132

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема кадрового дефицита в региональных системах образования Российской Федерации решается разными способами. Одним из перспективных направлений работы здесь является открытие профильных психолого-педагогических классов. В соответствии с целевыми показателями Плана мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (на 2022—2024 годы) более 50 тыс. российских школьников обучаются в профильных психолого-педагогических классах (группах). В Калининградской области в 2018 году появился первый (и единственный на тот момент) педагогический класс. В настоящее время на территории региона создано несколько десятков профильных психолого-педагогических классов, в которых обучаются более 1 тыс. школьников.

В силу особенных географических, исторических, экономических и социокультурных факторов в Калининградской области сформировалась открытая образовательная экосистема, включающая подсистемы детского сада и начальной школы, дополнительного образования, основной и старшей школы, родительской общественности, организаций высшего и среднего профессионального образования, реального сектора экономики и др. Образовательная экосистема имеет сетевую структуру и характеризуется наличием связей, подразумевающих взаимодействие и обмен информацией всех ее участников друг с другом и с окружающей средой в различных (формальных и неформальных) образовательных форматах. Это дает возможность образовательной экосистеме быть саморазвивающейся и саморегулирующейся, гибко реагировать на новые внешние и внутренние вызовы и индивидуальные запросы.

Для Балтийского федерального университета им. И. Канта важной задачей при подготовке психолого-педагогических кадров становится взаимодействие с сетевыми партнерами открытой образовательной экосистемы Калининградской области. В рамках этого взаимодействия школьники — будущие педагоги интегрируются в профессиональное сообщество региона на этапе допрофессионального педагогического образования.

Социальная ситуация развития старшеклассников характеризуется необходимостью решения жизненно важной задачи — осуществления профессионального самоопределения в виде реального выбора дальнейшего жизненно-образовательного маршрута. Это предполагает неизбежное решение старшеклассником ряда вопросов, носящих экзистенциальный характер: определение своего места в мире, решение проблемы собственного будущего, утверждение собственной позиции в мире, осуществление реального выбора, имеющего жизненно важное значение. Допрофессиональное образование нацелено на содействие «пробуждению» собственной активности школьника путем создания условий для осуществления им первых профессиональных проб в безопасной среде под руководством наставников, раскрывающих, прежде всего, ценностно-смысловые основы профессии, ее роль в жизни личности, общества, семьи, государства.

В данной монографии представлены основные психологические детерминанты (предпосылки) успешного допрофессионального образования в психолого-педагогических классах. В качестве психологических детерминант мы рассматриваем как интрапсихологические явления, так и интерпсихологические факторы, взаимосвязанные друг с другом (Казаневская, 2007). Допрофессиональное образование понимается как самостоятельная педагогическая структура и системный компонент непрерывного образования; как допрофессиональный этап в целостной системе непрерывного профессионального образования; как допрофессиональная стадия профессионализации (Скударева, Бенин, 2023).

В первой главе рассматриваются вопросы психолого-педагогической поддержки самоопределения школьников в психо-

лого-педагогических классах. Вторая глава посвящена организации совместной деятельности и общения школьников в условиях психолого-педагогического класса в рамках сетевой модели, реализуемой в регионе. Предметом третьей главы является активизация профессионального самоопределения в парадигме событийного подхода (на примере образовательных событий, организуемых Балтийским федеральным университетом им. И. Канта).

Глава 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

«В современном обществе усиливается внимание к человеку как субъекту личной и социальной жизни, государственная политика активно разворачивается к проблеме создания и сохранения человеческого капитала, развития персонализированной помощи в области здравоохранения и образования. Однако недостаток компетентных специалистов в человекоцентрированных областях экономики во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров» (Концепция..., 2021).

Определяя психологические детерминанты предпрофессионального образования в профильных психолого-педагогических классах, считаем уместным и необходимым рассмотреть феномены психолого-педагогической поддержки, сопровождения и самоопределения в русле научных исследований.

В нашей монографии мы будем придерживаться следующего понимания сущности организации профильного психолого-педагогического класса: «Профильный психолого-педагогический класс — объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие

отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами» (Концепция..., 2021).

Нами были изучены различные концепции психолого-педагогической поддержки, представленные в научной психолого-педагогической литературе — в работах Ш. А. Амонашвили (Амонашвили, 1995), Е. В. Бондаревской (Бондаревская, 2000), О. С. Газмана (Газман, 1995), Я. А. Коменского (Коменский, 1982), Л.Н., А. С. Макаренко (Макаренко, 2006), В. А. Сухомлинского (Сухомлинский, 1975), К. Д. Ушинского (Ушинский, 1974) и других, — что дало возможность глубокого осмысления проблемы данного исследования.

Интересными для нас оказались теоретические положения в области проектирования педагогической поддержки обучающихся, которые раскрыты в трудах Е. А. Александровой (Александрова, 2003), Т. И. Анохиной (Анохина, 1996), В. П. Бедерхановой (Бедерханова, 2001), О. В. Гукаленко (Гукаленко, 2001) и др. Изучение исследований указанных авторов, которые работают над проблемным полем понятия «педагогическая поддержка», сформулировали основные принципы ее реализации. К главным из них они отнесли: добровольное согласие ребенка на оказываемую ему помощь и поддержку; использование потенциальных возможностей личности ребенка; безусловная вера в силу этих возможностей; вера в способность ребенка самостоятельно и эффективно преодолевать трудности; сотворчество, сотрудничество, содействие; конфиденциальность (анонимность); доброжелательность и безоценочность (Анохина, 1996).

Таким образом, опираясь на вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что педагогическая поддержка обучающегося будет конструироваться с учетом индивидуальных качеств личности ребенка и, конечно же, с опорой на интуицию педагогов. Несомненно, существуют различия между педагогической поддержкой и педагогической помощью. Например, Е. А. Александрова (Александрова, 2003) считает, что эти отличия состоят не только в разных степенях вмешательства педагога в процесс разработки и реализации индивидуальной образовательной

траектории, но и в смещении акцентов на умения ребенка самостоятельно разрешать насущные проблемы. Е. А. Александрова рассматривает различие данных дефиниций, опираясь на использование личностно-ориентированного подхода. Помощь рассматривается исследователем как «процесс образования личности, зачастую с демонстрацией способов и приемов решения трудности при условии, если ребенок не справляется с ней или просит о защите. Поддержка выступает как процесс создания условий для сознательного самостоятельного разрешения школьником ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется самостоятельно» (Александрова, 2003). Она указывает на то, что педагогическая поддержка — это процесс создания эмоционального комфорта для школьника с целью максимально самостоятельного его выхода из проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с помощью, участии педагога. Е. А. Александрова пишет о том, что педагогическая поддержка включает в себя и умение педагога быть рядом, следуя за ребенком, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему в процессе разработки индивидуальной образовательной траектории (Александрова, 2003).

Мы солидарны с мнением Е. А. Александровой (Александрова, 2003) и Л. И. Семиной (Учитель и ученик..., 2002), что педагогическая поддержка позволяет совершить переход ребенка от взаимодействия с педагогом, от помощи, сопровождения к содействию, которое так же, как и другие педагогические тактики, реализуется на гуманных взаимоотношениях между взрослым и ребенком, в которых должно быть место и эмпатии, и участию, и искренности со стороны взрослого и которые помогают школьнику в случае необходимости отказаться от помощи педагога без риска лишиться его участия и уважения. Такие отношения между взрослым и ребенком — отношения двух равноправных и самодостаточных индивидуумов, несмотря на то, что они находятся на разной стадии возрастного, интеллектуального и социального развития, а следовательно, имеют различный жизненный опыт, который они в сотворчестве и содействии смогут расширить, обогатить и в дальнейшем развивать, помогая друг другу (Учитель и ученик..., 2002). Однако то, что

нужно поддержать и как это сделать, по-прежнему остается предметом дискуссионных обсуждений различными учеными и практиками. Авторы «Психологии человека» Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков полагают, что «необходимо поддерживать и развивать субъективность, которая является способностью индивидуальности к преобразующему отношению, чтобы владеть деятельностью и также идентичностью (оригинальность, особенность человека, которая отличает его от всех других и этим позволяет ему быть собой)» (цит. по: Потменская, Самсонова, 2018).

Как нам кажется, об этом говорит и А. С. Макаренко (Макаренко, 2006), отмечая, что, помимо взаимодействия педагога и ученика, важную роль играет взаимодействие ребенка и коллектива, которое необходимо для гармоничного развития личности. Педагог писал о том, что каждый ребенок должен включаться в систему реальной ответственности и в роли командира, и в роли рядового. Индивидуальный подход к ребенку, по мнению А. С. Макаренко, невозможен без учета его (ребенка) индивидуальных особенностей, а также образовательной среды, в которой будут созданы условия для максимального раскрытия потенциала личности ученика. А. С. Макаренко указывал на то, что в педагогической практике существует страх перед человеческим разнообразием, который приводит к стремлению остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов (Макаренко, 2006). При этом он отмечал, что человек плох только потому, что он находился в плохой социальной структуре, в плохих условиях (Макаренко, 2006). «Мы не хотели, — писал А. С. Макаренко, — чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания... меньше всего я старался убедить его, что он только воспитанник, то есть явление только педагогическое, а не общественное и не личное. На деле для меня он явление педагогическое» (Макаренко, 2006, т. 4, с. 72).

Следовательно, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что при оптимальной организации педагогической поддержки ребенка будет минимизировано негативное влияние на него окружения (социума, сверстников).

Изучая психологический аспект данной проблемы, мы увидели, что идеи психологической поддержки были обоснованы в работах Т. В. Анохиной (Анохина, 1996), В. П. Бедерхановой (Бедерханова, 2001), Н. Н. Михайловой (Михайлова и др., 2023) и других исследователей. Следует отметить, что прежде чем в педагогике стали пользоваться термином «педагогическое сопровождение», указанные авторы применяли термин «психологическая поддержка», который был введен О. С. Газманом (Газман, 1995) в 1995 году. Он рассматривал педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (Газман, 1995). При этом теоретически и практически выстраивалось «пространство поддержки и заботы». О. С. Газман обосновал авторскую идею гуманистической концепции воспитания, в основе которой лежит признание экзистенциальной сущности ребенка, в том числе его права на свободное самоопределение и самореализацию, на индивидуальные образ жизни и мировоззрение.

Л. Х. Азизова в своем исследовании отмечала: «О. С. Газман (Газман, 1995) поддерживал гуманистическое представление о человеке как о существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном. Под экзистенциальностью в данном случае понимается способность к автономному существованию, умение самостоятельно строить свою судьбу и взаимоотношения с миром. О. С. Газман заложил практические основы педагогической поддержки как выражение “педагогике свободы” (1970-е годы). Ученый подчеркивал, что ребенок в условиях поддержки и заботы начинает проявлять себя не просто в активных и позитивных формах поведения. Он вступает в более

“высокие слои” культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослыми. По мнению О. С. Газмана, определяющей в постановке педагогических целей теории и практики педагогической поддержки является идея свободы ребенка в образовании. Педагогическая поддержка и воспитание рассматриваются О. С. Газманом как две составляющие педагогического процесса. При этом если воспитание выполняет функцию передачи общих, типических качеств, то поддержка представляет собой помощь в саморазвитии, выполняя функцию индивидуализации, поэтому в качестве предмета педагогической поддержки О. С. Газман рассматривал процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Ключевое слово теории педагогической поддержки — проблема ребенка» (Азизова, 2019).

Исследователи в большинстве своем раскрывали вопросы различных аспектов процесса поддержки детей в образовании. Так, М. В. Бывшева (Бывшева, 2009) подчеркивала, что понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина — «педагогическое сопровождение», — который более полно отразил процесс взаимодействия педагога и ребенка в новой социокультурной ситуации.

Обращаясь к пониманию дефиниции «поддержка», мы увидели, что она происходит от глагола «поддержать», что означает «придержав, не дать упасть», либо используется в значении оказать кому-нибудь помощь, содействие. «Так, в словаре В. И. Даля (Даль, 1963) “поддержка” поясняется как действие, по значению глагола “поддержать”, “поддерживать”, т. е. служить подпорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем)» (Азизова, 2019).

Исследуя философский аспект данного понятия, можно утверждать, что его феномен связан, прежде всего, с антропологической парадигмой философии, согласно которой высшей ценностью и целью воспитания является человек, при

этом в течение всей жизни продолжается процесс его развития, воспитания, образования. Другими словами, данная концепция предусматривает возможность и даже необходимость педагогического воздействия на человека, в том числе путем самообразования и самовоспитания. Также одним из основных принципов антропологической парадигмы философии является принятие субъект-субъектного характера отношений субъектов воспитательного процесса, построенного на основе ценностно-смыслового равенства, диалога. С точки зрения философско-антропологического подхода основной смысл педагогического сопровождения заключается в обеспечении развития и саморазвития ребенка, но отнюдь не в формировании самого процесса (Кон, 1984).

«Технология сопровождения в образовании — область научно-практической деятельности целого ряда специалистов и относительно новое направление, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Суть психолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении — сопровождение обучающегося в процессе всего обучения. Соединение достижений психологической и педагогической компонент позволяет осуществлять комплексное сопровождение личности с учетом ее индивидуальных особенностей и образовательных потребностей» (Мычко, Потменская, Несына, 2020).

По мнению Л. Л. Косенко (Косенко, 2017), предметом педагогической поддержки всегда является самостоятельное действие ученика.

Т. В. Анохина (Анохина, 1996) также отмечает, что педагогическая поддержка означает помощь педагогов в самостоятельном индивидуальном выборе ребенка, и этот выбор может быть различным: гражданским, профессиональным, нравственным.

Е. П. Албитова (Албитова, 2015) добавляет, что вопросы организации педагогической поддержки ориентированы по большей части на личность, ее развитие, саморазвитие, самообразование, самоопределение, самореализацию, а также на субъектность, личностный потенциал и личностный рост. Поэтому напрашивается вывод о том, что говорить о педагоги-

ческой поддержке актуально при обсуждении более высокой ступени образования — например, высшего или профессионального. Когда же мы говорим о средней ступени образования, целесообразней употреблять термин «педагогическое сопровождение».

В зарубежных исследованиях также применяется термин «педагогическая поддержка», но его понимание в различных странах трактуется по-разному. Например, в Соединенных Штатах Америки существует опыт школьного консультирования; в Голландии функционирует целая выстроенная система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе, а также в выборе своего профессионального пути; в Австралии распространение получил коучинг; а в Великобритании приняты опекуновство, пасторская забота и прочие формы поддержки.

В трактовке Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и Н. В. Касициной (Михайлова, Юсфин, Касицина, 2023) педагогическая поддержка является деятельностью, направленной на помощь в развитии индивидуальности ребенка и выступает необходимым дополнением социализирующей парадигмы. Данные авторы предложили модель педагогической поддержки, которую можно использовать в образовательной практике. «Разработанная учеными модель представляет собой различные педагогические тактики по отношению к проблеме учащегося, через которые реализуются охранительная, развивающая (“взращивающая”) и формирующая (закрепляющая, доводящая до более высокого уровня) функции в отношении конкретного ребенка. Данные тактики обеспечивают условия безопасности ребенка при получении им опыта самостоятельных действий, помогают справиться с эмоциональными переживаниями и способствуют переводу проблемы в деятельность по ее разрешению» (Азизова, 2019).

Большой интерес для нашего исследования представляют работы И. Д. Фрумина (Фрумин, 2001), который определяет педагогическую поддержку как педагогические действия, ставящие своей целью помощь школьникам в самореализации, в решении различных жизненных и образовательных проблем.

Актуальным для нас стало то, что в отечественной научной литературе есть схожие по смыслу понятия: *педагогическая помощь, педагогическая поддержка, наставничество*. Попытаемся выделить в системе образования четыре самобытных направления педагогического сопровождения, в которых преобладают следующие аспекты: психологический; медико-психологический; социально-педагогический; собственно педагогический. Так, в процессе взаимодействия человека с социумом возникает «социальное взаимодействие», под которым, как указывал Ф. Энгельс (Энгельс, 1991), «понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, как на взаимодействующие стороны, связанные циклической причинной зависимостью» (цит. по: Азизова, 2019).

Как считает Л. Х. Азизова, а мы солидарны с ее позицией, «с одной стороны, педагогическое взаимодействие достигается путем обеспечения свободы в выборе средств, форм и методов деятельности со стороны ребенка при создании атмосферы доверия, взаимопомощи. С другой стороны, такого рода взаимодействие осуществляется и посредством деятельности педагога» (Азизова, 2019).

Таким образом, основываясь на умозаключении Л. С. Азизовой и на собственных убеждениях, мы можем говорить о том, что педагог помогает и стимулирует ребенка, создает благоприятную социальную микросреду; обеспечивает внутренние условия (потребности, установки), опираясь на рефлекссию, самопознание, целеполагание и относясь при этом к ребенку как к высшей ценности педагогического процесса. При этом педагогическое взаимодействие выступает как действительность, заданная и создаваемая участниками деятельности в процессе диалога, на основе актуализации образов, представлений, ценностных субъектных позиций по тому или иному обсуждаемому предмету, что подкрепляется индивидуальным подходом к каждому (Азизова, 2019).

Проиллюстрируем дефиницию «сопровождение». Так, «прототипом-эквивалентом отечественного понятия “сопровождение” исследователи считают термин “guidance” (англ. *gai-*

денс — руководить, вести, направлять). Анализ зарубежной научной литературы указывает на то, что идея “гайденс” возникла в западной традиции как идея, воплощавшая гуманистический и личностно-ориентированный подход к формированию личности ребенка. Именно ребенок (в трудах некоторых ученых — подросток) как представитель будущего поколения, подрастающий Человек, по мнению ученых, нуждается в особом внимании со стороны педагогов и психологов» (Губогло, 2003).

Интересовало нас и обращение к феномену психолого-педагогического сопровождения, которое было актуально еще в античные времена. В разные эпохи и в разных странах педагоги оказывали помощь или наставляли учеников. Мы понимаем, что психолого-педагогическое сопровождение является самостоятельной научной категорией и может быть определено как целенаправленная, организованная и системная педагогическая деятельность по созданию условий и определению форм и методов деятельности учащихся при выборе их оптимальной траектории развития и обучения.

По утверждению Л. Х. Азизовой, вполне очевидно, что «педагогическое сопровождение, с одной стороны, несет в себе черты социального взаимодействия, с другой — имеет свою специфику, проявляющуюся в первую очередь в специфике функций окружающих ребенка других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека. Организация педагогического сопровождения включает, прежде всего, ряд теоретических обоснований: осмысление содержания сопровождения ребенка, выявление основных идей в процессе анализа различных теоретических подходов ученых к проблематике педагогического сопровождения в отечественных исследованиях» (Азизова, 2019).

Важно, что с точки зрения историко-философского аспекта рассмотрения понятия педагогического сопровождения можно отметить его давнюю историю, так как еще в Античности к теме помощи развитию личности со стороны педагогов обращались мыслители, философы, педагоги. Но только в 1980—

1990-е годы XX века в отечественной психолого-педагогической литературе стали уделять внимание понятию, сущности и особенностям педагогического сопровождения. В связи с этим считаем важным рассмотреть дефиницию «помощь», которая по-разному понимается в научно-педагогических исследованиях. В целом, объединяя различные подходы к определению сущности понятия «помощь», можно сформулировать эту дефиницию как «содействие кому-нибудь в чем-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение» (Азизова, 2019).

Итак, мы проанализировали представление данного понятия в психолого-педагогической литературе, рассмотрели этимологию указанного феномена и сделали вывод о том, что «сама “помощь” протекает не столько по внешним предписаниям и указаниям, сколько по внутренней мотивированной потребности человека» (Азизова, 2019).

М. В. Шакурова (Шакурова, 2007) указывает на то, что дефиниция «помощь» может рассматриваться как вариант педагогической поддержки: «Педагогическое сопровождение есть один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия. Специфическими характеристиками педагогического сопровождения являются полисубъектность; субъектная позиция всех участников взаимодействия; принимаемая и поддерживаемая субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование “мягких” методов педагогического взаимодействия. Процесс педагогического сопровождения может рассматриваться как вспомогательный процессу становления и развития социокультурной идентичности личности, имеющий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами. Принципами педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников являются адресность; адаптивность; выбор личностных и базовых наборов идентичности в качестве

образца, примера; сочетание прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения; референтность» (Шакурова, 2007).

Е. Л. Берладина (Берландина, 2003) считает, что понятия «поддержка» и «помощь» могут быть взаимозаменяемы. Она утверждает, что «психологическое сопровождение развития личности учащихся — это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленный на создание психолого-педагогических условий для успешного освоения всех четырех пространств функционирования личности: витальности, значений, деятельности и самой личности в ситуациях школьного взаимодействия» (Берландина, 2003).

Согласно концепции А. В. Мудрика (Мудрик, 1997), «человек нуждается в индивидуальной помощи в том случае, когда у него возникают какие-либо проблемы возраста». Для решения таких возрастных проблем нужно выполнить определенные задачи, которые Мудрик делит на три группы: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. Субъектом оказания помощи, по мнению ученого, может быть классный руководитель, социальный педагог, педагог-психолог, педагог-организатор, педагог дополнительного образования, то есть любой педагог, который обладает соответствующей подготовкой. А. В. Мудрик также указывает, где и когда может понадобиться ребенку индивидуальная помощь: конфликты со взрослыми; агрессивное (избегающее) поведение по отношению к жизнедеятельности организаций; внутриличностные конфликты, порождаемые неудачами в значимой для человека или для значимых лиц сферах жизнедеятельности; потеря ощущения самооценности, низкое самоуважение, неприятие себя; отсутствие или потеря перспектив.

В продолжение идеи А. В. Мудрика и его последователей была создана концепция социально-педагогического обеспечения, которая осуществлялась под руководством А. И. Тимонина (Тимонин, 2006), возглавлявшего научную школу (Л. М. Бочкова, А. Ф. Драничников, Т. Е. Коровкина, С. В. Кумсков и др.). «Здесь помощь ребенку понимается как создание психолого-педагогических условий с целью осознания им собственных

проблем, возникающих в процессе решения возрастных задач, и содействие в разрешении связанных с ними затруднений посредством актуализации имеющихся у детей незадействованных ресурсов» (Азизова, 2019).

Исследователь Б. В. Куприянов изучал педагогическую помощь с точки зрения управления ресурсами детей, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Он говорил: «Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей обладает инвариантными и вариативными характеристиками, находящимися в диалектической взаимосвязи. Инвариантные характеристики социального воспитания учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: ориентированность на развитие способностей и интересов, коммуникативность, познавательность, практикоориентированность, креативность, досуговость и широкое использование игры, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие школьникам в самоопределении. Вариативность социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивается многообразием и модификацией типов и видов воспитательных организаций, дифференциацией содержания (образовательных областей), форм и методов социального воспитания, организацией и использованием поливариантных ситуаций, комплексом программ, отличающихся друг от друга содержанием и организацией занятий; предоставлением возможности выбора сфер жизнедеятельности, объединений, организаций, реализацией индивидуальных маршрутов, траекторий развития ребенка; соединением векторов внешнего и внутреннего действия, опосредованным действиями субъекта управления, вариантами интеграции педагогов дополнительного образования» (Куприянов, 2011). Мы согласны с утверждением Л. Х. Азизовой, которая говорит о том, что «категория “помощь” как термин подразумевает под собой некоторое внешнее действие, компенсирующее отсутствующий ресурс, представляющий собой некоторый источник предстоящего действия, внутренний потенциал того, что в данный момент находится в незадействованном состоянии. С целью мобилизации возможностей конкретного субъекта, то

есть для того, чтобы перевести ресурс из “спящего” состояния в актуальное, необходима определенная сила (внутренняя или внешняя). Помощь выступает как вмешательство в процесс активизации ресурса, управление его использованием. В процессе индивидуальной педагогической помощи происходит развитие коммуникативных, аналитических, рефлексивных способностей» (Азизова, 2019).

Как нами было отмечено выше, в научной психолого-педагогической литературе встречаются два часто употребляемых термина: «психолого-педагогическое сопровождение» и «педагогическое сопровождение». Другими словами, первое и последнее направления ближе всего к проблематике нашего исследования. Рассмотрим обе категории.

Обращаясь к социальной педагогике, мы видим, что в этой науке в конце XIX века начала зарождаться идея педагогического сопровождения. Под термином «педагогическое сопровождение», по утверждению Л. Х. Азизовой, на данном историческом этапе развития изначально понималось «реальное сопровождение ребенка, не способного в силу каких-либо причин действовать в той или иной области жизни самостоятельно, так как сопровождение представляет собой процесс, призванный создать благоприятные условия для положительного осуществления какого-либо процесса или явления, подразумевающего взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего» (Азизова, 2019).

Изучая философское видение таких мыслителей, как Сократ (Алексеев, 2015) и Ж. Ж. Руссо (Руссо, 1981), мы можем говорить о естественном, внутреннем потенциале ребенка, его активности, и эта активность связана с потребностями его самовыражения, самореализации и раскрытием собственного таланта, своего потенциала и своей самостоятельности. Педагог сопровождает своего воспитанника, способствует развитию ребенка как личности, и организованная свобода раскрывает его внутренний человеческий потенциал. Ж. Ж. Руссо считал, что педагог «должен скрыть свою роль ведущего» в непосредственной деятельности, то есть «она может быть завуалирована, поскольку для человека значимы те знания, к которым он

пришел самостоятельно и свободно. Свобода, подкрепленная нравственными ценностями, формирует аналитическое отношение к миру, раздвигает границы внутренней жизни ребенка. Представления ребенка о мире дополняются собственными конструкциями, гипотезами о себе, обобщающими оценками окружающих, размышлениями о человечестве и мире в целом» (Азизова, 2019).

Так, А. М. Столяренко отмечает: «Процесс профессионального становления личности закономерен, как и весь процесс социализации человека, частью которого он является. Этот процесс подчиняется объективно существующим, устойчивым, повторяющимся причинно-следственным зависимостям между воздействиями на личность и происходящими в ней изменениями. Такие зависимости существуют между психологическими причинами (психология группы, психологическое воздействие отдельных личностей или факторов непсихологической природы, например материальных условий жизни) и психологическими следствиями — формирующимися или изменяющимися психологическими свойствами человека. Точно так же имеются зависимости между педагогическими причинами (педагогическими воздействиями школы, педагогов, воспитателей, родителей и др.) и педагогическими результатами, то есть следствиями (образованностью, воспитанностью, обученностью, развитостью обучающихся)» (Столяренко, 2004).

«Потребность включения таких категорий, как помощь и поддержка, в теорию и практику образования основана на некоторых общенаучных аспектах. Согласно Э. Ф. Зееру, сопровождение трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, в котором живет он сам, ответственность за действия (Зеер, 2003). В сопровождении нуждаются прежде всего люди, которые испытывают потребность в поддержке и помощи (например, опанты, лица с низким уровнем познавательной и профессиональной активности или с ограниченными возможностями здоровья)» (Мычко, Потменская, Несына, 2020).

Итак, мы выяснили, что ученые дают различные определения понятию «психолого-педагогическое сопровождение».

Л. Г. Субботина, например, рассматривает его как «целостный и непрерывный процесс создания условий для развития ребенка и формирования его личности, адаптации его в обществе, самореализации его в разных сферах» (Субботина, 2002). По ее мнению, данный процесс осуществляется всеми педагогическими работниками, которые вовлечены в воспитание и образование ребенка.

Нам важно мнение Е. И. Казаковой (Казакова, 1998), которая под термином «психолого-педагогическое сопровождение» понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам. При этом автор отмечает, что оно будет результативным только при единстве усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников.

Интересна точка зрения С. В. Тарасова (Тарасов, 1996) о том, что психолого-педагогическое сопровождение является комплексной технологией, особой культурой поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева (Яковлев, Яковлева, 2010) говорят о том, что «педагогическое сопровождение, выкристаллизовавшееся из структуры комплексного сопровождения, куда оно входило наряду с сопровождениями психологическим, социальным, медицинским, правовым и другими, постепенно становится самостоятельным феноменом и исследуется в новом контекстуальном поле. Педагогическое сопровождение становится, во-первых, органичной частью учебно-воспитательного процесса, во-вторых, одним из ведущих принципов его организации и, в-третьих, важнейшим видом и направлением педагогической деятельности» (Яковлев, Яковлева, 2010).

Л. Н. Румянцева пишет: «Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника — это конструктивная форма выстраивания образовательных траекторий учащегося, через осуществление ориентации на развитие субъектной позиции ребенка как участника образовательного процесса, актуализации его возможностей индивидуальной самореализации в образовательной среде. Данная трактовка обусловлена смысловым контекстом, в котором обсуждается про-

цесс образования и который связан с базовым понятием жизни, или жизненной траектории, становлением личностно-значимых знаний» (Румянцева, 2009). Как видим, исследователем было определено понятие «педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования» и дана его характеристика как конструктивной формы выстраивания индивидуальных образовательных траекторий младшего школьника.

Интересно мнение о ребенке-дошкольнике И. А. Колесниковой и В. А. Слостёнина (Слостёнин, Колесникова, 2008), которые понимают педагогическое сопровождение как процесс участия ребенка дошкольного возраста в проблемной ситуации при минимальном участии педагога.

Е. А. Александрова видит феномен педагогического сопровождения следующим образом: «Педагогическое сопровождение — это педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении старшекласника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии. К особенностям взаимодействия субъектов системы педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, наряду с известными общими чертами процесса субъект-субъектного взаимодействия (диалогом, договорными отношениями, правом на собственное мнение и уважением иной точки зрения, компромиссными решениями конфликтов), мы относим свободу выбора субъектов взаимодействия, паритетность участников учебно-воспитательного процесса с учетом социокультурных норм общения, открытость, признание уникальности Я и Другого, творческую активность, равнозначность основного и дополнительного образования для формирования образа Я старшекласника в целом» (Александрова, 2003).

И. В. Ульянова и О. В. Свиарева выделяют несколько уровней педагогического сопровождения.

На фундаментальном уровне заложена основа коммуникации ученика и педагога — все, что накопилось за тот период, когда осуществляется образовательный процесс участников педагогического сопровождения. На идеологическом уровне закладываются цели и ценности педагогического сопровождения. На управленческом уровне планируются конкретные действия каждого участника. На процессуальном уровне обеспечивается реализация заложенных в процесс сопровождения задач. На методическом уровне конкретизируются методы и формы педагогической деятельности в рамках педагогического сопровождения (Ульянова, Свинаярева, 2018).

Помимо уровней педагогического сопровождения, можно выделить компоненты системы или модели педагогического сопровождения — в зависимости от того, что именно является предметом сопровождения.

О. В. Пикулик предлагает рассматривать педагогическое сопровождение как комплекс последовательных действий, который включает три этапа:

1) проектирование (промысливание процесса саморазвития, целенаправленное его преобразование, создание новых возможностей);

2) поддержку (предупреждение возможных отклонений и осложнений, ориентация на профилактическую деятельность, предотвращение негатива саморазвития);

3) сотрудничество (совместная развивающая деятельность, построенная на равноправном партнерстве) (Пикулик, 2013).

При этом Пикулик отмечает, что деятельность всех субъектов сетевого взаимодействия является взаимосвязанной и направленной на создание оптимальных условий для саморазвития обучающихся и проявлений индивидуального сочетания имеющихся способностей (Пикулик, 2013).

Согласно анализу представленных выше исследований, педагогическое сопровождение может осуществляться различными способами:

— созданием и культивированием атмосферы открытости, толерантности и уважения к иной позиции, что будет способствовать становлению демократического уклада образовательных учреждений;

— созданием педагогических ситуаций для формирования и развития у ребят умений и навыков жизненного и профессионального самоопределения;

— определением критериев, вариантов и последствий свободного ответственного выбора стратегий учения, общения, поведения, в том числе источников необходимой информации, заданий, форм отчетности различного характера и степени сложности;

— рефлексивным взаимодействием педагогов и детей по поводу продуктов образовательной деятельности, в том числе с помощью индивидуальных психолого-педагогических карт развития и графиков индивидуальных достижений обучающихся;

— совместным построением последовательности образовательной деятельности и ее максимально возможным обеспечением соответствующей организацией учебно-воспитательного процесса.

На рисунке 1 представлена классификация педагогического сопровождения по трем различным критериям: по степени участия взрослого, по времени оказания и по длительности (Александрова, 2003).

По степени участия взрослого:

- непосредственное (диалог с учеником);
- опосредованное (через педагогические средства)

По времени оказания:

- опережающее (информация для учеников до появления проблемы);
- своевременное (в момент появления проблемы);
- предупреждающее (после появления проблемы для сопровождения процесса восприятия и решения)

По длительности:

- единовременное (конкретное решение конкретной проблемы);
- пролонгированное (требует процесса взаимодействия);
- дискретное (время от времени, регулярное)

Рис. 1. Классификация педагогического сопровождения
(Александрова, 2003)

Из вышесказанного мы можем заключить, что педагогическое сопровождение окажется успешным только тогда, когда для него будут созданы соответствующие условия в той образовательной организации, в которой происходит взаимодействие педагога и ученика. Прежде всего, должны быть предусмотрены свобода действий ученика, возможности для его самореализации, самоорганизации и самооценивания.

Интересно мнение Ю. В. Мазеиной о том, что ядро педагогического сопровождения составляют создание условий и определение форм и методов деятельности (Мазейна, 2013). От других видов педагогической работы оно отличается, прежде всего, своей целенаправленностью, организованностью и системностью.

Разница между двумя исследуемыми понятиями — «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» — заключается в том, что первая означает помощь ребенку в каком-либо его выборе в ходе совместной деятельности, а вторая — создание условий для самостоятельного поиска своего пути, принятия решения, саморазвития. В советской педагогике подобным понятием было «наставничество». Наставничество в отечественной педагогике появилось с 60-х годов XX века. Наставника рассматривали как руководителя, учителя, в качестве которого мог выступать опытный, уважаемый в коллективе человек, помогавший молодому специалисту овладеть профессиональными знаниями, заботившийся о его политическом и нравственном воспитании. Приведем пример исследования этого феномена учеными-практиками. Так, к основным признакам наставничества, по мнению С. В. Сильченковой (Сильченкова, 2014), относятся: индивидуальная направленность, то есть оно адресовано конкретному человеку; научно-педагогические основания, то есть оно имеет методическую и нормативную основу, и др. Таким образом, можно говорить о том, что основные отличительные особенности педагогического сопровождения как самостоятельного педагогического феномена заключаются в нескольких признаках: оно непрерывно и продолжительно; привязано к определенному процессу, но не мешает ему; осно-

вано на взаимодействии педагога и ученика, при этом обе стороны в нем заинтересованы; осуществляется путем конкретных действий; включает в себя диагностику неких умений, которые нужно совершенствовать; масштабно по своей природе, может включать в себя педагогическую помощь и педагогическую поддержку как составляющие элементы.

Таким образом, рассматривая понятие педагогического сопровождения в философской и психолого-педагогической литературе, можно сделать следующие выводы:

— проблема педагогического сопровождения актуальна как в психологии, так и в педагогике;

— она становилась объектом исследования еще античных философов, но получила наибольшее теоретическое обоснование в XX веке;

— в течение последнего десятилетия проблема теоретико-методологического обоснования педагогического сопровождения продолжает оставаться актуальной;

— на современном этапе педагогическое сопровождение рассматривается как многогранное явление и широко применяется в различных аспектах жизнедеятельности;

— педагогическое сопровождение является самостоятельной научной категорией и может быть определено как целенаправленная, организованная и системная педагогическая деятельность по созданию условий и определению форм и методов деятельности учащихся при выборе их оптимальной траектории развития и обучения.

Далее мы обратимся к рассмотрению дефиниции «самоопределение», что позволит понять сущность данного понятия. Профессиональное самоопределение — процесс и результат осуществления школьником выбора профессионального будущего (профессии, формы занятости и развития компетенций на всех этапах профессионального развития), основанного на соотношении личностного и социального аспектов ситуации профессионального выбора; становление субъектной позиции в построении личной профессиональной перспективы и реализации ее первых шагов. Следовательно, можно говорить о том,

что профессиональное самоопределение отражает потребности позиционирования и развития субъекта в системе социально-трудовых отношений в актуальных условиях.

Нужно отметить, что «основные характеристики формирования способностей саморазвития связаны с самоопределением обучающегося в соответствии с требованиями общества к избранной профессиональной сфере. К данным характеристикам относятся взаимное соответствие или несоответствие требований субъекта к профессии и профессии к нему, включая определение уровня своих достижений и оценку своей готовности; принятие или непринятие социально-профессиональных ролей, полученных во взаимодействии (статуса обучающегося или молодого специалиста); выработка позитивного или негативного отношения к образовательному процессу как процессу освоения будущей профессии; значимость образования и будущей профессиональной деятельности для себя; построение плана пути в профессии. Для эффективного формирования способностей саморазвития во взаимодействии осуществляется ряд значимых процессов:

- осознание личностной значимости как в образовательном процессе, так и в будущей профессии;
- понимание своих потребностей и мотивов профессионального совершенствования, принятия решений действовать;
- определение и постановка стратегических и тактических целей и задач;
- выбор средств и технологий осуществления действий» (Мычко, Полупан, Потменская, Несына, 2023).

Изучая вопрос профессиональной самореализации, мы увидели, что одним из основных ее компонентов является профессиональное самоопределение. «Традиционно вопросы профориентации актуализировались для школьников старших классов, однако статистика показывает, что к моменту окончания школы большинство выпускников не имеют четких предпочтений относительно будущей профессии и доминантой выбора вуза являются скорее прагматичные, а не социально-личностные факторы» (Концепция..., 2021).

Чтобы определить сущность профессионального самоопределения, мы обратились к истории возникновения этого понятия. Как в зарубежной, так и в отечественной педагогике изначально использовался термин «профориентация». Предпосылкой профессиональной ориентации стала работа американского психолога Г. Мюнстерберга (Мюнстерберг, 2007), где он ввел в оборот понятие профессионального отбора.

Ретроспективный анализ данного вопроса позволил установить, что профориентация в нашей стране получила развитие в 20-е годы XX века — в ответ на запросы расширяющегося индустриального производства. Профориентационная деятельность в советском государстве характеризовалась приоритетом государственных интересов над личными; широкой манипуляцией общественным мнением; отсутствием индивидуальных маршрутов.

Термин же «самоопределение» имеет психологический уклон, так как связан, прежде всего, с формированием желаемого образа. С психологической точки зрения самоопределение — это выбор человеком системы ценностей, норм морали, форм поведения, образа жизни и многого другого для себя самого. Как указывает автор этой трактовки Р. С. Немов, самоопределение в основном происходит в юности, и этот процесс активно начинается в подростковом возрасте (Немов, 2024).

Н. С. Кривцова под созданием образа будущей профессии понимает следующее: «Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии представляет собой специально организованное поэтапное расширение знаний о мире профессий (в виде развития представлений о профессии); стимулирование изменения эмоционального оценивания, а также интерпретации и выражения эмоций, связанных с образом профессии (в виде формирования отношений к профессиям); приобретение опыта выбора профессии и принятия решения о реализации выбора (в виде действий в отношении профессий), связанного с профессиональным самоопределением стар-

шекласников на основе развития образа профессии (с учетом принципов профессионального самоопределения)» (Кривцова, 2015).

К особенностям самоопределения как психологического феномена можно отнести его динамичность, деятельностный и ценностно-смысловой характер, множественность векторов его направленности.

С точки зрения педагогической науки процесс самоопределения связан с осознанным выбором человека того или иного направления. В педагогическом словаре А. Ю. и Г. М. Коджаспировых самоопределение личности трактуется как процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы (Коджаспирова, Коджаспиров, 2005). Интересна мысль о том, что «эмоциональный интеллект так же, как и эмоциональная культура личности, реализуется в эмоциональной среде, которая трактуется как организация социально-педагогического сопровождения личности, позволяющая эффективно формировать определенные качества, связанные с эмоциональным реагированием на происходящее. Проявляя эмоции, личность способствует созданию или преобразованию окружающей ее среды (Потменская, 2021).

Мы можем констатировать, что недостаточно сформированное профессиональное самоопределение является главной причиной нестабильности профессиональных взглядов, отсутствия позитивных отношений в коллективе и как в результат — профессиональной миграции, то есть частой сменой работы.

Обращаясь к вышеизложенной проблеме, мы увидели, что в современных образовательных организациях возрастает потребность в разработке и внедрении инновационных подходов к поддержке профессионального самоопределения личности, которые отвечают современным социально-экономическим условиям.

Исследователи, изучающие историю данного вопроса, выявили ряд факторов, затрудняющих профессиональное само-

определение подрастающего поколения: нечеткость личных ценностных ориентаций, неподготовленность большинства учеников к ситуациям выбора, возникающим на разных этапах жизненного и профессионального становления, неспособность к рациональному сочетанию общеобразовательной подготовки с процессами самообразования и самопознания в целях профессионального роста. Поэтому необходимо изучение как вопросов профессиональных ориентаций, так и уровней личностной готовности к профессиональному самоопределению, которая складывается у ребенка в период обучения в школе.

Л. Н. Румянцева отмечает: «Начало обучения в школе — один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и физическом плане. От благополучия психологической готовности будущего первоклассника при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной и учебной деятельности ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования по-новому обращает педагогов к организации обучения первоклассника в школе, особое внимание при этом уделяет первым дням жизни в школе, в организации адаптационного периода в школе. Психологическая готовность стала в последние годы основным показателем школьной жизни первоклассника. Однако для определения перспектив обучения конкретного ребенка и класса в целом одной только ее недостаточно. Она не предлагает оценки целого ряда других показателей — совокупности умений, которые позволяют ребенку успешно осваивать учебный материал, включаться в образовательные ситуации, которые создает для него педагог. Не всегда можно поставить знак равенства между уровнем психологической зрелости ребенка и его готовностью обучаться, так как психологические предпосылки успешного обучения могут уже сформироваться, а конкретные умения — нет» (Румянцева, 2009).

В связи с этим возникает необходимость в комплексном психолого-педагогическом подходе к формированию профессионального самоопределения, углубленном изучении направлений

и механизмов, с помощью которых осуществляется психолого-педагогическая поддержка обучающихся. Таким образом, мы видим, что это своеобразный механизм педагогического сопровождения обучающихся, который от других видов педагогической деятельности отличается своей целенаправленностью, организованностью и системностью. Однако при организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся могут возникнуть трудности: это недостаток квалифицированных кадров и организационно-педагогических условий, отсутствие методической базы, сложность индивидуализации образовательного и воспитательного процессов.

Термин «профессиональное самоопределение» также носит скорее психолого-педагогический, чем сугубо педагогический характер. Коротко профессиональное самоопределение можно охарактеризовать как степень самооценки себя в качестве специалиста определенной профессии. Изучая научно-психологическую литературу по проблеме профессионального становления личности, мы обозначили две категории, которые имеют примерно одинаковое содержание: профессиональная идентичность и профессиональное самоопределение. Обозначенное выше позволяет сделать вывод о том, что в научных исследованиях более изученным является феномен «профессиональное самоопределение личности». Анализ исследовательских работ показал, что единого определения профессионального самоопределения личности в науке нет. Рассмотрим несколько подходов к данному психолого-педагогическому феномену.

Л. И. Божович, например, изучая психологические закономерности формирования личности ребенка, рассматривает связь самоопределения с процессом становления внутренней позиции человека. То есть у человека в процессе его трудовой деятельности или профессионального обучения в учебном заведении происходят качественные изменения, представленные в виде системных новообразований, создаваемых на основе его собственной активной деятельности. По мнению ученого, «по-

требность в самоопределении, и более всего в профессиональном, является центральным компонентом социального развития личности» (Божович, 1995).

Н. В. Зенина таким образом транслирует данный феномен, существующий в науке и практике: «В настоящее время профессиональное самоопределение у обучаемых не соответствует индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному специалисту. Причиной этого является отсутствие индивидуального, дифференцированного подхода к личности выбирающего профессию; использование в основном словесных, декларативных методов, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе в избираемой. Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением и углублением творческой, общественно значимой (трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной) деятельности обучающихся, формированием нравственной, эстетической и экологической культуры» (Зенина, 2011).

Р. М. Шерайзина с позиций системного и личностно-деятельностного подходов выделяет «взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностно-практический» (Шерайзина, 2005).

В. С. Волегов несколько иначе видит в своем исследовании профессиональное самоопределение: «Профессиональное самоопределение может быть описано как социальный процесс, реализуемый на микроуровне посредством индивидуальных практик в социокультурном контексте. Пространство профессионального самоопределения включает несколько социальных полей, возникающих вокруг различных капиталов и пересекающих институциональные и организационные рамки. Многообразие практик профессионального самоопределения позволяет классифицировать их по нескольким основаниям, в том числе по степени рациональности, по отношению к господствующей нормативной системе, по внутреннему содержанию (практики проблематизации, выбора и реализации выбора). Проблемати-

зация профессионального самоопределения может быть как внешней (особенности системы формального образования, воздействие социального окружения), так и внутренней, то есть с переживанием субъектом неудовлетворенности текущим статусом. Практики самоопределения оказываются нетождественны дискретным актам ввиду своей протяженности во времени, существования как во внешних проявлениях, так и в мыслительной деятельности. В значительной степени практики профессионального самоопределения имеют нерефлективный характер и складываются стихийно» (Волегов, 2016).

М. Ю. Дербенева говорит о том, что «в старшем школьном возрасте происходит самоопределение личности в выборе будущей профессии, оно затрагивает становление профессиональной идентичности, познавательных интересов и профессиональной направленности, в это время формируется психологическая готовность к выбору профессии. На данный процесс оказывает влияние множество факторов. Важное место среди них занимают внутриличностные. Мы полагаем, что к их числу относится эмоциональная направленность личности, которая может выступать как фактор становления системы познавательных интересов и профессиональной направленности. Профессиональное самоопределение представляется как процесс и как результат. Структура профессионального самоопределения может быть описана двумя группами показателей: содержательными (предметная сфера профессиональных предпочтений), а также процессуальными (уровневыми) характеристиками» (Дербенева, 2012).

Т. Н. Долгушина и С. Н. Юревич, исследуя феномен самоопределения, утверждают, что «отличительной особенностью отечественных исследований проблемы профессионального самоопределения личности является тот факт, что в отечественной психолого-педагогической литературе процесс профессионального самоопределения никогда не рассматривался обособленно, а только как разновидность самоопределения и всегда во взаимосвязи с личностным, жизненным, социальным и другими видами самоопределения» (Долгушина, Юревич, 2020).

Е. А. Пахомова отмечает то, что «разработка педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в контексте развития непрерывного образования выступает важнейшим ресурсом обеспечения потребностей экономики территорий в квалифицированных специалистах на основе осознанного выбора обучающимися собственной профессионально-образовательной траектории» (Пахомова, 2017).

И. С. Сергеев рассматривает профессиональное самоопределение как процесс и результат выявления и утверждения личностью собственной позиции в профессионально-трудовой сфере и овладения необходимым для этого инструментарием — знаниями, умениями, навыками (Сергеев, 2004).

Мы согласны с мнением ученых о том, что одной из наиболее значимых проблем в изучении профессионально-личностного самоопределения является определение его структуры.

Профессиональное самоопределение личности является составной частью общего процесса самоопределения и характеризует личностную, профессиональную и социальную зрелость человека. Профессиональное самоопределение нельзя назвать процессом, который имеет свой финал или конечный результат. «Профессиональное самоопределение не сводится к однократному акту принятия решения выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни» (Зенина, 2011).

Как показывают исследования, на формирование профессионального самоопределения влияют различные факторы, которые условно можно разделить на внешние и внутренние. С одной стороны, профессиональное самоопределение зависит от объективных составляющих, например от полученного образования. С другой стороны, это личностные характеристики — потребности, мотивы, эмоциональное состояние, готовность к той или иной профессии, ценности.

Так, по мнению А. В. Савченкова, «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности — это процесс, ориентированный на взаимодействие “педагог — об-

учающийся», формирующий у последних субъективный интерес к содержанию деятельности, рефлексии, актуализирующий сознание собственного выбора профессии в изменяющихся социально-экономических и культурных условиях» (Савченков, 2021).

Учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что в современных условиях поиск новых решений в области профессионального самоопределения предполагает действия как со стороны педагогов, так и со стороны всей системы образования. Во-первых, мы считаем, что назрела необходимость интеграции образовательных и предметных областей с практической работой на рынке труда; при это важно, чтобы указанные области не вступали в противоречие друг с другом, а получение образования было максимально приближено к предстоящей профессиональной деятельности. Во-вторых, очень важно консолидировать ресурсы и усилия школы с другими организациями, в том числе теми, которые занимаются практикой трудоустройства. В-третьих, необходимо обеспечение профильной подготовки обучающихся на фундаменте вариативности и индивидуальных предпочтений детей, но, конечно, с учетом современных потребностей на рынке труда. В-четвертых, требуется квалифицированная психолого-педагогическая помощь учителям в их переориентации с деятельности назидателя, ментора на деятельность фасилитатора, которая направлена на эмпатию и обеспечение успеха обучающихся в их будущем профессиональном выборе.

Резюмируя описанное выше, можно назвать основные задачи профессионального самоопределения обучающихся:

- формирование готовности к профессиональному самоопределению начиная со школы;
- осуществление психолого-педагогической помощи в освоении обучающимся уже выбранной профессии;
- совершенствование умений и навыков обучающихся в рамках выполнения будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, напрашивается вывод о том, что приоритетной задачей современной системы образования является усовершенствование сопровождения профессионального самоопределения учащихся в период обучения в школе.

Рассматривая профессиональное самоопределение в целом как проблему современного образования, можно сделать следующие выводы:

— данная категория в силу своих свойств является скорее психолого-педагогической, чем сугубо педагогической;

— профессиональное самоопределение можно понимать как многомерное явление, представляющее собой поэтапный процесс принятия решения учеником в отношении профессионально-трудовой сферы и развития личности в этой сфере;

— профессиональное самоопределение имеет несколько компонентов: мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный;

— основную роль в процессе профессионального самоопределения играют следующие факторы: социально-экономические, психологические, организационно-педагогические;

— профессиональное самоопределение человека является составной частью общего процесса самоопределения и характеризует его личностную, профессиональную и социальную зрелость.

Результатом педагогического сопровождения профессионального самоопределения в наиболее общем виде выступает достижение готовности к профессиональному самоопределению. Готовность к профессиональному самоопределению — интегральная характеристика субъекта самоопределения (обучающегося, выпускника), свидетельствующая о наличии у него знаний, умений, опыта деятельности и личностных качеств, необходимых для успешного решения задач профессионального самоопределения, соответствующих текущему возрастному и образовательному этапу его развития.

На практике готовность к профессиональному самоопределению выражается в достижении субъектом необходимого уровня развития по всем заданным критериям такой готовности

(целевому, мотивационному, информационному, деятельностно-практическому, рефлексивному). При этом под критериями готовности к профессиональному самоопределению понимаются основания для оценки такой готовности на соответствие требованиям, предъявленным обществом и зафиксированным в определенных документах (стандартах, программах и др.).

Из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что системное определение «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения» многогранно и объединяет различные обоснованные в науке понятия.

Далее попытаемся обосновать особенности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Так, среди личностных характеристик выпускника средней школы, перечисляемых в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, упоминается и подготовленность к осознанному выбору профессии, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества. Таким образом, на момент окончания средней школы выпускник должен уже понимать, какую профессию он хочет приобрести и к чему следует стремиться в дальнейшем обучении в колледже, вузе или других структурах профессионального образования.

Однако на сегодняшний день существует ряд проблем, которые связаны с профессиональным самоопределением обучающихся старших классов. Это подтверждают данные множества социологических исследований. Основной причиной недоверия к учителям в этом вопросе Е. А. Пахомова (Пахомова, 2017) называет негативный опыт взаимодействия образовательных организаций в сфере профессиональной ориентации обучающихся и их родителей или полное отсутствие такого опыта. Профориентационные мероприятия в рамках школы не проводятся: по сути, школа остается просто образовательной организацией, никак не связанной с дальнейшей жизнью обучающегося. Выпускники школ поступают в образовательные

организации профессионального обучения и получают специальности (профессии), с которыми заведомо не связывают свою будущую трудовую деятельность.

Перечисленные выше проблемы говорят о необходимости участия педагогов в процессе профессионального самоопределения обучающихся в школе. Цели такого участия в зависимости от возраста школьников будут, естественно, отличаться:

— с 1-го по 7-й классы формируется информационная, мотивационная и деятельностно-практическая база для будущего профессионального выбора;

— в 8—9-х классах проводится работа по сопровождению профессионально-образовательного выбора, который должен завершиться определением профиля обучения в старшей школе;

— в 10—11-х классах осуществляется комплексное сопровождение профессионально-образовательного выбора ученика, которое должно подвести к выбору специальности в вузе.

Таким образом, наиболее ответственный этап профессионального самоопределения и, соответственно, педагогического сопровождения данного процесса — это этап завершения неполного среднего образования (8—9-е классы), потому что в этот момент ученик должен определиться, остается ли он в школе или уже начинает свой путь в узкопрофильном образовании. Более того, возраст 14—15 лет является сензитивным периодом для профессионального самоопределения.

Мы солидарны с мнением Н. С. Кривцовой, которая в упоминавшемся уже исследовании пишет о том, что «разработанные критерии и показатели сформированности положительного образа профессии в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения, связанные с изменением модальности эмоционального оценивания образа профессии и изменением расположения образа профессии в семантическом пространстве, могут позволить определить эффективность этого процесса» (Кривцова, 2018).

На сегодняшний день разработаны и в некоторых образовательных организациях внедряются авторские модели педагогического сопровождения обучающихся в вопросах про-

фессионального самоопределения. Например, Е. А. Пахомова разработала многоуровневый комплекс моделей педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, включающий: «региональную модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, в качестве компонентов включающую: целевой, содержательный, процессуальный и результирующий компоненты; муниципальную модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, в качестве компонентов включающую: информационный, организационный, научно-методический, консультационно-диагностический, оценочный компоненты; модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной организации, включающую информационный, организационный, научно-методический, консультационно-диагностический, оценочный компоненты» (Пахомова, 2017).

И. С. Сергеев рассматривает данный вопрос несколько иначе. Ученый сформулировал следующие базовые принципы сопровождения профессионального самоопределения: «Направленность на формирование субъектной активности личности, владеющей профориентационно значимыми компетенциями. Постепенность и непрерывность сопровождения профессионального самоопределения. Государственная координация профориентационной работы, включенность Системы в региональную социально-экономическую, кадровую и образовательную политику. Социальное партнерство в реализации профориентационной работы с детьми и молодежью обеспечивается на трех уровнях: межведомственное взаимодействие на основе полицентрической модели управления Системой; государственно-частное партнерство; сетевое взаимодействие образовательных и других организаций. Практико-ориентированный характер профориентационной работы предполагает формирование развернутой системы профессиональных проб и других подобных форм. Доступность получения профориентационных

услуг. Перспективность — обращенность в будущее как ведущее требование к содержанию современной профориентационной работы» (Сергеев, 2004).

В. А. Педан видит данный аспект в другом ракурсе: ученым разработана модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей. «Использование модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, реализованной в событийной сети и отображающей способ ее создания, обеспечивает: дифференциацию групповых субъектов и значимых для них событий; обретение “индивидуального” лица учреждением дополнительного образования; реализацию технологии профессиональных проб, проектной технологии, технологии “Портфолио”» (Педан, 2016).

В. П. Бедерханова указывает на то, что реализация ребенком внутреннего потенциала в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии, а также свобода выбора дают право ребенку в принятии решений. В. П. Бедерханова также высказывает несколько иную точку зрения на процесс самоопределения: «Человек, находящийся в рамках идеологизированной структуры, заранее знает, каким он должен быть. Для него самое важное — определить, что есть “должное”, и обнаружить механизм, устанавливающий, что должно быть. Таким образом, человек превращается в инструмент для реализации того, что считает должным. (Понятно, что речь не идет о том, какая идеология принята: замена одной на другую мало влияет на конечный результат.) Вот почему на смену человеку идеологизированному должен прийти человек, способный осознавать реальность, свою феноменальность, человек с открытым сознанием» (Бедерханова, 2001).

Оценка эффективности применяемых методов или программ педагогического сопровождения профессионального самоопределения может проводиться по различным критериям. В частности, В. А. Педан (Педан, 2016) предлагает разделять критерии на психологические и личностные (табл. 1).

Оценка готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению (Педан, 2016)

Психологические качества	Личностные качества
<p>Аналитико-синтетическое восприятие, наблюдательность, регулируемая память, абстрактное мышление, целесообразование и планирование, способность рассуждать, интеллектуальная познавательная активность. Креативность.</p> <p>Чувство психологической защищенности, мотивация достижения успеха, социальная мотивация (долг, ответственность). Уверенность в себе, чувство полноценности, трудолюбие, усидчивость, дисциплинированность, адаптивность, самостоятельность в действиях, желание и способность иметь собственное мнение, коммуникабельность, доброжелательность, эмпатия</p>	<p>Социальная зрелость, ответственность за свои действия, мотивация общественно полезной деятельности (учебно-трудовой и т. д.), познавательные интересы, самосознание и адекватная самооценка, потребность в самопознании.</p> <p>Осознание собственной индивидуальности.</p> <p>Личностное самоопределение, стремление к самоутверждению, потребность в общественном признании, психосексуальная идентичность, удовлетворенность своим положением, нравственное осознание</p>

В качестве оценки готовности учащихся к профессиональному самоопределению В. А. Педан рассматривает следующие критерии:

- характеристика ценностных ориентаций, связанных с профессиональным выбором или профессиональным самоопределением;
- сформированность целей в сфере профессионального самоопределения;
- содержательная осведомленность школьника о значимости профессионального самоопределения;

— осознание опыта социального взаимодействия в условиях профессионального самоопределения;

— компетентность в оценке своих результатов обучения и профессионального выбора (Педан, 2016).

Необходимо отметить то, что очень важно осуществлять процесс психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, которое в общем виде представляет собой целостный, непрерывный процесс изучения и формирования личности школьника, способов создания условий для его самореализации во всех сферах допрофессиональной деятельности, адаптации к социуму и рынку труда на разных этапах самоопределения в профессии. Результатом педагогического сопровождения профессионального самоопределения в наиболее общем виде выступает достижение готовности к профессиональному самоопределению, выражающейся в различных критериях и показателях: психологических качествах, личностных характеристиках. Данные показатели могут быть рассчитаны количественно, что позволяет подвергать их сравнению. Это актуально при проведении эмпирического исследования готовности обучающихся общеобразовательной школы к профессиональному самоопределению.

Основополагающим для нашего исследования стало понимание психолого-педагогического сопровождения как феномена в педагогической теории и практики. «Психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов имеет свои особенности, так как формирование в развивающемся современном мире педагогической парадигмы, которая основана на гуманистических идеалах, определило, по нашему мнению, психолого-педагогическую помощь, сопровождение и поддержку как одни из фундаментальных понятий, действующих в качестве замены ранее используемой категории педагогического воспитания» (Мычко, Потменская, Несына, 2020).

Итак, рассматривая особенности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в психолого-педагогических классах общеобразовательной школы, можно сделать следующие выводы:

— приоритетной задачей современной системы образования является усиление сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в период обучения в школе;

— педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся представляет собой целостный и непрерывный процесс изучения и формирования личности школьника, способов создания условий для его самореализации во всех сферах допрофессиональной деятельности, адаптации к социуму и рынку труда на разных этапах самоопределения в профессии;

— психолого-педагогическое сопровождение является важным при выборе обучающимися будущей профессии;

— профессиональное самоопределение личности выступает составной частью общего процесса самоопределения и характеризует личностную, профессиональную и социальную зрелость человека;

— профессиональное самоопределение — многомерное явление, которое может рассматриваться как поэтапный процесс принятия решения, а также как одна из задач обучения в школе;

— на формирование профессионального самоопределения влияют различные факторы: социально-экономические, психологические, организационно-педагогические.

Глава 2

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В современном обществе главной и одной из сложных задач для выпускника школы является определение дальнейшего образовательного маршрута. Успешный выбор обуславливает дальнейшую трудовую реализацию, положение человека в обществе, личностную состоятельность и защищенность. Это очень важный шаг на пути становления и формирования выпускника как зрелой личности. Перед образовательными организациями стоят задачи: формировать условия для успешной адаптации личности в социуме, создать базис личностно-профессионального самоопределения старшеклассника, осмыслить его способности, интересы и будущие перспективы. В случае успешного их решения учащиеся делают осознанный выбор и понимают ценность профессионального образования в стремительно меняющемся мире (Иванова, 1987; Исаева, 2013; Леонтьев, Шелобанова, 2001).

В современных реалиях сетевое сотрудничество становится мощным ресурсом как для выпускника школы в выборе дальнейшего жизненно-профессионального маршрута, так и для вуза, который получает более заинтересованных и подготовленных студентов. В образовательной сфере сетевое взаимодействие является социальным сотрудничеством образовательных организаций, выполняющих совместную деятельность: обучение, обмен опытом, проектирование, воспитание, составление

учебно-методических комплексов, разработка новых механизмов управления в системе образования (Ревякина, 2002; Пряжников 2008; Проблемы..., 2011).

На сегодняшний день образовательное сетевое взаимодействие признается важным механизмом повышения качества обучения и колоссальным ресурсом инновационного образования. Как отмечено в законе «Об образовании в РФ», «сетевая форма реализации образовательных программ дает возможность изучения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, реализующих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» (Об образовании в Российской Федерации, 2012, ст. 15).

Сетевое сотрудничество — это структура связей, дающая возможность подготавливать, апробировать и представлять профессиональному педагогическому сообществу инновационные структуры содержания образования и управления системой образования. Это сотрудничество между несколькими образовательными организациями (Концепция..., 2002).

В психолого-педагогической литературе представлены различные контексты понятия «сетевое взаимодействие» (Алексахина и др., 2014; Берулава, Берулава, 2012; Гоглова, 2010; Головинская, Пивчук, 2014; Гурьянова, 2012; Жадан, 2011; Жуковицкая, 2008; Зубарева, 2023; Лихацкая и др., 2013; Лобок, 2014; Рытов, 2013; Стародубцев и др., 2014; Токмовцева, 2015; Швецов, Алдар, 2012 и др.):

— сетевое сотрудничество в образовательной среде — сложный механизм, включающий в учебный или внеучебный процесс сразу несколько организаций;

— сетевое сотрудничество — общая деятельность нескольких образовательных организаций с целью обучения, обмена и получения опыта, проектной деятельности, воспитания, изучения, создания и использования учебно-методических комплексов, технологий и механизмов обучения;

— сотрудничество в сети — это порядок связей, дающий возможность создавать, предоставлять на рассмотрение и вне-

дрение профессиональному педагогическому обществу инновационные концепции образования и руководства образовательной системой;

— совместная работа с общим применением ресурсов.

В основе модели сетевого сотрудничества в пределах осуществления дополнительных общеразвивающих методик — определение о сетевом взаимодействии учреждений образования, включенных в сеть: как общей работы, дающей возможность участникам изучать дополнительные методики с применением ресурсов нескольких образовательных организаций. Под сетевым сотрудничеством в образовательной среде понимаются сложные многоступенчатые связи, взаимодействия образовательных организаций или субъектов образовательных отношений (а также их групп, сообществ), применяемые в реализации совместных задач на основе добровольности, сотрудничества результативности, организованности.

Сетевым считается структурно зафиксированное сотрудничество организаций с задачей улучшения результативности использования их потенциала. Главные критерии — получение желаемой подготовленности участников, ресурсная распределенность, а как следствие этого — результативное сетевое сотрудничество в структуре начального и среднего профессионального образования.

Сетевое сотрудничество позволяет получить расширенный диапазон образовательных ресурсов, построить собственный путь развития — образовательный маршрут. Взаимообмен, конкурентные отношения между образовательными организациями, состоящими в сети, улучшают качество образования и выводят его на новый, современный уровень.

Представим характеристику функций и задач, обуславливающих сотрудничество в сети:

— управленческая функция: формирование условий сотрудничества сети, управление деятельностью участников сети и формирование условий для взаимообмена методическими и информационными ресурсами;

— информационная функция: создание внутренних сетевых информационных направлений для руководителей организаций образования, наставников, преподавателей, учащихся, родителей (опекунов);

— формирование условий маркетинговой работы, в том числе презентация курсов, встречи и др.;

— аналитическая функция: экспертная оценка и популяризация педагогического навыка.

Совместная работа в сетевой структуре понимается как важная и действенная конфигурация в достижении целей. В осуществлении сотрудничества по сети организаций образования можно выделить две ступени:

1) подготовительная ступень осуществления сетевого сотрудничества (старт сетевого сотрудничества организаций образования);

2) основная ступень (осуществление самого сотрудничества между участниками сети).

Первостепенная задача подготовительного этапа состоит в формировании местных нормативных документов, которые в дальнейшем будут регулировать сотрудничество сети образовательных организаций в процессе организации и исполнения персональной образовательной траектории учащегося. Наряду с этим определяется ряд важных задач:

— создание Координационного совета сети организаций образования;

— формирование рабочих групп сетевого сотрудничества (назначение заместителей директора по учебно-воспитательной работе, которые будут контролировать вопросы сетевого сотрудничества в организации образования);

— проектирование деятельности по сетевому сотрудничеству при создании и осуществлении персонального образовательного пути учащегося;

— назначение членов сетевого сотрудничества, наставников по управлению персональными маршрутами учащихся и учителей, осуществляющих сетевые проекты образовательных курсов и дисциплин вне учебной работы;

— создание образовательных практикумов для заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, наставников, учителей;

— создание финансовых условий для осуществления сетевого сотрудничества.

Главная цель на основной ступени — реализации самого сетевого сотрудничества — формирование условий для деятельности входящих в сеть организаций в рамках прохождения персонального образовательного пути учащихся разных категорий: для учащихся, имеющих отличительные навыки в учебе; для учащихся, имеющих ограничения по здоровью; для получающих дополнительное образование; для учащихся с отсутствием мотивации к обучению.

Образовательные организации, находящиеся в сетевом сотрудничестве, осуществляют свою работу, выполняя общеобразовательные программы, программы дополнительного образования, внеурочной деятельности, профессиональной ориентации учащихся.

Совместная работа учреждений образования, находящихся в сетевом сотрудничестве, определяется исходя из социального заказа, требований учащихся и их родителей (опекунов), а также по итогам диагностических исследований в рамках персонального образовательного пути учащегося. Образовательная деятельность в сети осуществляется по принципу взаимобмена ресурсами образовательных организаций, состоящих в сетевом сотрудничестве.

Персональный образовательный путь учащегося (или индивидуальный образовательный маршрут — ИОМ) представляет собой особую модель осуществления образовательной деятельности на основе персонализации и вариабельности процесса образования, направленную на реализацию персональных образовательных нужд учащегося.

Персональный образовательный путь предназначен для учащихся с отличительными навыками в учебе; имеющих ограничения по здоровью; для учащихся, у которых отсутствует возможность быть на занятиях из-за спортивных соревнований, различных конкурсных мероприятий; для учащихся, которые

не могут посещать занятия по причине длительного лечения (заболевания, травмы); для учащихся с отсутствием мотивации к обучению (Артемова, 2018).

Можно сказать, что сетевое сотрудничество — продуктивный путь реализации образовательной методики учащимися в рамках учебных курсов, дисциплин, модулей, программ дополнительного образования, факультативов, программ внеурочной деятельности, специальных (коррекционных) — персональных занятий всех форм обучения (дистанционное, очное).

Преимущества сетевого сотрудничества очевидны, но нормативно-правовая база для сетевого сотрудничества долгое время отсутствовала. Так, закон «Об образовании» 1992 года четко регламентировал, что образовательные принципы и методики формируются и осуществляются самостоятельно каждым учебным заведением. Нормативно-правовой основой сетевого сотрудничества стал ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012. Статья 15 Закона дает представление о «сетевых формах реализации образовательных программ» (Об образовании в Российской Федерации, 2012).

Выделяются следующие типы сетевых форм реализации образовательных программ: вертикальный тип (школа — колледж — университет); горизонтальный тип (одноуровневые организации образования); смешанный тип (осуществление общих методик и программ организациями образования различного уровня).

Для сетевой структуры любого типа характерны следующие особенности: общие центры совместного доступа, информационная среда, общая база данных. Платформами поддержки являются ресурсные кафедры, инкубаторы, технопарки. У образовательной сети любого типа имеются свои отличительные критерии воспитательного направления: единство интересов и целей участвующих; использование общих технологий обучения и воспитания; совершенствование коммуникационных навыков членов сети; взаимная ответственность и интерес; технические, материальные и кадровые источники для взаимообучения и обмена.

В научной литературе разнообразны сети подразделяются на два вида: иерархические и распределенные. Если в иерархических структурах традиционной школы образовательные методики стандартно формализованы, то сетевые методики в образовании классифицируются на основе самостоятельности обучающегося, который способен за определенное время осваивать программу.

Сегодня, когда всеобщая глобализация затрагивает все аспекты жизнедеятельности человека, сетевое сотрудничество играет особую роль. Говоря о сетевом сотрудничестве между странами в виде образования партнерских связей, нужно отметить, что такие связи могут быть мощным инструментом на уровне определенных регионов. Поскольку интернационализация образовательного пространства становится одним из условий адаптации академической образовательной среды к современным реалиям, то возникают два главных аспекта: мотивационное сопровождение сетевого сотрудничества и организационный аспект такого сотрудничества. В качестве средств, позволяющих решать проблемы мотивационного и организационного сопровождения сетевого сотрудничества, могут выступать ресурсы дистанционного обучения. Педагоги образовательных учреждений, входящих в сеть, могут: пользоваться хранилищами цифровых образовательных ресурсов, необходимых для организации будущего собственного учебного процесса; сверять и проводить сравнительный анализ материалов из различных методических пособий, учебников в электронном виде; пользоваться видеоматериалами, выполненными коллегами, к тому же не только собственного региона, но и других регионов России и мира; обсуждать практический педагогический опыт на форумах, в сообществах единомышленников и т. д.

Особое место дистанционные технологии занимают в системе «Школа — вуз», поскольку цифровизация социальной сферы способствовала введению новых форм и технологий обучения, а также переносу образовательного процесса в виртуальную среду, в которой взаимодействия территориально удаленных участников происходят опосредованно. Дистанционными яв-

ляются информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие реализацию сетевого обучения. Дистанционные образовательные технологии выступают основой сетевого обучения. Моделью сетевой формы обучения стало виртуальное сетевое сообщество образовательных организаций (Бесперстова, 2019; Роберт и др., 2008).

Важное значение имеет взаимодействие с международными партнерами в условиях сетевого сотрудничества. Такое социальное партнерство дает возможность объединения ресурсов всех сторон для решения образовательных и социальных задач. В основе партнерских отношений лежит концепция солидарности, актуальная со второй половины XX века, особенно в 1960—1970-х годах во время активизации социальных движений. Она предполагает урегулирование общественных разногласий во всех областях общественной жизни и культуры, в том числе в образовательной сфере, базирующейся на положениях доступности и всеобщности. Социальное сотрудничество в Европе берет начало в послевоенный период и сегодня осуществляется комплексом учреждений (NCHRD) и ассоциаций (EERA), управляющих областью партнерских отношений (Вульфсон, 1999; Хайстова, 2005; Hild, 2005; Schwedes, 2006; Osborn, Hagedoorn, 1997).

Партнерство заключено в том, что совместными усилиями разрабатываются планы, проекты и программы всех мероприятий. Партнерство позволяет руководителям расширять количество участников за счет дополнительных интеллектуальных, материально-технических и физических ресурсов общественных организаций и семей учащихся. Это влияет на успеваемость, получение новых навыков, способствует будущему трудоустройству выпускников.

Органы управления на местах должны также способствовать укреплению и расширению ресурсов сообщества.

Для выполнения этих задач нужно реализовать следующие критерии: наличие достаточных ресурсов (время, пространство, материалы, оборудование) для поддержки инфраструктуры сообщества; нахождение быстрых путей решения проблем;

особое внимание должно быть уделено повышению уровня компетентности и мотивации всех заинтересованных сторон для совместной работы.

На сегодняшний день в мире существует две базовые концепции образовательного социального партнерства.

1. Государство разрабатывает и организует высшее профессиональное образование, обучение и управление им. Социальные партнеры совместно с правительством принимают как формальное, так и не формальное участие в планировании, реализации и контроле, а иногда и финансировании новых направлений и специальностей образования (Франция).

2. Государство формирует общие направления деятельности частных компаний и организаций в сфере образования (Германия, Дания, Нидерланды).

Политика социального партнерства используется в зарубежных странах для решения вопроса роста и увеличения роли профессионального образования. Совместные действия всего социума и государства, ориентированные на определение молодежи в профессиональном плане, решают данный вопрос и оказывают помощь в профессиональном становлении (Лернер, 2005; Лобок, 2014).

Для нас интересен опыт близкого нам соседа — Беларуси. Развитие партнерской системы в образовании берет начало от указа Президента Республики Беларусь № 278 «О развитии социального партнерства в Республике Беларусь» от 15 июля 1995 года. Белорусская система основывается на принципе трипартизма, который обуславливает вовлечение трех партнеров (работник, работодатель и государство) в формировании требований и критериев регулирования социально-трудовых отношений. Эта система обеспечивает взаимодействие образовательных организаций с государством и общественными объединениями. Белорусское национальное сотрудничество в образовании склоняется к первой модели.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании закреплены главные позиции, являющиеся базой управленческой системы в образовательной среде (гл. 11 «Управление в образовательной

среде», ст. 105—117). Провозглашены положения «демократии, гласности, учета общественного мнения и системности управления образованием» (Кодекс..., 2020, п. 2).

Социальный аспект управления образованием в белорусском Кодексе зафиксирован в статусе «возможности», отмечается необязательный характер формирования социальных объединений в образовании.

Одними из результативных типов социального партнерства в образовании служат экспертные сообщества. Вопреки затруднениям в формировании и укреплении экспертной среды современная система партнерства определяется и расширяется, опираясь на критерии европейской и мировой системы образования.

Интернационализация образования в Беларуси является параметром увеличения экспертных площадок. В целом она подразумевает становление разных форм международного сотрудничества:

— мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава в целях образования посредством участия студентов в различных образовательных программах, обучения в магистратуре и стажировки. Мобильность преподавателей подразумевает повышение квалификации посредством стажировок в зарубежные вузы и организации, а также проведение мастер-классов и чтение лекций;

— мобильность образовательных методик и институциональная мобильность посредством создания новых стандартов образования и образовательных методик. Формирование партнерства в виде учебно-методических объединений (УМО) организует платформу для взаимодействия университетов, реализующих подготовку специалистов одного профиля, что содействует формированию общего экспертного пространства;

— введение в учебные планы и разработки образовательных стандартов международного опыта. Беларусь законодательно не состоит в Болонском процессе, но международный опыт в определенной степени внесен в национальные образовательные программы и стандарты;

— институциональное партнерство — создание образовательных сообществ. Кроме базовых видов партнерства в систему образования Беларуси вводятся и новые виды межвузовских соглашений: взаимное одобрение методик, реализация совместных методик.

Можно утверждать, что социальное партнерство позволяет совершенствовать и развивать образовательную среду Беларуси.

Таким образом, зарубежный опыт социального сотрудничества в образовании состоит в устоявшейся практике профессионального образования, соответствующего кадровой политике страны, или распространяется обособленно, соответствуя задачам и ценностным ориентирам профессиональной составляющей образования.

Рассмотрим организацию профориентационной работы со старшеклассниками в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Характер и цели труда сегодня значительно преобразовались, мы наблюдаем увеличение интенсивности профессиональной деятельности, повышенные требования к профессионализму, ответственности, стрессоустойчивости. В связи с этим особое значение приобретает предпрофессиональное образование школьников.

Важно указать на сложность выбора организационной формы профориентационной работы. В настоящее время самыми распространенными являются: многопрофильное учебное заведение с естественно-научным, филологическим, социально-экономическим и тому подобными классами; однопрофильная школа старшей ступени (с математическим, биологическим или другим уклоном); обучение в старших классах обычных школ по индивидуальным учебным планам; сетевое профильное обучение (прохождение обучения в ресурсных центрах, дистанционно).

Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам определить сущность профессиональной ориентации старшеклассников и выделить несколько ее направлений:

— во-первых, в широком смысле профессиональная ориентация представляет собой систему взаимодействия личности и общества;

— во-вторых, профессиональная ориентация рассматривается как составляющая профильного обучения;

— в-третьих, профессиональная ориентация есть подготовка старшеклассников к трудовой деятельности;

— в-четвертых, профессиональная ориентация как сетевое взаимодействие образовательных учреждений (Будникова, 2003; Голубцова, 1990; Маркова 1996; Махмудова, 2011; Павлова, 2005; Педан, 2013; Пряжников, 2008; Ревякина, 2002; Таточенко, 2004 и др.).

Подробное изучение направлений профориентационной работы привело к необходимости изучения моделей ранней профессиональной педагогической подготовки учеников старших классов. Краткое описание таких моделей приведено в таблице 2.

Таблица 2

Модели ранней профессиональной педагогической подготовки школьников (Байбородова, 2021)

Описание модели	Варианты реализации модели
<i>Элективные курсы психолого-педагогической направленности</i>	
Составляющая учебного плана учреждения, обязательные курсы по выбору. Элективные курсы проводятся в учреждениях образования (школы, университеты, колледжи) с привлечением специалистов профессионального образования	Содержание курса, отвечает ориентации на профильную подготовку учащихся; сущность курса не ограничивается пределами определенного учащимся курса; курсы создаются за счет ресурсов внеучебной деятельности

Продолжение табл. 2

Описание модели	Варианты реализации модели
<i>Социально-педагогическая практика обучающихся</i>	
<p>Общественно полезная деятельность обучающихся для получения опыта профессиональной педагогической деятельности</p>	<p>Обучающие практики (допрофессиональная или начальная профессиональная подготовка); воспитательные практики (социальное воспитание и развитие); управленческо-педагогические практики — деятельность в роли руководителя органов детского самоуправления, вожатого, руководителя кружка; проведение занятий в группе, коллективе; деятельность в качестве помощника классного руководителя, учителя; волонтерство, связанное с предоставлением социальной помощи детям с проблемами в обучении; социально-культурные практики, связанные с организацией культурно-спортивных мероприятий (соревнования, концерты, спортивно-оздоровительные мероприятия и др.)</p>
<i>Индивидуальные образовательные проекты</i>	
<p>Классный руководитель совместно с ребенком и его родителями формируют образовательную программу и план для школьника по учебным дисциплинам на базе его образовательных и профессиональных планов</p>	<p>Средства очного и заочного, дистанционного обучения в профессиональных организациях; ресурсы учреждения образования</p>

Описание модели	Варианты реализации модели
<i>Школа юного педагога (очная, очно-заочная)</i>	
Обучение по направлению профессиональной подготовки к педагогической деятельности и поступлению в образовательное учреждение по профилю	Курсы довузовской подготовки по предметам; договорные отношения образовательных учреждений на основе механизма сетевого сотрудничества
<i>Виртуальное творческое объединение будущих педагогов</i>	
Виртуальная среда социальных сетей обучающихся, прохождение итоговой аттестации (экзамены, проекты) и получение сертификатов	Социальные сети
<i>Областная педагогическая олимпиада</i>	
Система включает конкурсы образовательной и профессиональной направленности	Общеобразовательные и профессиональные организации различных уровней образования

Основная задача профессионального становления самоопределяющейся личности связана с совершенствованием готовности и способности к пониманию перспектив своего развития в будущей профессиональной деятельности.

Подготовка к профессиональному самоопределению учащихся — как важный и необходимый этап в личностном развитии — должна осуществляться в интеграции эмоционального, интеллектуального, физического и эстетического воспитания старшеклассников.

В статье Р. В. Смирновой и О. Н. Сидориной (2023) систематизированы этапы становления и развития дифференцированного профильного обучения в старшей школе России.

Первый этап (середина XIX — начало XX века) — проведение реформы среднего образования, включающей первые пробы создания профильных классов, школ или классов с углубленным изучением отдельных предметов (первое разделение образования на «классическое» и «реальное» по Уставу гимназий и прогимназий 1864 года). В реформах образования 1915—1916 годов классы гимназии были разделены на три ветви: ново-гуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную, но осуществлению данной реформы помешали события 1917 года (Данильянц, 2020).

Второй этап (20—30-е годы XX века) — в новой советской школе реализуются классовые идеи «воспитания активного строителя нового общества», внедряются профилизация старшей ступени школьного образования (с выделением гуманитарного, естественно-математического и технического направлений), ориентация на практику и прикладные знания реально-трудовой школы. «Однако, несмотря на большой творческий потенциал и возможность приближения образования к жизни, такая профессионализация в школе вскоре была заменена опять предметным обучением» (Данильянц, 2020, с. 6).

Третий этап (30-е годы — начало 80-х годов XX века) — отмена «уклонов», унификация и введение единых требований по освоению образовательных программ; отсутствие преемственности между общим и профессиональным образованием.

Четвертый этап (конец 1980-х — начало 2000-х годов) связан с реформой школьного и профессионального образования. В Постановлении ВС СССР от 12.04.1984 № 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» главными задачами советской школы на новом этапе развития были названы улучшение трудовой подготовки, профессиональной ориентации школьников, усиление политехнической направленности и переход к всеобщему профессиональному образованию молодежи. Параллельно с этим учащимся 8—10-х классов предоставлялась возможность углубленного изучения отдельных предметов физико-математического, химико-биологического и общественно-гуманитарного циклов с помощью факультативных занятий. В 1988 году было

поддержано предложение построения системы образования с дифференцированным обучением в 9—11-х классах, обеспечивающим школьникам возможность свободно выбирать профиль обучения в соответствии с индивидуальными интересами и способностями. Для реализации дифференцированного обучения было разработано новое содержание профильного образования. Принятие закона Российской Федерации 1992 года «Об образовании» закрепило вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ (Об образовании, 1992).

Пятый этап (середина 2000-х годов — настоящее время) основан по построению индивидуальных траекторий обучения школьника, его образовательно-профессионального маршрута. Значимым моментом в развитии профильного обучения в России стало принятие Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (Концепция..., 2002). В данной Концепции профильное обучение понимается как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» (Концепция..., 2002, с. 1).

В Концепции определены следующие основные цели перехода к профильному обучению в старшей школе:

« — обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

— создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

— способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

— расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» (Концепция..., 2002, с. 2).

В Концепции 2002 года предложены основные формы реализации профильного обучения (модели). Первая форма представляет собой модель внутришкольной профилизации (внутри школы может быть организовано обучение по одному или нескольким профилям). Вторая форма — модель сетевой организации предполагает, что профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Данная модель реализуется в двух вариантах. Первый вариант связан с объединением нескольких образовательных учреждений вокруг одного учреждения, выполняющего роль ресурсного центра. Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов (Концепция..., 2002, с. 8).

Отметим, что в современном понимании профилизация — это не просто углубленное изучение школьниками отдельных предметов или тем. Как подчеркивает Э. И. Данильянц (2020), «в условиях профильной школы им должна быть предоставлена возможность сделать обоснованный профессиональный выбор благодаря лучшему пониманию себя, ориентации в избираемых предметных областях, которые лежат в основе направлений профессиональной подготовки, а также приобретению соответствующих знаний и навыков. Адекватная реализация предоставляемых школой возможностей в индивидуальном опыте учащегося предполагает достижение им социальной зрелости как важнейшего параметра становления личности и ее индивидуальности» (Данильянц, 2020, с. 9).

Выделены также принципы организации профильного обучения на современном этапе: «дифференцированность по

профилям, вариативность по индивидуальным программам, интегративность по смежным областям наук, индивидуализированность по интересам и способностям, деятельностный характер по компетенциям, развивающий характер по креативности и интерактивным технологиям» (Данильянц, 2020, с. 11). В целом система «профильного обучения в нашей стране находится на стадии развития и требует поиска и обоснования новых методологических подходов, более продуктивных технологий и объективных критериев оценки качества результатов» (Данильянц, 2020, с. 11).

Несмотря на столь широкое многообразие моделей ранней профессиональной педагогической подготовки, педагогический класс остается эффективной формой ориентации, способом вовлечения обучающихся в педагогическую культуру.

Профессионально-личностное становление будущего педагога в условиях предпрофессиональной подготовки — «это процесс, направленный на умение выстраивать собственную позицию педагога и траекторию развития в профессиональной деятельности, успешность которой во многом зависит от умения применять знания, навыки и личностные качества» (Петрова и др., 2022, с. 72).

Цели допрофессионального образования в психолого-педагогическом классе: формирование позитивной установки и повышение привлекательности профессии посредством ознакомления обучающихся с содержанием педагогической деятельности и перспективами новых педагогических профессий (Ахметжанова, Гудалина, 2023); формирование потребностей в получении первоначальных знаний о педагогике и психологии, в развитии умений творчески подходить к решению любых вопросов, принимать участие в различных профессионально значимых мероприятиях, научно-исследовательской деятельности (Петрова и др., 2022).

Задачами являются:

- 1) формирование у обучающихся системного представления о профессионально важных качествах педагога, педагогической деятельности, ее особенностях и видах, а также требованиях, предъявляемых к личности педагога;

2) стимулирование старшеклассников к построению профессионального плана на основе изучения собственных личностных особенностей и их соотнесения с профессиограммой педагога;

3) предоставление обучающимся возможности получения практического опыта в сфере профессионально-педагогической деятельности через организацию практических занятий и выполнение творческих заданий (Ахметжанова, Гудалина, 2023).

В работе Т. Н. Петровой, С. Н. Дмитриевой и Т. В. Евдокоровой (2022) выделены этапы допрофессиональной подготовки школьников педагогических классов.

Начальный этап (8—9-е классы) осуществляется через дополнительные занятия: школьники знакомятся со спецификой педагогической деятельности, с атласом профессий, миром профессий и т. д. Работа строится по принципу «учимся учиться». На всех проводимых занятиях лекция-визуализация сопровождается применением игровых технологий. В результате у старшеклассников формируются предпрофессиональные знания и навыки, обеспечивающие готовность к предпрофессиональному развитию, качественному усвоению содержания обучения.

На следующем этапе (10-й класс) предполагается расширение полученных знаний и самостоятельное их углубление: участники, опираясь на полученные знания, анализируют свои мотивы, определяющие выбор будущей профессии, планируют дальнейшие действия, осваивают те умения, которые необходимы в современной жизни и в профессии. Всё это способствует эффективному профессиональному самоопределению, и в результате у обучающихся появляются профессиональный интерес и профессиональное самоопределение.

На завершающем этапе (11-й класс) предпрофессиональная подготовка направлена не только на освоение психолого-педагогических знаний, но и на практическую педагогическую деятельность, включающую работу вожатым в детских лагерях. Особое место отводится организации педагогической деятельности, где каждый старшеклассник в роли педагога выполняет ту или иную деятельность, исходя из своих потребностей и

возможностей. Это дает возможность старшекласснику «примерить» профессию педагога. В результате практической педагогической деятельности у школьника формируются определенные навыки, необходимые в будущей педагогической работе (Петрова и др., 2022).

Краткая характеристика процесса обучения в педагогическом классе как фактора ранней профессиональной педагогической подготовки старших школьников приведена в таблице 3.

Таблица 3

**Характеристика процесса обучения в педагогическом классе
(Серебрянская, 2002)**

Аспект обучения	Содержание аспекта
Целевые установки	Самопознание, успешность в деятельности, многоступенчатая коммуникация
Принципы обучения	Вариативность, интерактивность, личностная ориентированность, согласованность с общепринятой образовательной подготовкой
Условия	Личностное и профессиональное определение в рамках обучения
Этапы	Профессиональные пробы, диагностика, прогнозирование индивидуального развития, определение профессионального выбора
Методы и средства обучения	Включение, упражнение; педагогические задачи, социально-педагогические ситуации, педагогические дискуссии, многоступенчатая коммуникация
Критерии успешности	Когнитивный (наличие знаний о педагогической деятельности, требованиях к педагогам; широта кругозора); мотивационный (готовность к выбору)

В своем развитии идея педагогических классов в нашей стране преследовала несколько целей. Профилизация трудовой школы в СССР в 20—30-е годы XX века сопровождалась

созданием «уклонов» в 8—9-х классах. Появились и классы с педагогическим уклоном, которые становились звеном в профессиональной подготовке кадров, давали профессиональную подготовку начального уровня. Образование, которое получали учащиеся, давало им право работать пионервожатыми, библиотекарями, воспитателями детских садов, учителями начальных классов.

Первые педагогические классы, так называемые пепиньерские классы (от франц. *periniere* — *питомник, рассадник*), в России стали открываться во второй половине XIX века — как правило, при женских гимназиях. Исторически они являлись элементами системы женского образования того времени.

Известность имеет дополнительный (восьмой) педагогический класс при женской гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии, двухгодичный педагогический класс, открытый К. Д. Ушинский при Смольном институте. Выпускницы педагогических классов могли претендовать на должность домашних наставниц и учительниц, а также помощниц учителя и учительниц начальных училищ.

В советский период (20—30 годов XX века) единая трудовая школа в 1924 году была разделена на ступени и концентры: I ступень — 4 года, II ступень — 5 лет (первый концентр — 3 года, второй концентр — 2 года) (Филиппов, 1999).

Второй концентр школы II ступени был профилирован, мог иметь профессиональный уклон: педагогический, социально-экономический, сельскохозяйственный, индустриально-технический. Школы с педагогическим уклоном в СССР создавались с целью удовлетворения потребности в педагогах без высшего образования. По окончании школы с педуклоном выпускник мог осуществлять подготовку учащихся школ I ступени (1—4-й год обучения), быть работником детдвижения, дошкольным работником, библиотекарем, ликвидатором безграмотности.

В 1970-е годы педагогические классы создавались с целью допрофессиональной подготовки, то есть в педагогических классах осуществлялась целенаправленная профессионально-педагогическая ориентация старшеклассников, у них фор-

мировался устойчивый интерес к педагогической профессии, развивались компетенции, необходимые для осуществления педагогической деятельности в довузовский период.

Традиционными моделями реализации идеи профилизации были: введение одного профиля на старшей ступени школы, многопрофильная школа. Еще одной целью организации педагогических классов стала подготовка выпускников школ к поступлению в высшие учебные заведения педагогического профиля. С этой точки зрения педагогический класс выступал формой довузовского педагогического образования, особенностью которой была в знаниецентричности в ущерб практической и эмоционально-ценностной составляющим.

Педагогические классы в их современном понимании появляются в СССР в конце 1970-х годов. Правовой основой для их создания стало инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» (1978 год). Как отмечают исследователи, характерной чертой педагогических классов этого периода стало введение в их учебные планы практических курсов основ педагогики и психологии, способствующих развитию педагогических умений и навыков учащихся.

К концу 1970-х годов в традиционном виде педагогический класс породил массу новых проблем. Будучи профессионально сориентированными, выпускники этих классов оказались слабо подготовленными по основным предметам и плохо адаптировались в новой среде обучения в педагогическом вузе (Проскурина, 2002, Шленев, 2000; Успенский, 1999).

В период с 2003 по 2006 год в России проходил эксперимент по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных школах, который предполагал внедрение в программу подготовки элективных курсов, индивидуальных учебных планов, а также организацию обучения в условиях сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций. Эти две модели получили особую поддержку в школах, участвовавших в эксперименте.

Подготовка в профильном педагогическом классе подразумевает обучение по дополнительной общеобразовательной программе — получение основ психолого-педагогических знаний при освоении профильных и элективных курсов, а также в форме дополнительного образования, участия во внеурочной и внеучебной деятельности. Обязательным компонентом является педагогическая практика. Важны моменты дифференциации и индивидуализации обучения, работы по индивидуальным учебным планам.

Определяются следующие задачи:

— развить у учащихся желание совершенствовать свои способности и саморазвитие;

— формировать желание профессионального определения через создание полноценной картины профессии педагога и его трудовой деятельности;

— формировать критерии для самоанализа профессиональных характеристик педагога как личности;

— содействовать осознанию требований и условий деятельности педагогической направленности;

— совершенствовать навыки практической коммуникации педагога и командной работы;

— формировать критерии для разработки обучающимися плана развития в личном и профессиональном аспектах.

Педагогический класс как особая форма начальной педагогической подготовки является эффективной организацией процесса формирования общей и педагогической культуры, профессиональной мотивации и выбора профессиональной деятельности.

В Калининградском регионе было принято стратегическое решение о привлечении молодых педагогов в образовательные учреждения. Для выявления и поддержки молодых учителей, которые стремятся развиваться в профессиональной и творческой сфере, создается система, включающая в себя конкурсы профессионального мастерства, педагогические конференции, форумы. К традиционным можно отнести конкурсы «Учитель года», «Воспитатель года», «Сердце отдаю детям», «Педагогический дебют» и др.

Кроме того, существует всероссийский молодежный образовательный летний форум «Территория смыслов» со сменой, в которой молодые активные учителя могут участвовать в создании командных проектов по улучшению качества образования.

В Калининградской области воплощается в жизнь идея *распределенного педагогического класса*, ориентированного на учащихся 10-х классов, мотивированных к получению в будущем педагогической профессии. Школьники проходят обучение по дополнительной общеобразовательной и общеразвивающей программе «Учитель будущего» (рис. 2). Обучение проводится во внеурочное и каникулярное время, в очно-заочной форме, с применением дистанционных образовательных технологий. Условиями реализации данной формы дополнительного образования являются сетевое взаимодействие участников, сотрудничество, кооперация, социальное партнерство.



Рис. 2. Модель регионального проекта распределенного педагогического класса «Учитель будущего» (Калининградская область)

Проект «Учитель будущего»

1. Основные сетевые партнеры проекта: Министерство образования Калининградской области, Калининградский областной институт развития образования и Институт образования БФУ им. И. Канта. Функции инициатора и спонсора — у регионального Министерства образования; конкурсный отбор — КОИРО; Институт образования БФУ им. И. Канта — обучение детей, зачисленных в педагогический класс, по дополнительной общеобразовательной и общеразвивающей программе «Учитель будущего», в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий.

2. Статус распределенного педагогического класса означает его рассредоточенность по области. Обязательства школы связаны с сопровождением учеников такого класса (появляется куратор) и созданием организационно-педагогических условий для освоения учащимися дополнительной образовательной программы. Обязательства Института связаны с составлением плана-графика на основе предложений от школ («дорожная карта»).

3. Центральный координатор проекта — Калининградский областной институт развития образования. Функция координатора предусматривает экспертизу программы «Учитель будущего», консультации школ по вопросам методического и организационного сопровождения учеников, внесение предложений по оптимизации проекта, а также обсуждение сложных вопросов в случае разногласия участников. В долгосрочной перспективе возможно обеспечить реальное воплощение непрерывного профессионального (педагогического) образования с вовлечением всех участников проекта в мероприятия различного уровня и масштаба.

4. Формирование распределенного педагогического класса «Учитель будущего» происходит на основе конкурсного отбора в дистанционном режиме. Конкурсной комиссией осуществлялась экспертная оценка поданных документов и составлялся рейтинг участников отбора по следующим показателям: средний балл аттестата по предметам «Русский язык», «Ма-

тематика», «Обществознание», «Иностранный(ые) язык(и)», «Биология»; конкурсное задание (видеосюжет «Я — учитель будущего»); портфолио достижений учащихся (грамоты и благодарности, волонтерские книжки, значки ГТО и др.).

5. Основная форма обучения — очно-заочная с использованием дистанционных образовательных технологий. Учебный план включает обязательную (инвариантную) и вариативную части. Обязательную часть реализует БФУ им. И. Канта. В эту часть входят образовательные модули и темы по профессиональной ориентации, приобщению к педагогической культуре, обучению основам профессии учителя, формированию digital- и soft-компетенций (в том числе развитие критического мышления, лидерских качеств, навыков работы в команде и др.).

Вариативная часть программы сформирована на основе предложений от школ (участников проекта) и включает в себя педагогические фестивали, волонтерские акции, вожатскую практику при летнем школьном лагере и др.

Обучение по образовательной программе распределенного педагогического класса «Учитель будущего» предоставляет будущим абитуриентам следующие гарантии: целевой прием на педагогические специальности; дополнительные баллы при поступлении в БФУ им. И. Канта; «отложенный контракт» по итогам обучения (по желанию студентов): возможность заключить трудовой договор с отложенной датой начала работы в школе, где осуществлялась педагогическая практика.

Говоря о возможностях проекта в целом, можно выделить три планируемых результата:

- повышение статуса и престижа педагогической профессии как эталонная цель;
- ликвидация кадровых дефицитов региона как долговременная цель;
- обеспечение эффективности отбора абитуриентов на педагогические специальности как реальная цель.

Можно привести в качестве примера опыт организации педагогического класса на базе гимназии № 40 им. Ю. А. Гагарина в Калининграде, который стал первым в рамках проекта «Звезда

будущего» (2018 год). В качестве стратегической цели гимназия обозначила формирование начальных профессионально значимых компетенций, профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности. Это уникальный опыт, поскольку в данном классе учатся гимназисты, выбравшие разные профильные программы, но объединенные интересом к педагогике. Основные предметы («Русский язык», «Литература», «Математика») школьники изучают вместе, а профильные — в группах по направлениям: физико-математическое, социально-гуманитарное, химико-биологическое, лингвистическое.

Кроме учебных предметов в рамках внеурочных занятий, проводимых преподавателями Института образования БФУ им. И. Канта, изучаются педагогика и психология. Лекции, мастер-классы, тренинги по мастерству педагога и водителя, занятия по логике и разговорному английскому языку проводят не только преподаватели, но и магистранты, а также студенты.

Старшеклассники пробуют себя в качестве библиотекарей, хореографов, музыкальных педагогов. Был проведен «Фестиваль современных педагогических профессий» для учащихся 4-х классов, который стал педагогической пробой для старшеклассников.

Опыт педагогического класса гимназии № 40 позволяет заключить: во-первых, появляется командный дух в сообществе старшеклассников; во-вторых, формируются умения работать в команде при выполнении коллективных творческих заданий; в-третьих, повышается уровень общей культуры и культуры речи.

Итак, можно сделать вывод, что допрофессиональная подготовка ориентирована на формирование у старшеклассников гибких навыков (*soft skills*), которые становятся все более востребованными в мировом образовании. Этот вид навыков напрямую не связан с конкретной предметной областью или выполняемой трудовой функцией, но вносит существенный вклад в успех профессиональной деятельности.

Региональный опыт подтверждает, что распределенный педагогический класс может занять свою нишу в системе непрерывного педагогического образования, выступая катализатором изменения (повышения качества) образования в целом.

Глава 3

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Переход от детства к взрослости актуализирует для личности проблему формирования жизненно важных целей и принятия решений в долгосрочной перспективе. Решение задач будущей жизни имеет особую значимость для старшеклассников, завершающих школьное образование.

Возрастной период представляет собой относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику (Выготский, 2024). Юность — период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Границы ранней юности определяются следующим образом: от 14—15 до 17—18 лет (Левитов, 1955), от 15 до 17 лет (Божович, 2021), от 15 до 18 лет (Крутецкий, 1976). Для зарубежной психологической науки характерна тенденция объединения подросткового и юношеского возрастов (adolescence): соответственно, границы периода взросления расширяются от 11—13 до 25 лет (Кле, 1991; Ремшмидт, 1994 и др.). В отечественной науке возраст 15—17 лет называется ранним юношеским (или ранней юностью); некоторое время назад это период назывался также старшим школьным возрастом, но в настоящее время ранняя юность зачастую охватывает и период обучения в 9-м классе (Дубровина, 2023).

Особенности психического развития юношей и девушек во многом связаны со спецификой социальной ситуации развития как исходного момента для всех динамических изменений, происходящих в течение юношеского периода (Выготский, 2024). Социальная ситуация развития в ранней юности характеризу-

ется необходимостью определить свое место в жизни, так или иначе решать проблему своего будущего (Божович, 2021; Захарова, 1976; Дубровина, 2023; Толстых, 2024). Общество ставит перед юношами и девушками жизненно важную задачу профессионального самоопределения и связанного с ним реального выбора сначала в 9-м, а затем в 11-м классе. Положение юношества в обществе является двойственным: с одной стороны, во многом это уже взрослые люди, занимающиеся решением задач жизненного самоопределения; с другой стороны, это школьники, находящиеся в зависимости от взрослых, озабоченные проблемами, унаследованными от подросткового возраста (Захарова, 1976; Бершедова, 1999; Дубровина, 2023; Толстых, 2024).

Решение задачи самоопределения в современном мире осложняется продолжающимся разрывом, расхождением образовательной системы и системы взросления. Юноши и девушки оказываются в ситуации неопределенности смыслов, сталкиваются с наличием противоречий, не имеющих однозначного решения, а также внутренней необходимостью личности в достижении и реализации своего жизненного замысла, стремления к построению новых ценностных оснований. Существенной особенностью ситуации самоопределения является ее личностная значимость для человека, что определяет включение ее в жизненно-смысловое пространство и активизацию собственной деятельности (Слободчиков, 2010; Толстых, 2024).

Вопрос о ведущей деятельности, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности (Леонтьев, 1983), всегда был дискуссионным и остается открытым на сегодняшний день. Так, чаще всего в качестве ведущей рассматривается деятельность, имеющая учебно-профессиональный характер (Захарова, 1976; Зеер, Годеева, 2005; Крутецкий, 1976; Моргун, Ткачева, 1981; Фельдштейн, 2004; Эльконин, 1989).

Также в качестве ведущей деятельности в ранней юности рассматривается ценностно-ориентационная деятельность, представляющая собой поиск смысла жизни, самостоятельное определение нравственных, политических, эстетических идеалов, выработка системы мировоззрения, формирование самосознания и ценностных ориентаций (Каган, 1974). Центральным

внутренним основанием юношеского самоопределения является выбор, пространство которого многопланово и масштабно, охватывает разные сферы и выходит далеко за границы настоящего. Это позволяет говорить о ситуации личностного (экзистенциального) выбора, связанного с актуализацией глубинных ценностно-смысловых структур, соотносением внешних условий с внутренними возможностями, совмещением временной дальней и ближней перспективы (Бершедова, Морозова, 2024).

В ранней юности мотивационным, аффективным центром, который определяет деятельность, поведение и отношение к окружающим, становится самоопределение, выбор дальнейшего жизненного пути (Божович, 2021). Именно поэтому самоопределение становится центральным процессом ранней юности (Дубровина, 2023; Психолого-педагогическое..., 2024).

В наиболее общем подходе самоопределение понимается как определенность отношения личности к основным явлениям жизни, принципиально важные моменты при этом — самостоятельность субъекта (Рубинштейн, 2012), определение субъектом своего «способа жизни» (Абульханова-Славская, 1991).

Наиболее полная характеристика самоопределения в ранней юности дана в работах Л. И. Божович (2008):

— с точки зрения самосознания самоопределение характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции;

— самоопределение связано не только с пониманием себя — своих возможностей и стремлений, но и с пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни;

— самоопределение основывается на уже сложившихся интересах и стремлениях субъекта; предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующее мировоззрение и связано с выбором профессии;

— существенной характеристикой самоопределения является двуплановость, деловой выбор профессии осуществляется и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования.

В психологических исследованиях изучаются различные аспекты самоопределения: социальное (Сафин, 2004), персо-

нальное (Снегуров, 1999), нравственное (Белых, 2013), личностное (Гинзбург, 1996; Снегирева, 1989). Социальное и личностное самоопределение понимается как определение себя и своего места во взрослом мире (Дубровина, 2023). В концепции М. Р. Гинзбурга личностное самоопределение представляет собой содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, содержащего как индивидуальные жизненные смыслы, так и пространство реального действия (Гинзбург, 1996). В работе Т. В. Снегиревой (1989) личностное самоопределение понимается как потребность определить себя в сфере личностных особенностей и межличностных отношений, как попытка ответить самому себе на вопрос: какой я (что я за человек), встающий в связи с наступающей взрослостью и новыми требованиями, которые она предъявляет к молодым людям.

Подлинное самоопределение как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, часто не завершается к моменту окончания школы (Божович, 2008); юношеское самоопределение, по сути, является «предвосхищающим», не проверенным практикой, его нельзя считать прочным и окончательным (Кон, 1989). По мнению И. В. Дубровиной, в ранней юности формируется психологическая готовность к самоопределению. Она предполагает формирование устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих обязанностях по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимание долга, ответственности, умения анализировать собственный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр. Психологическая готовность к самоопределению предполагает формирование у старшеклассников неких психологических образований и механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь (Психолого-педагогическое..., 2024).

Подробный анализ понятия «готовность» дан в работах Л. И. Бершедовой (1999, 2023). Готовность выступает как «автономная характеристика изменяющегося человека в изменяющихся условиях» (Бершедова, 2023, с. 108), проявляющаяся в наиболее значимые моменты жизни личности в качестве психологического образования. «Психологическую готовность» —

целостное личностное образование, имеющее специфическую структуру; специфика психологического содержания ее компонентов определяется содержательным контекстом сферы проявления, а также особенностями самой личности, ее возможностями, направленностью, активностью, своеобразием ее внутреннего мира. В исследованиях Л. И. Бершедовой представлены следующие исходные положения, характеризующие данный феномен:

« — психологическая готовность человека к деятельности как сложное психологическое образование выражает общую направленность субъекта на определенную активность, отражая его деятельное и творческое отношение к тем или иным сторонам действительности и к самому себе;

— психологической готовности человека присуща заданная векторизованность активности, избирательность, предрасположенность к определенному образу действия, деятельности, которая является для человека ценностно значимой;

— психологическая готовность как сложное психологическое образование специфично аккумулирует и интегрирует широкую систему отношений человека к миру, себе, людям как генерализованных свойств, которые определяют во всей полноте и целостности деятельность направленность человека с присущими ей наиболее общими качествами и своеобразными оттенками и в рамках которых разворачиваются когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции человека;

— любая разновидность готовности обусловлена наличием у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной интенции на его выполнение, причем интенции как мотивационного образования результативно-содержательного типа, в котором диффузная функциональная потребность приобретает конкретный мотив;

— психологическая готовность — это динамичное образование, что предполагает функционирование его на разных уровнях организованности как развивающейся системы, каждый из которых детерминируется спецификой репрезентации ее компонентов и мерой их выраженности;

— функционирование психологической готовности человека к деятельности как целостного психологического образова-

ния определяется снятием барьера между актуальным и потенциальным на всех психологических уровнях ее организации: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операционально-поведенческом;

— психологическая готовность человека к деятельности возникает и развивается в пространстве сложной совмещенной структуры противоречий, возникающих в жизненном опыте личности, при этом роль определяющих, ведущих факторов развития выполняет система объективно предъявляемых человеку требований, детерминирующая соответствующую деятельность человека, в процессе которой и начинается формирование требуемых свойств личности. Необходимым условием инициации развития является наличие хотя бы небольшого функционального резерва, который в обычных ситуациях в большинстве случаев не используется» (Бершедова, 2023).

Становление психологической готовности юношей и девушек к самостоятельной жизни вне школы осуществляется в период кризиса 17 лет: на предкритической фазе оно детерминировано интенсификацией ценностно-смыслового отношения к миру, преобразованием отношения к себе в критической фазе, посткритическая фаза реализует внутренний личностный смысл самоопределения себя в мире. В период кризиса 17 лет идет интенсивный процесс ценностно-смыслового отношения к миру в пространствах настоящего и будущего, наиболее значимыми представляются предкритическая и критическая фазы данного периода. Содержание этого отношения по уровню значимости отдельных его структурно-образующих элементов, по их иерархии определяется не только социально-психологическими, но и социокультурными условиями жизни (Бершедова, 1999). В зарубежной психологической науке понятием, близким к личностному самоопределению, является «личностная идентичность» (Гинзбург, 1996; Толстых, 2024). В исследовании личностной идентичности в зарубежных исследованиях выделяются две линии.

Согласно *психоаналитической линии* исследований личностная идентичность представляет собой внутреннюю непрерывность и тождественность личности (Эриксон, 1996); структуру это — внутреннюю самосозидающуюся, динамическую орга-

низацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории (Marcia, 1980); личностная идентичность связывается с наличием четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни (Waterman, 1999).

В *интеракционистской и когнитивной* линии исследований под идентичностью понимается способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое; идентичность представляется как когнитивная система, выполняющая регулирующую роль (Tajfel, Turner, 2004).

Важным аспектом самоопределения является и профессиональное самоопределение (Борисова, 1995; Зеер, Гордеева, 2005; Климов, 2010; Пряжников, 2008). Под профессиональным самоопределением понимается «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации» (Зеер, Гордеева, 2005, с. 21).

Профессиональное самоопределение рассматривается сегодня как способность принимать образовательно-деятельностные решения в течение всей жизни, в которых главное значение имеет изменение собственного стиля жизни, готовность к ситуации риска, становление собственных образовательных привычек, «умение надстраиваться над собственным образовательным капиталом» (Имакаев и др., 2015, с. 80). Самоопределение — это утверждение собственной позиции в проблемной (неопределенной) ситуации. «Собственная позиция» означает «я сам выбираю».

Профессиональное самоопределение понимается как активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса. В содержание профессионального самоопределения включаются: осведомленность о мире профессий, путях их выбора, способах освоения профессий; самоанализ и самооценка и т. д. (Зеер, 2003). Разработанная Д. Е. Щипановой и Н. С. Глуханюк концепция профессионального самоопределения включает ряд компонентов:

1) ценностный, в котором отражается включенность профессиональной деятельности человека в его базовые ценности;

2) аффективный, представляющий собой отношение человека к будущей или уже выполняемой профессиональной деятельности;

3) когнитивный, понимаемый как осознание особенностей профессиональной деятельности;

4) субъективная оценка человеком отдельных элементов своей профессиональной готовности;

5) смысловой компонент, включающий личностные смыслы профессиональной деятельности;

6) временной, предполагающий ориентированность самоопределения в будущее (Глуханюк, 2008; Щипанова, 2013).

В периодизациях профессионального развития период обучения в старших классах школы соответствует:

— стадии исследования, на которой происходит реальное проигрывание ролей, экспериментирование, апробирование профессионального выбора (Vocational Development, 1957);

— фазе оптации, на которой происходит подготовка к сознательному выбору профессионального пути и человек озабочен вопросами выбора профессии (Климов, 2010);

— стадии оптации, новообразованиями которой являются профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и учебно-профессиональное самоопределение в конкретной профессионально-образовательной области (Зеер, 2003);

— стадии вторичной реалистической оптации, содержание которой заключается в выборе профессионального образования и учебно-профессионального направления (Пряжников, 2008).

На развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению оказывает влияние большое количество факторов, в число которых входят жизненные перспективы, реализуемые в представлениях о будущих профессиональных достижениях; прошлый опыт личности; уровень развития ее специальных способностей; объективные потребности в различных видах труда; содержание образования; престижность

профессии или специальности; уровень первоначальной ориентированности в различных сферах профессиональной деятельности и т. д. (Кудрявцев, 1981).

Современные старшеклассники имеют не всегда адекватные представления о социальной значимости будущей профессии, способах профессиональной подготовки, области распространения, условиях труда, материальных благах. Достаточно поверхностными являются и представления школьников о содержании профессиональной деятельности педагогов (Щипанова, 2013). Именно поэтому особое значение имеет получение опыта профессиональных проб и опыта профессиональной деятельности на этапе выбора дальнейшего жизненно-образовательного маршрута, что становится возможным осуществить в профильном психолого-педагогическом классе (Брель и др., 2023; Гребенникова, Холодкова, 2023; Гончарук, 2024; Лукьянова, Стромакова, 2023; Павлова, 2022; Фетисов, 2022).

Профильный психолого-педагогический класс понимается как «объединение обучающихся общеобразовательных организаций, особенностями которого являются: избирательный принцип комплектования состава обучающихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов / курсов / модулей психолого-педагогической направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами» (Организация..., 2023, с. 4—5).

Организация деятельности психолого-педагогических классов основывается на следующих подходах.

Во-первых, субъектно-ориентированный подход, предусматривающий «формирование у обучающихся активной, созидательной и ответственной позиции при организации всех видов деятельности, социально значимых дел; развитие механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, что в конечном итоге делает его субъектом, “автором” своей жизни. Именно деятельность выступает средством становления и развития

субъектности обучающегося, так как изменяет психическую структуру личности и мотивирует его на преобразование и действительности, и себя».

Во-вторых, рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий «опору на развитие определенных смысловых и ценностных образований, осознанное выполнение школьником различных действий профессиональной направленности, анализ перспектив и опыта своих профессиональных проб, определение траектории развития своих личностных и профессионально важных качеств».

В-третьих, практико-ориентированный подход, означающий «практическую направленность всего процесса обучения, его связь с реальной действительностью, понимание социального контекста и рисков, связанных с проблемами образования и воспитания в современном мире. Важнейшим средством реализации данного подхода является организация социально-педагогической практики обучающихся, цель которой — выявление и проверка склонностей к педагогической деятельности, развитие мотивации, интереса к профессии, приобретение обучающимися педагогических, организаторских навыков, умений, необходимых для будущей профессии, а также освоение опыта самостоятельной организаторской, коммуникативной деятельности» (Методические рекомендации..., 2023, с. 13—14).

Эти подходы реализуются через принципы персонализации обучения, последовательности, системности, научности, современности, продуктивности, гуманистической направленности обучения, добровольности (Концепция, 2021).

Активизация (от лат. *activus* — *деятельный*) понимается как «усиление деятельности, активности; переход к более решительным действиям» (Захаренко, 2003, с. 528). С нашей точки зрения, наиболее эффективно активизация самоопределения школьников проходит в рамках событийного подхода.

Образовательное событие представляет собой специально организованный психолого-педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией и выводящий образовательный процесс за рамки обыденности; отличительной характеристикой образовательного события является эмоционально-творческое вовлечение участников в совместную деятельность,

выходящую за рамки привычной педагогической и обеспечивающую новый личностно и профессионально значимый результат (Ворновская, Несына, Мычко, 2022). Матрица проектирования образовательных события (Белкина, Цирульникова, 2024) представлена в приложении А.

Именно с целью активизации профессионального и личностного самоопределения на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта реализуется *дополнительная образовательная программа для школьников психолого-педагогических классов «Творцы и наставники»*. В период с 2018 по 2024 год выпускниками программы стали более 400 школьников. Участники программы — в первую очередь ученики тех школ, выпускники которых в текущем году становятся студентами преимущественно педагогических и психологических образовательных программ, реализуемых в университете (так, в 2024 году более 50 % школьников психолого-педагогических классов стали студентами высших школ образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта). При наличии свободных мест на программу приглашаются и учащиеся психолого-педагогических классов других школ Калининграда и Калининградской области.

Реализация программы психолого-педагогических классов осуществляется при взаимодействии университета с региональными партнерами образовательной экосистемы, которая представляет собой сетевую структуру связей совместно функционирующих участников и условий среды и характеризуется взаимодействием и обменом ресурсами всех участников друг с другом и со средой в формальных и неформальных форматах. Это позволяет структуре быть саморазвивающейся и саморегулирующейся, гибко реагировать на новые внешние и внутренние вызовы и индивидуальные запросы (Вайндорф-Сысоева, Субочева, 2021; Махновец, Попова, 2017; Олейников, Подлесный, 2013). Именно такая образовательная экосистема функционирует в Калининградской области в силу разного рода факторов (исторических, географических, социально-экономических и т. д.) (Несына, 2024).

В 2024 году содержание программы психолого-педагогических классов существенно изменилось благодаря ряду факто-

ров: во-первых, обратной связи от выпускников программы и их школьных наставников, а также профессионального педагогического сообщества региона; во-вторых, реализации пилотного проекта по разработке и реализации самостоятельно установленных образовательных стандартов (СУОСов). В настоящее время дополнительная программа психолого-педагогической направленности «Творцы и наставники» базового уровня для школьников 9—11-х классов содержит четыре модуля.

Цели допрофессионального образования школьников психолого-педагогических классов на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта:

— активизация процесса личностно-профессионального самоопределения школьников;

— получение старшеклассниками опыта профессиональных психолого-педагогических проб и навыков рефлексии данного опыта;

— формирование целостного представления о психолого-педагогической профессии (включая осознание ценностей и смыслов);

— повышение престижа психолого-педагогической профессии, формирование представлений о психолого-педагогической профессии как варианте успешной самореализации.

Программа «Творцы и наставники» включает в себя следующие четыре модуля.

Первый модуль «Введение в педагогическую деятельность» погружает школьников в профессию педагога. В рамках данного модуля проводятся профессорские лекции по основам педагогической деятельности, практические занятия по современным образовательным технологиям, мастер-классы экспертов в области методики преподавания предметов и организации воспитательной работы. В реализации данного модуля принимают участие педагоги — победители профессионального конкурса «Учитель года», победители и призеры чемпионата «Молодые профессионалы. Россия», члены профессионального педагогического сообщества «Янтарный пеликан», в том числе выпускники БФУ им. И. Канта. В данном модуле также организуются образовательные события для школьников с участием лекторов и экспертов общества «Знание» Калининградской области.

Второй модуль «Педагогическая практика», организованный как первые профессиональные пробы, включает в себя разработку и реализацию педагогического проекта под руководством преподавателя университета и наставника школы, в первом полугодии учащиеся работают в микрогруппах, во втором полугодии работа над проектами осуществляется индивидуально. Учащиеся представляют первые результаты групповой работы на «Ярмарке педагогических проектов» в конце декабря. В качестве членов жюри выступают студенты — будущие педагоги и психологи, обучавшиеся в психолого-педагогических классах на базе университета в предыдущие годы. Педагогическая практика во втором полугодии организована как серия образовательных событий — экскурсий по ресурсным центрам университета («Морской кванториум», Музей советского детства, ведущие школы, детские сады и центры дополнительного образования региона). На основе полученного опыта школьники разрабатывают и реализуют индивидуальные педагогические проекты.

Третий модуль «Развитие универсальных компетенций» готовит школьников к обучению в Балтийском федеральном университете им. И. Канта. В образовательных стандартах, которые в настоящее время проходят апробацию в рамках пилотного проекта, большое внимание уделяется универсальной компетенции, связанной с разработкой и реализацией собственного жизненно-образовательного маршрута. Данная компетенция предполагает формирование готовности к осознанному выбору, самопознанию, саморазвитию. С целью развития субъектных характеристик школьников в программу психолого-педагогических классов включены: «Введение в критическое мышление», «Введение в медиаобразование», «Психологический практикум по самопознанию», «Коммуникативный практикум». В реализации данного модуля принимают участие не только преподаватели университета, но и педагоги Центра развития одаренных детей Калининградской области.

Четвертый модуль «Подготовка к психолого-педагогическим олимпиадам» включает в себя занятия для школьников по подготовке к организуемой Ярославским государственным педагогическим университетом олимпиаде им. К. Д. Ушинского и

организуемой БФУ им. И. Канта олимпиаде им. О. С. Гребенюка. К работе в данном модуле приглашаются не только участники программы «Творцы и наставники», но и все заинтересованные школьники региона. В реализации четвертого модуля участвуют преподаватели университета и педагоги-наставники школьников, ставших победителями и призерами психолого-педагогических олимпиад прошлого года.

В целом программа первого года завершается защитой индивидуальных педагогических проектов. На втором году обучения школьники осуществляют выбор дальнейшего образовательного направления. Это может быть модуль «Основы научно-исследовательской деятельности», в процессе которого школьники проводят собственное психолого-педагогическое исследование под руководством научных руководителей — преподавателей университета (приложение В). За успешную защиту проектов старшеклассники имеют возможность получить дополнительные баллы при поступлении в Балтийский федеральный университет им. И. Канта. Второе направление — «Основы вожатской деятельности» — завершается сдачей экзамена и получением сертификата вожатого.

Важно отметить, что школьники — участники программы психолого-педагогических классов в университете в течение всего периода обучения взаимодействуют с наставниками из числа студентов — будущих педагогов, которые являются выпускниками программы психолого-педагогических классов прошлых лет.

Таким образом, взаимодействие с сетевыми партнерами и обмен практиками с коллегами из профессионального педагогического сообщества помогают в реализации программы предпрофессиональной подготовки, в процессе которой реализуется возможность раннего погружения школьников в профессию и осуществления ими профессиональных педагогических проб под руководством наставников. Взаимодействие с партнерами открытой образовательной экосистемы региона также позволяет университету совместно с коллегами решать задачи профориентации и повышения престижа психолого-педагогической профессии, создавать основания осознанного и мотивированного выбора будущей профессии.

Активизации процесса профессионального и личностного самоопределения учащихся психолого-педагогических классов способствует и вовлеченность старшеклассников в *олимпиадное движение*.

Олимпиада (от греч. *olympias*) представляет собой соревнование участников на лучшее выполнение заданий в какой-либо области знаний (БСЭ..., 1974, с 378). Психолого-педагогическая олимпиада имеет ряд специфических особенностей по сравнению со ставшими привычными для школьников предметными олимпиадами (Яковлева, 2022). Опираясь на положения, необходимые при определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся, предложенные Л. В. Байбородовой и др. (Байбородова, 2015), на подходы и принципы деятельности психолого-педагогических классов, сформулируем положения, справедливые для отбора содержания заданий психолого-педагогической олимпиады.

Во-первых, общая направленность процесса подготовки и выполнения олимпиадных заданий, с одной стороны, на развитие собственной индивидуальности старшеклассников, прежде всего их экзистенциальной сферы (включающей ценностно-смысловые компоненты осознания «человеческого в человеке», формирование самостоятельной позиции, оценку своих возможностей, осознание достоинств и «точек роста»); с другой стороны, на принятие и поддержку индивидуальности другого человека (ученика, учителя, родителя). Это предполагает развитие способности смотреть на проблемную ситуацию с позиций, обращать внимание на различные точки зрения, побуждает применять приобретенные знания и умения в различных ролевых позициях и ситуациях.

Во-вторых, отражение в содержании олимпиадных заданий базовых основ, необходимых для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций без дублирования содержания, которое осваивают студенты психолого-педагогических образовательных программ в профессиональном образовании.

В-третьих, открытость содержания олимпиадных заданий позволяет реагировать на динамичные преобразования в различных сферах общества, в том числе в образовании, и учитывать современный контекст.

В-четвертых, соответствие содержания олимпиадных заданий возрастным особенностям учащихся, ориентация участников на психолого-педагогические профессии, создание условий для проявления индивидуальных особенностей (потребностей, интересов, склонностей и т. д.) обучающимися с разным уровнем учебных достижений по школьным предметам.

В-пятых, практико-ориентированный, прикладной характер заданий, предусматривающих решение реальных психолого-педагогических проблем, взятых из школьной жизни и соответствующих субъективному опыту учеников (Байбородова, 2015).

Активизации профессионального самоопределения школьников способствует применение человеко-ориентированных (субъектно-ориентированных, личностно-ориентированных, индивидуально-ориентированных) психолого-педагогических средств в процессе подготовки к олимпиаде и в процессе выполнения олимпиадных заданий. Применение данных средств дает возможность развивать:

— творческие способности, самостоятельность и ответственность участников;

— критическое мышление в процессе решения проблемных ситуаций, в поиске ответа на дискуссионные вопросы, в оценке событий, деятельности, достижений;

— компоненты Я-концепции «Я — будущий педагог» / «Я — будущий психолог».

В Балтийском федеральном университете им. И. Канта в 2024/25 учебном году проводится уже третья *психолого-педагогическая олимпиада школьников им. О. С. Гребенюка*. В 2022 году, в честь 85-летия Олега Семеновича Гребенюка в профессиональном педагогическом сообществе Калининградской области было принято решение о проведении психолого-педагогической олимпиады школьников. Олег Семенович Гребенюк (1937—2003) — профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета (сегодня — Бал-

тийский федеральный университет им. И. Канта), основатель научной школы «Педагогика индивидуальности» (Гребенюк, Гребенюк, 2024).

Основными целями олимпиады являются:

а) развитие у обучающихся, осваивающих программы основного общего и среднего общего образования, творческих способностей и интереса к педагогической деятельности;

б) обеспечение условий для самореализации личности обучающегося и развития талантов;

в) распространение научных знаний среди молодежи;

г) профессиональная ориентация молодежи в области педагогики на ранних стадиях формирования личности;

д) привлечение талантливой молодежи к продолжению обучения в высших педагогических учебных заведениях Российской Федерации (Положение, 2022).

Организатором олимпиады является Балтийский федеральный университет им. И. Канта, операторами выступают два структурных подразделения университета: образовательно-научный кластер «Институт образования и гуманитарных наук» и «Центр развития современных компетенций детей». В олимпиаде принимают участие школьники 9—11-х классов образовательных организаций Калининградской области, в 2024/25 учебном году по просьбе педагогического сообщества кураторов психолого-педагогических классов принято решение об участии в олимпиаде и учеников 7—8-х классов.

Психолого-педагогическая олимпиада им. О. С. Гребенюка проходит в три этапа.

Школьный (отборочный) этап проводится в форме дистанционного тестирования: участники отвечают на вопросы, направленные на определение их уровня общей осведомленности в области педагогики, психологии и информированности об основных тенденциях в развитии современного образования, выявление интереса к самопознанию и саморазвитию, вопросам обучения, воспитания, развития.

На втором (региональном) этапе школьники готовят творческое задание по заданной теме в одном из трех предложенных форматов (на выбор участника): эссе, видеоролик или стендовый доклад. Возможность выбора позволяет проявить и утвердить

свою индивидуальность. Второй этап проходит также в дистанционной форме, каждая работа оценивается двумя экспертами. В число экспертов входят преподаватели БФУ им. И. Канта, Калининградского государственного технического университета, сотрудники Калининградского областного института развития образования, а также преподаватели педагогики и психологии других университетов РФ.

Заключительный этап проходит очно, включает письменный и устный туры. Участники выполняют тестовые задания, решают психолого-педагогическую задачу и готовят эссе по заданной теме. Устный тур организован как защита подготовленного на письменном туре эссе на психолого-педагогическую тему (Несьна, 2024).

Анализ результатов участников психолого-педагогической олимпиады им. О. С. Гребенюка показал, что школьники нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке на этапе подготовки. Подготовка к олимпиаде осуществляется как в школах, так и в университете. Остановимся на тех направлениях подготовки, которые организуются университетом.

Во-первых, проводится дистанционная ориентационная сессия для педагогов-кураторов психолого-педагогических классов Калининградской области. На сессии они информируются об организационно-технических моментах, совместно выполняют задания прошлых олимпиад; им даются рекомендации по информационным источникам и психологической подготовке школьников к олимпиаде, обсуждаются «точки роста» на основе анализа результатов прошлой олимпиады.

Во-вторых, для всех заинтересованных учеников проводятся ориентационные сессии в дистанционном формате. На этих встречах будущих участников информируют о регистрации, сроках проведения этапов олимпиады; об особенностях заданий, критериях их оценивания; проводятся ролевые игры, в которых школьники выступают в роли экспертов, оценивающих выполнение олимпиадных заданий прошлых лет. На встречи приглашаются студенты — будущие педагоги и психологи, которые еще школьниками принимали участие в олимпиаде и

продемонстрировали высокие результаты. Студенты дают рекомендации по подготовке к выполнению заданий, делятся опытом, отвечают на вопрос школьников.

В-третьих, на слете психолого-педагогических классов в конце учебного года школьники — победители и призеры олимпиады делятся опытом подготовки с другими школьниками. Наставники участников из разных школ, представители Министерства образования региона обмениваются впечатлениями и высказывают свои пожелания по содержанию заданий в следующем учебном году.

В 2024 году выпущена рабочая тетрадь для школьников и их наставников для подготовки к участию в психолого-педагогической олимпиаде им. О. С. Гребенюка (Как школьнику..., 2024).

Подготовка и участие старшеклассников в психолого-педагогической олимпиаде выполняют ряд функций в допрофессиональной психолого-педагогической подготовке учащихся:

— диагностическую (помогает выявить личные достижения, определить склонности, интересы и т. д.);

— мотивационную (способствует формированию системы осознанных мотивов выбора психолого-педагогической профессии);

— стимулирующую (создает систему стимулов, обеспечивающих проявление профессионально важных качеств, активности, самостоятельности);

— образовательную (содействует формированию системы знаний, умений, навыков, компетенций);

— воспитательную (создает условия для формирования профессионально важных качеств);

— корректирующую (дает возможность вносить изменения в образовательный маршрут на основе промежуточных результатов);

— самоопределения (создает для участника условия, способствующие профессиональному и личностному самоопределению);

— коммуникативную (способствует развитию отдельных компонентов коммуникативной культуры) (Несына, 2024).

Участие в психолого-педагогической олимпиаде — важный фактор активизации процесса профессионального самоопределения при соблюдении ряда психолого-педагогических условий.

Во-первых, в школе старшекласснику предоставляется возможность выбора и принятия самостоятельного решения об участии в олимпиаде. Безусловно, для ответственного выбора ученику необходимо иметь полную информацию о ней, чтобы ответить самому себе на вопрос: «Почему мне это важно и нужно?».

Во-вторых, в процессе подготовки и выполнения олимпиадных заданий школьник проявляет субъектную позицию (выбирает формат подготовки творческого задания, ищет информацию, задает вопросы кураторам, изучает задания прошлых лет и т. д.).

В-третьих, взрослые (наставники, педагоги, родители) поддерживают активность и заинтересованность школьника в улучшении результата.

В-четвертых, организаторы олимпиады при проведении ориентационных сессий и встреч с учениками, а также мероприятий всех этапов олимпиады создают благоприятную психологическую обстановку, демонстрируют уважение, принятие, признание и т. д.

Таким образом, психолого-педагогическая олимпиада способствует активизации профессионального самоопределения старшеклассников при соблюдении ряда принципиальных положений, в том числе при создании соответствующих психолого-педагогических условий и применении особого вида психолого-педагогических средств.

Важно отметить, что ежегодно на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта организуются события, являющиеся, по сути, не только образовательными, но и жизненными, позволяющими школьникам интегрировать образовательный и личностно-профессиональный опыт и выстроить собственный (кастомизированный) жизненно-образовательный маршрут с опорой на индивидуальные особенности и запросы.

Яркими примером событий, активизирующих процесс профессионально-личностного самоопределения, можно назвать подготовку и участие старшеклассников в открытом *региональ-*

ном чемпионате «Молодые профессионалы» по педагогическим компетенциям (Несьна, Мычко, Ворновская, 2020) (в настоящее время — чемпионат «Профессионалы»).

Этот чемпионат представляет собой образовательное событие открытой образовательной экосистемы Калининградской области, которое включает в себя ряд испытаний соревновательного характера, направленных на демонстрацию компетенций конкурсантами и работу по формированию прототипов «продуктов» в области образования.

Обратимся к анализу опыта участия школьников в чемпионате «Профессионалы». Конкурсное задание чемпионата по компетенции «Преподавание в младших классах» включало три модуля:

- 1) разработка и демонстрация образовательного веб-квеста;
- 2) подготовка и проведение воспитательного мероприятия с использованием интерактивного оборудования и элементов робототехники;
- 3) подготовка и проведение обучающего интерактива.

Само участие в чемпионате можно охарактеризовать как сложную и неопределенную ситуацию, поскольку конкретное тематическое задание и целевую аудиторию участники узнавали непосредственно перед испытанием. Они имели от 2 до 3 часов на подготовку задания и от 10 до 15 минут — на демонстрацию (в зависимости от вида модуля).

После завершения чемпионата участники готовили эссе, в котором отражали свое столкновение с определенным вызовом: перед ними — сложная цель, приходится принять новый опыт, что усиливается в ситуации соревнования: *«Мне выпала уникальная возможность попробовать себя в роли учителя начальных классов»; «Я думала, что это будет похоже на школьную олимпиаду по учебному предмету; даже при подготовке я понятия не имела, с чем мне придется столкнуться, проясняться стало только на открытии».*

Столкновение с новым, неопределенность вызывает эмоциональный дискомфорт, происходит «разрыв» с ожидаемым и привычным: *«Когда нам озвучили тему, я испугалась»; «Было*

безумно страшно... но ничего не пугало так, как сама демонстрация»; «Возможно, изначально я абсолютно не оценила масштабность мероприятия».

Во время всех конкурсных испытаний у участников возникает когнитивный диссонанс, информации то недостаточно, то избыточно. Но (по правилам чемпионата), получив результат, необходимо начинать новое задание, переключаться на следующий модуль. Более того, по мере погружения в деятельность ситуация становится все более лично значимой.

Участники сталкиваются с проблемами, которые им предстоит принять, осмыслить, а затем реализовать самостоятельное решение. Конкурсные задания усложняются, время на подготовку заданий строго ограничено, независимо от результата на предыдущем этапе, необходимо готовиться к следующему модулю. В своих эссе участники отмечают следующее: *«Некоторое время провожу в прострации — и вот уже вдохновенно строчу»; «После конкурса мы полностью поглощены следующим днем, все время готовимся»; «Получилось не так, как задумала, но довела все до конца, удивляюсь, как не расплакалась»; «Много ошибалась, переживала, расстраивалась и нервничала, но это мое личное... было очень тяжело морально и физически».*

Реализуя собственный выбор, участник осознает себя подлинным субъектом: *«Самое главное для меня — получить продукт. Говорят, что 10 минут — это очень много. Я была совершенно другого мнения, это казалось мне пустяком. Как я ошибалась!»; «Трудно было соблюдать все требования и уложиться по времени»; «Мне пришлось импровизировать, не помню, как закончила занятие. Интересно, справилась ли я?».*

В итоге участники сделали для себя следующие открытия: *«Я расцениваю этот чемпионат как невероятную возможность узнать себя, понять, на что ты способен, в чем силен. ... Я раскрыла в себе учителя, которым так мечтала стать в детстве, и сделала значимый шаг в поиске себя»; «Я ничего не выиграла, но не расстроилась. Самое главное: я получила такое, что никогда не забуду! Теперь я стала более осознанно относиться к профессии учителя».*

В процессе подготовки и участия в чемпионате перед участниками возникали новые задачи и проблемы, требующие реше-

ния через определение своего отношения к ним, через анализ и рефлекссию собственных достижений и индивидуально-психологических особенностей. Такое самоопределение путем практики, рефлексии опыта и ошибок открывает новые возможности для самопознания и самопонимания, для оценки возможностей дальнейшего развития. Таким образом, участие в чемпионате оказало существенное влияние на процесс профессионального самоопределения подростков (Несына, Мычко, Ворновская, 2020).

Нам показалась интересной идея И. С. Сергеева о «провокативной профориентологии», цель которой заключается в активизации субъектной позиции школьника и пробуждении внутренней мотивации. Используемые в провокативной профориентологии технологии дают возможность школьнику почувствовать себя субъектом выбора, самоопределения, собственной жизни; выявить и откорректировать ложные представления и стереотипы, которые препятствуют эффективному самоопределению (Сергеев, 2019). Попадая в сложную и неопределенную ситуацию, школьник испытывает эмоциональный дискомфорт, но это способствует обнаружению проблемы, ее принятию, самостоятельному осмыслению, выработке путей решения и претворению этих решений в жизнь. Прохождение таких этапов помогает активизации субъектной позиции. Очень похожая ситуация возникает при подготовке будущих педагогов к участию в демонстрационном экзамене. Уровень сформированности ключевых компетенций отражает готовность и способность студентов — будущих педагогов определить свою индивидуальную образовательную траекторию с позиции субъектности (Несына, Мычко, 2020).

Другим ярким событием для школьников психолого-педагогических классов становится участие в ежегодном *педагогическом турнире им. Ю. А. Гагарина*, организатором которого является МАОУ «Гимназия № 40 им. Ю. А. Гагарина» в Калининграде (Ворновская, Несына, Мычко, 2022), когда школьники, студенты и педагоги проходят конкурсные испытания, совместно выполняют творческие задания. В конце учебного года в рамках ежегодного Международного педагогического конгресса «Устойчивое развитие образования: Миссия. Трансфор-

мации. Ресурсы» старшеклассники психолого-педагогических классов принимают участие в *слете психолого-педагогических классов*. Каждый год апробируются новые форматы проведения этого мероприятия, но неизменным остается торжественное награждение победителей и призеров психолого-педагогических олимпиад, обмен опытом, причем в рой спикеров выступают школьники и студенты.

Другое не менее яркое и значимое событие — ежегодное проведение *психолого-педагогической смены в Центре развития одаренных детей*.

Психолого-педагогическая смена — это форма реализации программы дополнительного образования «Актуальные вопросы педагогической деятельности для школьников» на базе Центра развития одаренных детей Калининградской области с целями:

а) обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию;

б) расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей, их семей в сфере образования;

в) развитие инновационного потенциала общества; выявление, поддержка и развитие одаренных детей и талантливой молодежи через создание комплексной, многоуровневой системы взаимодействия участников отношений в сфере образования, координацию их деятельности в Калининградской области.

В формате интенсива организуются занятия школьников с преподавателями, осуществляющими психолого-педагогическую подготовку студентов — будущих педагогов. В ходе занятий учащиеся обсуждают вопросы истории и теории педагогики и психологии, создают портреты современных педагогов, развивают коммуникативные умения, осмысливают направления развития личностного потенциала, определяют «точки роста» для себя как будущего педагога и т. д. Команды участников психолого-педагогической смены формулируют идеи возможных психолого-педагогических проектов, которые можно осуществить в своих образовательных организациях. Далее все участники психолого-педагогической смены и педагоги-наставники приглашаются в университет на ориентационную сессию по разработке педагогических проектов. Преподаватели БФУ

им. И. Канта проводят обучение педагогическому проектированию (приложение *Б*). Завершается данный психолого-педагогический марафон Ярмаркой реализованных проектов участников программы. Экспертами выступают не только преподаватели университета, но и студенты — будущие педагоги, которые сами когда-то учились в психолого-педагогических классах.

Представленные на Ярмарке педагогические проекты отражают опыт первых профессиональных педагогических проб и содержат материалы отдельных развивающих занятий для дошкольников, внеурочных мероприятий для младших школьников, классных часов для сверстников, а также апробацию целостных систем школьного самоуправления и внедрение проектов длительностью в несколько месяцев с участием «педагогической команды школьников». Важно отметить, что наибольшая удовлетворенность выявляется у старшеклассников, которые объединяют усилия и реализуют совместный проект на базе разных школ. Это становится возможным именно благодаря психолого-педагогической смене в Центре развития одаренных детей. Участвуя в таких сменах и погружаясь в изучение психолого-педагогических вопросов, школьники получают возможность взаимодействия с учениками других школ из разных районов области. Таким образом, формируется сообщество школьников психолого-педагогических классов на основе сходства интересов в построении жизненно-образовательных и профессиональных маршрутов и общности опыта педагогических проб. Это способствует активизации внутренней позиции и актуализации внутренней мотивации, так как школьник имеет возможность почувствовать себя субъектом выбора, самоопределения, собственной жизни; формированию собственных и более реалистичных представлений о профессии педагога (а не довольно распространенных в обществе отрицательных стереотипных суждений) (Несына, 2024).

Решение задачи обеспечения профессионально ориентированного обучения школьников, позволяющего им сделать психологически компетентный выбор профессии педагога, возможно только при условии взаимодействия всех членов открытой образовательной экосистемы региона с обязательным участием организаций дополнительного образования и учреждений выс-

шего образования, реализующих образовательные программы педагогической направленности. В этом случае возможно организовать эффективную совместную работу специалистов различных образовательных организаций и успешно реализовать на практике деятельность психолого-педагогических классов на основе субъектно-ориентированного, рефлексивно-деятельностного и практико-ориентированного подходов и принципов персонализации обучения, последовательности, системности, научности, современности, продуктивности, гуманистической направленности обучения, добровольности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время отмечается возрождение интереса к вопросам профессиональной ориентации подрастающего поколения. Это требует пересмотра и обновления подходов, методов, форм работы со школьниками, отказа от многих, ставших несостоятельными, мифов и предубеждений. Профессиональный мир стал более разнообразным и гипердинамичным, а профессиональное развитие все больше напоминает необычные «лестницы Хогвартса».

В данном контексте особую остроту приобретают проблема психолого-педагогической поддержки старшеклассников на завершающем этапе школьного обучения и вопросы активизации процесса профессионального самоопределения.

На наш взгляд, существенное значение имеет погружение старшеклассников, рассматривающих варианты профессионального развития в сфере образования, в открытую образовательную экосистему региона в качестве субъектов, осуществляющих первые профессиональные педагогические пробы во взаимодействии с наставниками. Это становится возможным в психолого-педагогических классах, деятельность которых основывается на субъектно-ориентированном, рефлексивно-деятельностном и практико-ориентированном подходах.

Реализация данных подходов требует неординарных форматов взаимодействия профессионального педагогического сообщества с поколением будущих педагогов. Опыт работы со школьниками авторов монографии позволяет утверждать, что наиболее перспективным является событийный подход в дизайне трека личностно-профессионального развития старшеклассников психолого-педагогических классов.

Для школьников эти события, по сути, являются не только образовательными, но и жизненными, позволяющими, с одной стороны, интегрировать образовательный, личностный, первый

профессиональный опыт и, с другой — выстроить собственный (кастомизированный) жизненно-образовательный маршрут на основе:

— во-первых, осмысления индивидуальных особенностей и запросов, принятия и утверждения своей индивидуальности, что, в свою очередь, дает возможность понять и принять индивидуальность Другого;

— во-вторых, сформированных представлений о модели успешного профессионального развития педагогов, о престиже и общественной значимости профессии педагога в российском обществе;

— в-третьих, осознания возможностей для развития личностного потенциала и самореализации на следующем этапе развития;

— в-четвертых, формирования ценностно-смысловых основ педагогической профессии в современном мире и мире будущего.

Самоопределение — это утверждение собственной позиции в проблемной (неопределенной) ситуации. «Собственная позиция» означает «я сам выбираю». Этот важный шаг можно рассматривать как первый серьезный экзистенциальный выбор. В случае, если этот выбор делается в пользу педагогического образования, мы можем утверждать, что кастомизированный жизненно-образовательный маршрут выпускника, выбирающего профессию педагога «в долгосрочной перспективе представляет собой инструмент проектирования и достижения управляемого желаемого будущего» (Программа, с. 73). В этом заключается особая роль и миссия профессии педагога в современном мире.

ГЛОССАРИЙ

Авторитет — добровольно принимаемое влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте; направление мыслей, чувств и поступков других людей, не прибегая к принуждению.

Адаптация (от лат. *приспособление*) — способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды.

Активизация (от лат. *activus* — *деятельный*) — усиление деятельности, активности; переход к более решительным действиям.

Активность личности — деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения духовно-исторического опыта человечества.

Взаимодействие — процесс воздействия сторон друг на друга, обусловленный их индивидуальными и (или) групповыми целями; в категории взаимодействия отражены процессы общения и совместной деятельности.

Влияние — процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок.

Внушение — воздействие на личность, приводящее либо к появлению у человека помимо его воли и сознания определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению человеком поступка, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов деятельности.

Возрастной подход (в воспитании) — учет и использование закономерностей развития личности (физиологических, психических, социальных), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом.

Гребенюк Олег Семенович (1937—2003) — профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета (Балтийский федеральный университет им. И. Канта), основатель научной школы «Педагогика индивидуальности».

Детерминанта (от греч. *determi nans, ntis* — *определяющий*; англ. *determinant*; нем. *Determinante*) — причина, предшествующее условие, которое приводит к определенному результату.

Допрофессиональное образование — самостоятельная педагогическая структура и системный компонент непрерывного образования; допрофессиональный этап в целостной системе непрерывного профессионального образования; стадия профессионализации до начала профессионального образования.

Деятельность педагогическая — особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Диспозиция — предрасположенность, готовность человека к определенным внешним и внутренним действиям.

Идентичность — внутренняя непрерывность и тождественность личности; структура эго — внутренняя самосозидающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории; наличие четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни; способность человека

воспринимать свое поведение и жизнь как связанное, единое целое; когнитивная система, выполняющая регулирующую роль.

Индивидуализация обучения — организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Индивидуальный подход (в воспитании) — осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

Коллектив (воспитательный) — объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируются здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.

Компоненты профессионального самоопределения:

- 1) ценностный, в котором отражается включенность профессиональной деятельности человека в его базовые ценности;
- 2) аффективный, представляющий собой отношение человека к будущей или уже выполняемой профессиональной деятельности;
- 3) когнитивный, понимаемый как осознание особенностей профессиональной деятельности;
- 4) субъективная оценка человеком отдельных элементов своей профессиональной готовности;
- 5) смысловой, включающий личностные смыслы профессиональной деятельности;

б) временной, предполагающий ориентированность самоопределения в будущее.

Личностное самоопределение — содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как индивидуальные жизненные смыслы, так и пространство реального действия; потребность определить себя в сфере личностных особенностей и межличностных отношений, попытка ответить самому себе на вопрос: какой я (что я за человек), — встающий в связи с наступающей взрослостью и новыми требованиями, которые она предъявляет к молодым людям.

Личность самоактуализирующаяся — человек, вышедший на уровень самоактуализации (самосовершенствования).

Метаценности — высшие аспекты жизни, достигаемые самоактуализирующимися индивидами. Включают такие ценности, как истина, добро, красота, справедливость и совершенство.

Метод погружения — активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры.

Мировоззрение — целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества.

Навык — сформированное, автоматически осуществляемое движение, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения.

Настойчивость — волевое качество, направленное на неуклонное, вопреки трудностям и препятствиям, достижение цели.

Нравственное воспитание — сознательно организуемый процесс включения учащихся в разнообразные виды учебной и внеклассной деятельности, формирования положительных

моральных отношений к данной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических свойств и качеств.

Образовательная среда — окружение, совокупность социальных и педагогических условий, определяющих уровень общего развития и образованности личности.

Образовательное событие — специально организованный психолого-педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией и выводящий образовательный процесс за рамки обыденности; отличительной характеристикой образовательного события является эмоционально-творческое вовлечение участников в совместную деятельность, выходящую за рамки привычной педагогической и обеспечивающую новый личностно и профессионально значимый результат.

Образовательный процесс — целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования и развития личности.

Одаренность — высокий уровень развития интеллекта, качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Одаренные дети — дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные и др.).

Олимпиада (от греч. *olympias*) — соревнование участников на лучшее выполнение заданий в какой-либо области знаний.

Открытая образовательная экосистема — сетевая структура связей совместно функционирующих участников и условий среды; характеризуется взаимодействием и обменом ресурсами всех участников друг с другом и со средой в фор-

мальных и неформальных форматах, что позволяет структуре быть саморазвивающейся и саморегулирующейся, гибко реагировать на новые внешние и внутренние вызовы и индивидуальные запросы.

Педагогика сотрудничества — направление в отечественной педагогике второй половины XX века, разрабатываемое группой авторов новых методов воспитания и обучения (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.). Главная идея — совместная деятельность детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовной мир друг друга.

Педагогический класс — вид профильного класса, первый этап непрерывного профессионального образования в России. Ориентирует обучающихся на знакомство с разнообразием и особенностями педагогических профессий посредством погружения в практическую творческую педагогическую деятельность

Педагогический потенциал (от лат. *potentia* — сила, мощь) — обобщенная способность, возможность, совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном профессиональном уровне.

Педагогический турнир — образовательное событие открытой образовательной экосистемы Калининградской области; событие, которое реализует особую образовательную игровую практику, характеризующуюся системой следующих свойств: зрелищность, индивидуализация достижений в сочетании с командностью, состязательность.

Педагогическое мастерство — степень профессионализма педагога; высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу; совершенное владение педагогом современными методами обучения и воспитания учащихся.

Педагогическое творчество — нахождение новых, нестандартных способов решения профессионально-педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, принятия профессиональных решений.

Персонализация — процесс превращения человека в личность, приобретения им индивидуальности.

Персональный образовательный путь (индивидуальный образовательный маршрут) — пошаговый план получения образования, учитывающий стартовый уровень знаний и возможностей и ведущий к поставленной цели. Такой маршрут может охватывать период с начальной школы до поступления в вуз или быть более коротким.

Практико-ориентированный подход — подход в организации деятельности психолого-педагогических классов, предполагающий практическую направленность всего процесса обучения, его связь с реальной действительностью, понимание социального контекста и рисков, связанных с проблемами образования и воспитания в современном мире. Важнейшим средством реализации данного подхода является организация социально-педагогической практики обучающихся, цель которой — выявление и проверка склонностей к педагогической деятельности, развитие мотивации, интереса к профессии, приобретение обучающимися педагогических, организаторских навыков, умений, необходимых для будущей профессии, а также освоение опыта самостоятельной организаторской, коммуникативной деятельности.

Провокативная профориентология — в практическом значении это использование в профориентационной работе со старшеклассниками комплекса технологий, дающих возможность школьнику почувствовать себя субъектом выбора, самоопределения, собственной жизни; выявить и откорректировать ложные представления и стереотипы, которые препятствуют

эффективному самоопределению, что в целом способствует активизации субъектной позиции школьника и актуализацию внутренней мотивации.

Профессиональная ориентация — процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами трудовой деятельности и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии в соответствии с имеющимися склонностями и способностями; система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии (с учетом особенностей личности и потребностей народного хозяйства в кадрах), на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

Профессиональная карьера — успешное продвижение вперед в той или иной области деятельности; профессиональный рост; должностное продвижение.

Профессиональная подготовка — процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности.

Профессиональная пригодность — совокупность психических качеств человека, необходимая и достаточная для достижения общественно приемлемой эффективности труда.

Профессиональное самоопределение — активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса. В содержание профессионального самоопределения входят: осведомленность о мире профессий, путях их выбора, способах освоения профессий; самоанализ, самооценка и т. д.; способность в течение всей жизни принимать образовательно-деятельностные решения, в которых главное значение имеют изменение собственного стиля жизни, готовность к ситуации риска, становление собственных образовательных привычек, умение надстраиваться над собственным образовательным капиталом; часть самоопределения личности и Я-концепции, которая включает в себя два

основных компонента: а) процесс выбора и освоения профессии, б) оценку себя по внутренним и общепринятым критериям профессионализма.

Профессиональное становление — процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности человека, направленной на самосовершенствование в избранной профессии.

Профессия — область приложения сил человека; деятельность, работа профессионала; общность людей, занятых определенным родом трудовыми функциями; источник существования и средство личностной самореализации.

Профильный психолого-педагогический класс — объединение обучающихся общеобразовательных организаций, особенностями которого являются: избирательный принцип комплектования состава обучающихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов / курсов / модулей психолого-педагогической направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами.

Психологическая готовность к самоопределению — формирование у старшеклассников неких психологических образований и механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь.

Психолого-педагогическая олимпиада школьников им. О. С. Гребенюка — мероприятие, которое ежегодно организуется и проводится Балтийским федеральным университетом им. И. Канта с 2022 года с целью создания условий для профессионального самоопределения школьников, проявляющих интерес к педагогической профессии. Задачи олимпиады:

а) развитие у обучающихся, осваивающих программы основного общего и среднего общего образования, творческих способностей и интереса к педагогической деятельности;

б) обеспечение условий для самореализации личности обучающегося и развития талантов;

в) распространение научных знаний среди молодежи;

г) профессиональная ориентация молодежи на ранних стадиях формирования личности в области педагогики;

д) привлечение талантливой молодежи к продолжению обучения в высших педагогических учебных заведениях Российской Федерации.

Психолого-педагогическая смена — форма реализации программы дополнительного образования «Актуальные вопросы педагогической деятельности для школьников» на базе Центра развития одаренных детей Калининградской области с целями:

а) обеспечения прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию;

б) расширения возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей их семей в сфере образования;

в) развития инновационного потенциала общества; выявления, поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи через создание комплексной, многоуровневой системы взаимодействия участников отношений в сфере образования, координации их деятельности в Калининградской области.

Ранняя профессиональная ориентация — формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению, активизация внутренних ресурсов личности с последующим включением в полноценную профессиональную деятельность.

Рефлексивно-деятельностный подход — подход в организации деятельности психолого-педагогических классов, предполагающий опору на развитие определенных смысловых и ценностных образований, осознанное выполнение школьником различных действий профессиональной направленности, ана-

лиз перспектив и опыта своих профессиональных проб, определение траектории развития своих личностных и профессионально важных качеств.

Самоактуализация — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самовоспитание — сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных.

Самоконтроль — сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Самонаблюдение — метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдающего человека.

Самоопределение — определенность отношения личности к основным жизненным явлениям, определение субъектом своего «способа жизни»; центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений.

Самоопределение в ранней юности — мотивационный, аффективный процесс, который определяет деятельность, поведение и отношение к окружающим, выбор дальнейшего жизненного пути; центральный процесс ранней юности.

Саморазвитие — собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии своего личностного потенциала.

Сетевое взаимодействие — система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающих доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность обра-

зования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных технологий.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций — система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

Слет психолого-педагогических классов — образовательное событие открытой образовательной экосистемы Калининградской области — собрание участников, объединенных общим интересом развития образования в регионе (представителей психолого-педагогических классов, победителей и призеров психолого-педагогических олимпиад, педагогов-наставников, студентов — будущих педагогов, преподавателей БФУ им. И. Канта, представителей профессиональных педагогических сообществ, Министерства образования Калининградской области и Калининградского областного института развития образования).

Социальное партнерство — особый тип взаимодействия и взаимоотношений между людьми и организациями. Социальное партнерство предполагает возможность сотрудничества партнеров, обмен ресурсами, совместную деятельность.

Специальность — один из видов профессиональной деятельности внутри профессии, направленный на достижение более частных либо промежуточных результатов или на достижение общих результатов своими специфическими средствами (например, педагог-исследователь, педагог-предметник и др.).

Субъектно-ориентированный подход — подход в организации деятельности психолого-педагогических классов, который предусматривает формирование у обучающихся активной, созидательной и ответственной позиции при организации всех видов деятельности, социально значимых дел; развитие меха-

низмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, что в конечном итоге делает обучающегося субъектом, «автором» своей жизни. Именно деятельность выступает средством становления и развития субъектности обучающегося, так как изменяет психическую структуру личности и мотивирует его на преобразование и действительности, и себя.

Цели допрофессионального образования школьников психолого-педагогических классов — активизация процесса личностно-профессионального самоопределения школьников; получение старшеклассниками опыта профессиональных психолого-педагогических проб и рефлексии данного опыта; формирование целостного представления о психолого-педагогической профессии (включая осознание ценностей и смыслов); повышение престижа психолого-педагогической профессии; формирование представлений о психолого-педагогической профессии как варианте успешной самореализации.

Функции допрофессионального образования в психолого-педагогических классах — диагностическая (помогает выявить личные достижения, определить склонности, интересы и т. д.); мотивационная (способствует формированию системы осознанных мотивов выбора психолого-педагогической профессии); стимулирующая (создает систему стимулов, обеспечивающих проявление профессионально важных качеств, активности, самостоятельности); образовательная (содействует формированию системы знаний, умений, навыков, компетенций); воспитательная (создает условия для формирования профессионально важных качеств); корректирующая (дает возможность вносить изменения в образовательный маршрут на основе промежуточных результатов); самоопределения (создает для участника условия, способствующие его профессиональному и личностному самоопределению); коммуникативная (способствует развитию отдельных компонентов коммуникативной культуры).

Чемпионат «Профессионалы» по педагогическим компетенциям (региональный этап) — образовательное собы-

тие открытой образовательной экосистемы Калининградской области; включает ряд испытаний соревновательного характера, направленных на оценку компетенций конкурсантов и их работы по формированию прототипов «продуктов» в области образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991.

Азизова Л. Х. Педагогическая поддержка одаренных младших школьников в условиях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2019.

Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов : Изд-во Саратовск. ун-та, 2003.

Алексахина Н. В., Бойцова Е. Г., Чичев Е. М. Организация образовательного процесса средствами сетевых технологий // Управление качеством образования. 2014. № 3. С. 58—67.

Албитова Е. П. Социальная адаптация студентов вуза на основе педагогической поддержки : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2015.

Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995.

Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного общества // Новые ценности образования: забота — поддержка — консультирование. М. : УВЦ «Инноватор», 1996. С. 73—81.

Артёмова Л. К. Непрерывное сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: проблемы, пути решения // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для инновационной экономики на основе широкого внедрения передовых технологий : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово : Изд-во Кемеровск. гос. ун-та, 2018. С. 121—124.

Ахметжанова Г. В., Гудалина Т. А. Принципы организации предпрофессионального образования: из опыта реализации проекта «Педагогический класс» // Педагогическое образование и наука. 2023. № 5. С. 12—18.

Байбородова Л. В. Концептуальные основы и модели до-профессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 93—99.

Белых И. Л. К вопросу о структуре нравственного самоопределения молодежи // Вестник КрасГАУ. 2013. № 1. С. 187—190.

Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2001.

Белкина В. В., Цирульников Е. А. Шефство старших участников над младшими участниками в первичном отделении «Движения первых». Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024.

Берладина Е. Л. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в условиях профильного обучения : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003.

Берулава М. Н., Берулава Г. А. Теория сетевого образования // Профессиональное образование. 2012. № 5. С. 7—11.

Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.

Бершедова Л. И. Психологическая готовность к экстремальным жизненным ситуациям // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. № 7 (123). С. 105—110.

Бершедова Л. И., Морозова Т. Ю. Динамические преобразования совладающего поведения в ситуации самоопределения в юношеском возрасте // Вестник Государственного университета просвещения. Сер.: Психологические науки. 2024. № 4. С. 97—109.

Беспёрстова И. В. Организация учебного процесса с использованием информационных компьютерных технологий. URL: <http://festival.1september.ru/articles/592048/> (дата обращения: 12.10.2024).

Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1995.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2021.

Большая советская энциклопедия (БСЭ) : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. Т. 18. М. : Советская энциклопедия, 1974.

Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Изд-во Ростовск. пед. ун-та, 2000.

Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.

Брель Е. Ю., Минюрова С. А., Белоусова Н. С. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 2. С. 55—72.

Будникова Т. Е. Организационно-педагогические условия подготовки педагога в системе «школа — педколледж» : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003.

Бывшев М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.

Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4. С. 5—11.

Волегов В. С. Социологические подходы к изучению профессионального самоопределения // Вестник Пермского государственного университета. Сер.: Философия. Психология. Социология. 2016. № 2 (26). С. 167—173.

Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2008.

Ворновская Н. И., Несына С. В., Мычко Е. И. Образовательное событие в профессиональном становлении молодых педагогов // Глобальный научный потенциал. 2022. № 11 (140). С. 28—30.

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М. : УРАО, 1999.

Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М. : Юрайт, 2024.

Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. 1995. № 2. С. 16—45.

Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996.

Глуханюк Н. С., Белова Д. Е. Смысловое будущее как детерминанта профессионального становления психолога // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. Вып. 12. С. 282—290.

Гоглова М. Н. Профессиональный рост педагога в муниципальной образовательной системе: управленческий аспект // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 1. С. 42—45.

Головинская Е. В., Пивчук Е. А. Управление качеством профессионального педагогического образования на основе сетевого партнерства // Среднее профессиональное образование. 2014. № 1. С. 13—16.

Голубцова Т. М. Факторы повышения эффективности взаимодействия школы и педагогического вуза по педагогической профориентации : дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1990.

Гончарук С. Ю. Успешные социально-педагогические практики в предпрофессиональной подготовке обучающихся педагогических классов // Непрерывное образование в контексте будущего: педагогические технологии и практики обучения взрослых : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2024. С. 31—37.

Гребенникова Н. В., Холодкова О. Г. Возможности развития психолого-педагогической культуры учащихся (на примере психолого-педагогических классов) // Человеческий потенциал: личность, деятельность, образование : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2023. С. 232—235.

Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности. М. : Юрайт, 2024.

Губогло М. Н. Идентификация идентичности: этносоциологические очерки. М. : Наука, 2003.

Гукаленко О. В. Педагогическая поддержка в поликультурном образовании: инновационные технологии. Тирасполь, 2001.

Гурьянова М. Реструктуризация сети сельских общеобразовательных школ: документ надежды или... памятник исчезающим деревням // Народное образование 2002. № 10. С. 38—49.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : [в 4 ч.]. М. : Изд. Общества любителей российской словесности, 1863.

Данильянц Э. И. Актуальные проблемы истории развития профильного обучения в общеобразовательной школе // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2020. № 2. С. 5—13.

Дербенева М. Ю. Особенности профессионального самоопределения в связи с условиями образовательной среды // Психология индивидуальности : материалы IV Всерос. науч. конф., 22—24 ноября 2012 г. / ред. А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо. М. : Логос, 2012. С. 246—247.

Допрфессиональная педагогическая подготовка школьников: опыт и традиции : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021.

Дорожкин Е. М., Давыдова Н. Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11—17.

Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников. М. : Юрайт, 2023.

Жадан И. Г. Социальное партнерство учреждений общего и профессионального образования в условиях сетевой организации профильного обучения // Профильная школа. 2011. № 5. С. 13—16.

Жуковицкая Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 73-1. С. 205—209.

Захаренко Е. Н. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. М. : Азбуковник, 2003.

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников. М. : Знание, 1976.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003.

Зеер Э. Ф., Гордеева Н. Н. Психология профессионального образования. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2005.

Зенина Н. В. Формирование исследовательских умений студентов сельскохозяйственных вузов в условиях профессионального самоопределения : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2011.

Зубарева Н. Н. Сетевое взаимодействие учреждений общего и профессионального образования как одно из условий их инновационного развития // Среднее профессиональное образование. 2013. № 2. С. 49—50.

Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М. : Изд-во МГУ, 1987.

Имакаев В. Р., Вихман А. А., Гаджиева Л. А., Попов А. Ю. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению: эмпирическая модель и ее интерпретация // Успехи современной науки. 2015. № 3. С. 78—84.

Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013.

Каган М. С. Человеческая деятельность. М. : Политиздат, 1974.

Казакова Е. П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития. СПб. : Питер, 1998.

Казаневская В. В. Категория «детерминация» в психологии личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-determinatsiya-v-psihologii-lichnosti> (дата обращения: 05.09.2024).

Как школьнику подготовиться к психолого-педагогической олимпиаде им. О. С. Гребенюка / сост. С. В. Несына. Казань : Бук, 2024.

Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М. : Педагогика, 1991.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2010.

Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <https://pravo.by> (дата обращения: 29.09.2024).

Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982.

Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984.

Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к Приказу Минобрнауки России от 18 июля 2002 г. № 2783). URL: <https://soriopro.ru/wp-content/uploads/2023/11/prikaz-18.07.2002-%E2%84%96-2783-ob-utverzhdenii-konceptzii-profilnogo-obucheniya-na-starshej.pdf> (дата обращения 25.10.2024).

Концепция профильных психолого-педагогических классов. URL: <https://spbapro.ru> (дата обращения: 20.09.2024).

Косенко Л. Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма // Молодой ученый. 2017. № 51 (185). С. 282—285.

Кривцова Н. С. Формирование образа профессии как ресурс педагогического сопровождения профессионального самоопределения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 4. С. 79—84.

Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976.

Кудрявцев Т. Е. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 20—31.

Курьянов Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2011.

Левитов Н. Д. Психология старшего школьника. М. : Учпедгиз, 1955.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983.

Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57—65.

Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 86—92.

Лихацкая С. В., Кораблева Т. К., Гринченко О. И. Сетевое взаимодействие как модель единого воспитательного пространства // Управление ДОУ. 2013. № 6. С. 54—56.

Лобок А. М. Сеть как парадигмально новый тип межшкольного взаимодействия // Народное образование. 2014. № 3. С. 93—101.

Лукиянова М. И., Стромакова Н. В. Педагогический университет как субъект региональной системы научно-методического обеспечения деятельности психолого-педагогических классов // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 4 (46). С. 9—17.

Мазеина Ю. В. Педагогическое сопровождение правового просвещения студентов педагогических вузов — будущих учителей как средство воспитания // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 9. С. 39—42.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М. : Педагогика, 2006.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : МГФ «Знание», 1996.

Махмудова Р. Ш. Роль сетевых педагогических сообществ в непрерывном образовании // Информатика и образование. 2011. № 6. С. 103—106.

Махновец С. Н., Попова О. А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141—149.

Методические рекомендации по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации / сост. А. А. Бучек, И. И. Тараданова, И. П. Ярцева. М., 2023. URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 20.09.2024).

Мир детства и образование : сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020.

Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы. М. : Юрайт, 2023.

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В. Педагогика поддержки: третье пространство образования : в 2 кн. Кн. 1: Приближения к теме. Четыре тактики / под ред. А. С. Русакова. СПб. : Образовательные проекты, 2023.

Монина Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и управления, 2011.

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности. М. : Изд-во Московск. ун-та, 1981.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М. : Просвещение, 1997.

Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение: Книга для старшекласников. М. : Просвещение, 1986.

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М. : URSS, 2007.

Немов Р. С. Психология. М. : Юрайт, 2024.

Несына С. В. Активизация профессионального самоопределения в психолого-педагогических классах // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2024. Т. 7, № 3 (24). С. 46—53.

Несына С. В. Активизация профессионального самоопределения учащихся психолого-педагогических классов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13, № 7-1. С. 122—132.

Несына С. В. Взаимодействие университета с сетевыми партнерами образовательной экосистемы региона в процессе подготовки педагогов // Университет, открытый регионам : сб. науч. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. СПб. : Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2024. С. 15—22.

Несына С. В. Итоги психолого-педагогической олимпиады им. О. С. Гребенюка: «точки роста» для школьников и учителей // Калининградский вестник образования. 2024. № 2 (22). С. 25—34.

Несына С. В., Мычко Е. И. Демонстрационный экзамен как форма итогового контроля профессиональных компетенций будущих педагогов // Перспективы науки. 2020. № 2 (125). С. 144—146.

Несына С. В., Мычко Е. И., Ворновская Н. И. Профессиональное самоопределение школьника: современный контекст // Глобальный научный потенциал. 2020. № 10 (115). С. 25—27.

Об образовании : закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 29.09.2024).

Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 29.09.2024).

Олейников Б. В., Подлесный С. А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84—91.

Организация деятельности профильных психолого-педагогических классов (групп): опыт субъектов Российской Федерации. М., 2023. URL: <https://apkpro.ru/profilnye-psikhologo-pedagogicheskie-klassy/> (дата обращения: 01.03.2024).

Павлова А. Б. Профильные психолого-педагогические классы общеобразовательных организаций как компонент непрерывного образования // Проблемы и перспективы развития социально-экономических и гуманитарных наук: педагогика, психология, экономика, юриспруденция. 2023. № 1. С. 30—34.

Павлова Т. Л. Профориентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости. М. : Сфера, 2005.

Пахомова Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017.

Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : Academia, 2005.

Педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу. М. : Изд-во Московск. ун-та МВД России им. В. Я. Кикотя, 2018.

Педан В. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей : дис. ... канд. пед. наук. М., 2016.

Педан В. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в рамках модели сетевого взаимодействия // Человек и образование. 2013. № 2. С. 94—98.

Петрова Т. Н., Дмитриева С. Н., Евдокарлова Т. В. Профессионально-личностное становление будущего педагога в условиях предпрофессиональной подготовки // Вестник Северо-Восточного федер. ун-та им. М. К. Аммосова. 2022. № 4. С. 64—73.

Пикулик О. В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013.

Положение о педагогическом классе ГОУ ВО МО Московского государственного областного университета. URL: <https://edu.mgou.ru/dpo/oor/pk/polozhenie.pdf> (дата обращения: 30.03.2024).

Положение о проведении первой Российской психолого-педагогической олимпиады им. О. С. Гребенюка. Калининград, 2022. URL: <https://www.klgd.ru/activity/education/news/files/> (дата обращения: 15.04.2024).

Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы : постановление ВС СССР от 12.04.1984 г. № 13-XI. URL: https://e-ecolog.ru/docs/ETnB2ruI0r4m6jR9DEky9?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.yandex.ru%2F (дата обращения: 18.09.2024).

Потменская Е. В. Герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2022.

Потменская Е. В., Самсонова Н. В. Профессиональные пробы как фактор развития профессионального таланта педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 3 (45). С. 61—64.

Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий / под ред. Ю. Р. Вишневого, Я. В. Дидковской, М. В. Певой. Екатеринбург, 2011. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.09.2024).

Программа развития университета на 2021—2030 года в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». URL: https://kantiana.ru/upload/medialibrary/795/sovu923n9v4d9et1jdi5ez2j13qow03z/Programma-razvitiya-universiteta-na-2021_2030.pdf (дата обращения: 20.09.2024).

Проскура Р. Н. Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников в условиях летнего детского центра : дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2002.

Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. : Академия, 2008.

Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе / И. В. Дубровина [и др.]. М. : Юрайт, 2024.

Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (на материале педагогических классов) : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М. : Мир, 1994.

Реньш М. А. Психологический тренинг : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016.

Ресурсный центр: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога : монография / Е. И. Мычко, Е. В. Потменская, С. В. Несына. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2020.

Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецова А. А., Кравцова А. Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М. : Дрофа, 2008.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб. : Питер, 2012.

Румянцева Л. Н. Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1981.

Рытов А. И. Модель образовательной сети и механизмы взаимодействия // Управление образованием. 2013. № 2. С. 51—55.

Савченков А. В. Стратегия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2021.

Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа : Гилем, 2004.

Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности. СПб. : Питер, 2004.

Сергеев И. С. Подготовка к выбору профессии: провокация или манипуляция? // Образовательная политика. 2019. № 1-2 (77—78). С. 88—99.

Серебрянская О. А. Обучение в педагогическом классе как фактор социализации старших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002.

Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб. : Речь, 2002.

Сильченкова С. В. Информационно-педагогическое сопровождение использования статистических методов в педагогических исследованиях : дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2014.

Скударева Г. Н., Бенин В. Л. Сущностный анализ допрофессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 2. С. 25—41.

Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 2. С. 3—9.

Смирнова Р. В. Генезис дифференцированного профильного обучения в старшей школе в России // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN623.pdf> (дата обращения: 10.09.2024).

Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 27—35.

Снегуров А. В. Особенности процесса персонального самоопределения у старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Стародубцев В. А., Анненков В. В., Вострикова Е. А. Проектирование сетевых взаимодействий педагогов // Школьные технологии. 2013. № 2. С. 123—128.

Столяренко А. М. Психология и педагогика. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М. : Политиздат, 1975.

Тарасов С. В. Категориальные структуры мировосприятия школьников как предмет психолого-педагогического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996.

Таточенко Е. В. Профессиональная ориентация как один из факторов реализации непрерывного образования // Современные технологии обучения : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Владикавказ : Изд-во СОГН, 2004. С. 30—36.

Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение самоопределения личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2006. № 11. С. 130—137.

Токмовцева М. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций на основе «школа-колледж-вуз». М. : Научный консультант, 2015.

Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста. М. : Юрайт, 2024.

Успенский В. Б. Теоретико-методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1999.

Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. Т. 2 / под ред. Л. И. Семиной. М. : Бонфи, 2002.

Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М. : Просвещение, 1974.

Фадеева Е. И., Ясюкевич М. И. От выбора профессии к успеху в жизни. М. : Перспектива, 2008.

Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М. : Флинта, 2004.

Фетисов А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 89—95.

Филиппов Г. А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1999.

Фопель Х. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М. : Генезис, 2003.

Фрумин И. Теория и практика демократического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.

Хаустова Е. Й. Опыт Германии на пути к современному профобразованию // Разработка и использование гибких образовательных технологий в системе среднего профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Белгород : Изд-во БГНИУ, 2005. С. 220—221.

Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М. : Владос-Пресс, 2004.

Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

Швецов М. Ю., Алдар Л. Д. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2012. Сер.: Педагогика и психология. С. 33—38.

Шерайзина Р. М. Современные стратегии управления образованием: концепции и модели. В. Новгород : Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005.

Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.

Щипанова Д. Е. Профессиональное самоопределение в контексте изучения психологического времени // Научные труды SWorld. 2013. Т. 24, № 4. С. 47—50.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.

Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. М. : Прогресс, 1991.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996.

Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74—83.

Яковлева Ю. В. Психолого-педагогическая олимпиада школьников: проблемы и перспективы // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 90-2. С. 20—23.

Hild P., Stauss J. Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt // Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen. Bonn, 2005.

Marcia J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. N. Y. : Wiley, 1980. P. 159—187.

Osborn R., Hagedoorn J. The Institutionalization and Evolutionary Dynamics of Interorganizational Alliances and Networks // Academy of Management Journal. 1997. № 40 (2). P. 261—278.

Schwedes Ch. Freizeit und Wohnen in der Bundesrepublik Deutschland. Munster, 2006.

Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Key readings in social psychology // Political psychology: Key readings, Key readings in social psychology / ed. J. T. Jost, J. Sidanius, East Sussex : Psychology Press, 2004. P. 276—293.

Vocational Development: A Framework of Research / D. E. Super [et al.] Teachers Colleg / Columbia University. N. Y., 1957.

Waterman S. Identity, the Identity Statuses, and Identity Status. Development: A Contemporary Statement // Developmental Review. 1999. Vol. 19. P. 591—621.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Матрица проектирования образовательного события (по Белкиной, Цирульниковой, 2024)

Шаг 1	<p><i>АУДИТОРИЯ: ДЛЯ КОГО?</i></p> <p>Целевая аудитория события, понимание ее запросов (школьники, педагоги, родители) Демография, география, социальный статус, ценности, специфика восприятия</p>
Шаг 2	<p><i>ЦЕННОСТЬ: ДЛЯ ЧЕГО?</i></p> <p>Что хотим сделать для них? Каким образом отозваться на потребности аудитории? Какую идею, ценность мы хотим донести? В чем уникальность нашего события (его «фишка»)? Почему оно запомнится?</p>
Шаг 3	<p><i>ФОРМАТ: КАК?</i></p> <p>Как проводим событие? Что позволит сделать его запоминающимся? Как аудитория узнает о нем? Как будем взаимодействовать в ходе события и после него?</p>
Шаг 4	<p><i>ВРЕМЯ И МЕСТО: ГДЕ И КОГДА?</i></p> <p>Какие локации выберем? Какова продолжительность события? Событие самостоятельное — или это элемент более широкой программы?</p>
Шаг 5	<p><i>СОДЕРЖАНИЕ: ЧТО БУДЕТ?</i></p> <p>Механика события Концепция события Основные виды деятельности Этапы события</p>

Шаг 6	<p><i>КЛЮЧЕВЫЕ РЕСУРСЫ: С ПОМОЩЬЮ ЧЕГО?</i></p> <p>Что необходимо для организации события? Какие ресурсы будут использованы (финансовые, кадровые, информационные и т. д.) Какие ресурсы в наличии? Какие ресурсы нужно привлечь?</p>
Шаг 7	<p><i>ПАРТНЕРЫ: С ЧЬЕЙ ПОМОЩЬЮ?</i></p> <p>Кто может помочь? Кто еще заинтересован в событии? В чем интерес партнеров? Почему они помогут? Кого можно привлечь к организации события?</p>
Шаг 8	<p><i>ПОШАГОВЫЙ ПЛАН: КТО, ЧТО, КАК?</i></p> <p>Виды работ, сроки, ответственные Кто что делает? Кто за что отвечает? Кто с кем взаимодействует? Кто какие ресурсы привлекает? Правила проведения события</p>
Шаг 9	<p><i>РЕЗУЛЬТАТ: ЧЕГО ДОБИЛИСЬ?</i></p> <p>Цели события (конкретные, достижимые, измеримые) Чего хотим достичь? Как измерить эффект от события? Как провести рефлексию? Какие риски существуют при организации события?</p>

**Ориентационная сессия по проектированию
для учащихся психолого-педагогических классов
«Актуальные вопросы педагогической деятельности
для школьников»**

Проектирование

это процесс создания проекта и его фиксация в определенной внешне выраженной форме



ПРОБЛЕМА

вопрос, на которой нужно найти ответ в ходе выполнения проекта; противоречие, которое нужно разрешить

Откуда берутся проблемы для проектов



Формулировка темы проекта

- *Лаконичная формулировка проблемы проекта, которая выносится на титульный лист работы*
- *Ракурс (аспект), в котором рассматривается проблема*
- *Связана с образовательным процессом в школе*
- *Представляет образовательный процесс в определенном аспекте, характерном для данного проекта*



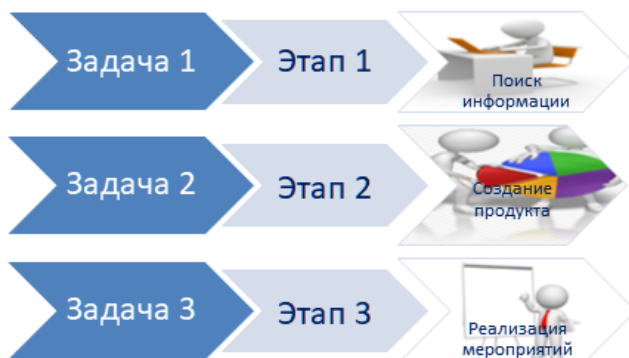
Актуальность, реализуемость, наличие ресурсов

Планирование

- *Определение **цели** – желаемого результата (что будет после реализации проекта)*
- *Определение **задач** – последовательных этапов (шагов) достижения цели*
- *Определение **сроков реализации** проекта*
- *Определение **целевой аудитории***
- *Определение **планируемых результатов***



Поиск информации - Продукт



Прогнозируемые риски и пути их минимизации

Если что-то пойдет не так, что мы будем делать?

- 1) Прогноз рисков позволяет иметь варианты предотвращения нежелательных ситуаций
- 2) Управление рисками осуществляется на протяжении всего цикла
- 3) Эффективный способ - мозговой штурм участников команды



Анализ достигнутых результатов

- Достижение цели
- Решение задач
- Реализация этапов/мероприятий
- Сроки реализации и целевая аудитория
- Управление рисками
- Работа команды
- Что сделали хорошо, что можно/нужно улучшить/изменить?
- Как это сделать?
- Перспективы. Как использовать разработанный командой продукт в дальнейшем в школе?



Презентация проекта

Ярмарка педагогических проектов школьников:



Выступление с презентацией



Ответы на вопросы экспертов



Критерии оценивания проектов

№	Критерии	Баллы
1	<i>Обоснование актуальности проекта</i>	<i>От 1 до 3 баллов</i>
2	<i>Грамотность формулировок цели и задач</i>	<i>От 1 до 3 баллов</i>
3	<i>Реализация этапов проекта</i>	<i>От 1 до 3 баллов</i>
4	<i>Создание продукта, который можно использовать в образовательном процессе школы</i>	<i>От 1 до 3 баллов</i>
5	<i>Качество презентации проекта, ответы на вопросы экспертов</i>	<i>От 1 до 3 баллов</i>

**Рекомендуемая тематика проектов
для школьников психолого-педагогических классов**

1. Образ современного педагога.
2. Представление о правах и обязанностях участников образовательных отношений.
3. Основы педагогической культуры.
4. Цифровые ресурсы в работе учителя.
5. Проектирование образовательных событий для школьников.
6. Организация внеурочной деятельности.
7. Цели и ценности подрастающего поколения.
8. Развитие перспективных компетенций.
9. Психологическое здоровье школьников.
10. Психологическое здоровье педагогов.
11. Эмоциональная культура педагога
12. Развитие эмоционального интеллекта у старшеклассников.
13. Профессиональное самоопределение старшеклассников.
14. Активизация профессионального самоопределения в старших классах.
15. Современные форматы профориентационной работы с подростками.
16. Современные форматы профориентационной работы в старших классах.
17. Формирование основ инклюзивной культуры в школе.
18. Взаимодействие семьи и школы.
19. Современный классный час.
20. Психологические проблемы подростков.
21. Психологические проблемы старшеклассников.
22. Управление школьным стрессом.

23. Управление стрессом в период подготовки школьника к ЕГЭ.
24. Возрастные особенности младших школьников.
25. Возрастные особенности подростков.
26. Возрастные особенности старшеклассников.
27. Особенности общения в подростковом возрасте.
28. Особенности общения в ранней юности.
29. Особенности общения в младшем школьном возрасте.
30. Технологии развития креативного мышления.
31. Технологии развития критического мышления.
32. Цифровые ресурсы в педагогическом процессе.
33. Современные образовательные технологии.
34. Урок по ФГОС.
35. Формирование коллектива.
36. Конфликты и их предупреждение.
37. Технологии медиации в школьном взаимодействии.
38. Стили педагогического общения.
39. Технологии принятия групповых решений в классе.
40. Игровые технологии в образовании.
41. Профессия педагога в мире будущего.
42. Развитие педагогической культуры.
43. Профессиональное развитие педагога.
44. Профессиональные кризисы.
45. Особенности профессионального педагогического образования.
46. Педагогическое образование в России и других странах.
47. Профессиональные педагогические сообщества региона.
48. Педагогические отряды.
49. Современный классный руководитель.
50. Развитие навыков публичного выступления школьников психолого-педагогических классов.

**В помощь наставникам
психолого-педагогических классов**

***Психологический портрет идеального учителя
(по Л. М. Митиной)***

Вежливость, вдумчивость, взискательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность.

***Фрагмент из книги А. В. Мудрика
«Учитель: мастерство и вдохновение.
Книга для старшеклассников»***

Если у вас плохое здоровье и врачи считают, что оно не улучшится, а вы с ними согласны, то лучше выбрать более спокойную работу, чем учительская.

Если вы, несмотря на *долгую и упорную работу над собой*, обладаете плохой дикцией, то вам лучше не идти в учителя.

Если, несмотря на *все усилия*, у вас не получается контакт с людьми, то не торопитесь поступать в педагогическое учебное заведение.

Если люди, младшие или старшие, вызывают у вас стойкую неприязнь или постоянно раздражают, то воздержитесь, хотя бы на ряд лет, от вступления на учительскую стезю.

Если ваши товарищи утверждают, что вам не хватает доброты, что вы часто несправедливы, что у вас трудный характер, подумайте, сумеете ли вы избавиться от этих недостатков прежде, чем станете учителем.

Если вы захвачены какой-либо идеей, воплотить которую — осознанная цель вашей жизни, то не торопитесь отказываться от нее и становиться учителем.

Есть два пути исправить ошибку: отказаться от выбранного пути и постараться, хорошо проверив себя, найти свое место; второй вариант — заставить себя трудиться в поте лица, чтобы исправить свои недостатки и работать, работать над собой.

Педагогический труд характеризуется очень высокой нервной напряженностью. Для того чтобы овладеть детской массой, захватить ее своим педагогическим, и воспитательным влиянием, необходимо, как отмечал еще нарком здравоохранения И. А. Семашко, исключительно высокое нервно-психологическое напряжение. Труд учителя чрезмерно велик по объему, связан с ограниченными возможностями отдыха и пребывания на свежем воздухе.

Противопоказаниями к выбору профессий данного типа (в том числе учительской) являются слабая нервная система, дефекты речи, невыразительность речи, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, «тупосердие», отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку.

Примеры упражнений

«Мои профессиональные плюсы и минусы». Первое знакомство (модификация приветствия Е. В. Сидоренко). *Инструкция:* «Итак, давайте начнем. Наш тренинг называется ... Давайте познакомимся». Тренер предлагает назвать свое имя и

ту черту своей личности, которая поможет стать хорошим педагогом (учителем, воспитателем, вожатым), а также ту, которая может этому помешать.

«Первый профессиональный вопрос». **Продолжение знакомства (модификация игры Г. Б. Мониной).** *Инструкция:* разделить лист А4 пополам, на одной половине написать свое имя и любой псевдоним (номер школы, улицу, город, год рождения), на другой половине — вопрос, относящийся к педагогическим взглядам, пристрастиям, имеющемуся опыту педагогической деятельности участников и т. п. (например, работал ли ты помощником воспитателя в летнем лагере?). Собрать ответы пяти человек на поставленный вопрос. Тренер зачитывает имена на сданных ему листах, участники зачитывают ответы. Тренер, например, зачитывает: «Катя, Черняховск». Участники, которым на вопросы отвечала Катя из г. Черняховска, по очереди рассказывают о ней, например: «Я знаю, что...», «А я уверена, что...».

«Я тебя помню» (авт. Г. Б. Монины). Перед началом проведения упражнения группа садится в круг, тренер объясняет участникам, как все будут приветствовать друг друга. Для этого всем надо встать и начать ходить в свободном направлении по комнате, здороваясь с каждым участником группы за руку и произнося слова; «Здравствуй, Сережа!» или «Здравствуйте, тетя Таня!» и т. д. Если кто-то из участников забудет чье-нибудь имя, прежде чем поздороваться, он может спросить: «Как тебя (Вас) зовут?» или «Напомни, пожалуйста, свое имя» и т. д. Обязательно надо поздороваться с каждым и каждого назвать по имени.

«Я сегодня вот такой» (авт. Г. Б. Монины) — на установление контакта. *Инструкция:* все участники стоят в кругу; первый игрок (это может быть ведущий, если группа малоактивна) говорит: «Здравствуйте. Я — Таня. Я сегодня вот такая» (показывает свое состояние мимикой, жестами). Вся группа говорит: «Здравствуй, Таня. Таня сегодня вот такая» — и повторя-

ет жесты, мимику Тани. Игра заканчивается, когда все участники поприветствуют окружающих, все участники хором говорят: «Здравствуйте!»

«Мы похожи» (авт. М. А. Реньш и др.) — на установление контакта. *Инструкция:* «Представим себе, что все мы – атомы. Атомы выглядят так (тренер показывает, согнув руки в локтях и прижав кисти к плечам). Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Количество атомов в молекуле может быть разным, оно будет определяться тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться по этой комнате, и время от времени я буду говорить какое-то число, например три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждой. Молекулы выглядят так (тренер вместе с двумя участниками группы показывает, как выглядит молекула: они стоят лицом друг к другу в круге, касаясь друг друга предплечьями)». В конце упражнения тренер называет число, равное количеству всех участвующих в упражнении.

«Мы разные» (авт. К. Фопель) — на установление контакта. *Инструкция:* все участники с № 1 складывают руки за головой так, чтобы локти были направлены в разные стороны; с № 2 — упираются руками в бедра, чтобы локти тоже были направлены в стороны; с № 3 — кладут левую руку на левое бедро, правую — на правое колено, локти согнутых рук отведены в стороны; с № 4 — держат сложенные крест-накрест руки на груди, при этом локти развернуты в стороны. После того как все участники примут исходное положение, тренер предлагает им по определенному сигналу поздороваться с как можно большим количеством присутствующих, назвав при этом свое имя и коснувшись друг друга локтями. Через 5 минут ведущий (тренер) собирает участников в четыре подгруппы, и они приветствуют друг друга внутри каждой из них (здороваются первые номера только с первыми, вторые — со вторыми т. д.).

«Мы вместе» (авт. Г. Б. Моница) — на создание доброжелательной атмосферы. *Инструкция:* тренер объявляет группе, что сейчас все будут снежинками. Для этого надо встать и под

музыку начать двигаться в свободном направлении по всей комнате. Как только музыка прекратится, все останавливаются и слушают команду тренера, который говорит: «Снежинки объединяются в группы по три». Все участники должны выполнить эту команду. Затем снова продолжает звучать музыка, и как только она прервется, участникам надо будет выполнить следующую команду тренера, например: «Снежинки объединяются в группы по две (по четыре, по пять и т. д.)». Если кто-то из детей или взрослых захочет быть ведущим, он может попробовать себя в этой роли.

«Наше общее дело» (упражнение «Веселые мячики», авт. М. А. Реньш и др.) — на установление контакта. *Инструкция:* «Сейчас я буду кидать вам мячи в желательном для меня темпе. Сначала я кину первый мяч, который, попав к первому участнику, должен от него переходить ко всем членам группы. Мяч должен побывать у всех по одному разу. Причем он не должен передаваться рядом стоящему участнику. Затем одновременно с первым мячом вы получите второй. Он тоже должен побывать у всех по одному разу. Первый мяч в это время продолжает свой путь и т. д. Можете вырабатывать свою стратегию поведения по ходу выполнения упражнения».

Упражнение «Рефлексия»

Цель — рефлексия промежуточных результатов. *Продолжительность выполнения* — 40 минут. *Оснащение:* бумага, карандаши.

Все участники сидят по кругу.

Инструкция: «В течение 5 минут вы должны нарисовать свои впечатления о работе группы. Сделайте ваш рисунок в любой манере, главное, чтобы он отражал ваше видение, ваш образ прошлого дня работы. Постарайтесь рисовать так, чтобы никто не видел, что вы рисуете. Завершенные рисунки отдайте мне. (Когда все рисунки будут у тренера, он раздает их

участникам, стараясь, чтобы никому не попал его собственный рисунок.) А теперь, пожалуйста, подумайте, кто автор этого рисунка, и подпишите его».

После того как участники справятся с заданием, тренер предлагает каждому назвать автора рисунка и пояснить, почему он пришел к такому решению. Остальные участники, в том числе автор рисунка, молча слушают пояснения. Затем тренер обращается к группе с вопросом: «Есть ли другие версии?» – и просит участников выказать аргументы в поддержку своего мнения. После этого тренер просит автора прокомментировать свой рисунок. Аналогично обсуждаются все рисунки. Рисунки остаются в помещении в течение всего времени работы группы.

Выполнение этого задания, помимо тренировки сензитивности, дает возможность рефлексии содержания работы за день, помогает структурировать полученный опыт. В обсуждении принимают участие авторы рисунков, что дает обширный содержательный материал.

**Методика «Профессиональная готовность»
(Чернявская, 2004)**

Методика «Профессиональная готовность» рассчитана на подростков и молодежь в возрасте 14—20 лет. Она определяет уровень их готовности совершить адекватный профессиональный выбор. В данной методике профессиональная готовность рассматривается по следующим критериям:

- автономность;
- информированность;
- принятие решений;
- планирование;
- эмоциональное отношение.

Формы проведения: индивидуальная и групповая. Испытуемому предлагается ряд утверждений об особенностях их представлений о мире профессий. Если они согласны с тем, что написано в утверждении, то в бланк листа ответов ставят знак «+», если не согласны — знак «-». Ответить необходимо на все вопросы. Искренность ответов дает возможность четче определить те проблемы, которые следует решить для более удачного профессионального самоопределения подростка.

Опросник

1. Я отношусь к тем людям, которые выбирают не конкретную профессию, а уровень образования.
2. Я не принимаю серьезных решений мгновенно.
3. Когда мне нужно решиться на какое-то важное дело, я самым серьезным образом оцениваю свои способности.
4. Я знаю, в каких условиях буду работать.
5. Я анализирую свое прошлое.
6. Я тяжело переношу неудачи в жизни.
7. Я знаю обязанности, которые буду выполнять на работе.

8. Меня обязательно будут уважать за мои знания и опыт.
9. Я ищу в прошлом истоки того, что со мной происходит в настоящем.
10. Мне не нравится, что поиск дела по душе требует больших усилий.
11. Все мои действия подчинены определенным целям.
12. У меня вошло в привычку думать о том, что со мной происходило раньше.
13. По моему мнению, знание будущей работы до мельчайших подробностей не гарантирует от разочарований.
14. Я приложу все усилия, чтобы иметь высокие знания и навыки хотя бы в одной области (практической или теоретической).
15. У меня стало привычкой анализировать важные события моей жизни.
16. Я ничего не делаю без причины.
17. Меня вполне устраивает моя пассивность.
18. Я задумываюсь о том, что меня ждет в будущем.
19. Я предпочитаю спокойную, малоответственную работу.
20. Я отношусь к тем людям, которые поступают необдуманно.
21. Я буду менять места работы до тех пор, пока не найду то, что мне нужно.
22. Первая же крупная неудача может «выбить меня из седла».
23. Я не задумываюсь о своем будущем.
24. Я не выберу работу, требующую большой отдачи.
25. Я знаю самого себя.
26. Я буду добиваться своего, даже если это вызовет недовольство родных и близких.
27. Чем больше профессий я знаю, тем легче мне будет выбирать.
28. Мне не нравится быть самостоятельным.
29. Я не собираюсь заранее планировать уровень образования, который хотел бы получить.
30. Меня страшат ситуации, в которых я должен сам принимать решения.

31. Я не жалею времени на обдумывание вариантов сложных математических задач.

32. Когда меня постигают неудачи, я начинаю думать, что ни на что не способен.

33. Я не представляю себя работником, решающим производственные и личные проблемы, связанные с производством.

34. Я вряд ли смог бы выполнять производственные задания без помощи руководителя.

35. Мне трудно узнать о перспективах, которые дает та или иная профессия.

36. Я считаю, что интуиция основана на знании.

37. Чтение справочников о профессиях ничего мне не дает.

38. У меня нет устойчивых взглядов на мое профессиональное будущее.

39. В моей жизни мало успехов.

40. Я стремлюсь целенаправленно узнавать о профессиях, учебных заведениях и местах работы.

41. Я очень беспокоюсь, смогу ли справиться с трудностями и неудачами в своей профессиональной жизни.

42. Я признаю только обдуманый риск.

43. Многие мои планы срываются из-за моей неуверенности в себе.

44. Я отношусь к тем людям, которые живут настоящим.

45. Я с детства привык доводить начатое до конца.

46. Я боюсь делать важные шаги в своей жизни.

47. Я знаю, что мне интересно.

48. Было время, когда я строил образ «идеальной профессии» без конкретного названия.

49. Когда я иду на компромисс, у меня портится настроение.

50. Я готов приложить много усилий, чтобы добиться того, что мне нужно.

51. Я знаю, чего добьюсь в жизни.

52. Я могу назвать профессии, которые интересовали меня в детстве.

53. Я мало задумываюсь о своей жизни.

54. Я не могу определить своего отношения к тому, что мне необходимо принимать решения.

55. В оценке профессий эмоции для меня играют большую роль.

56. Если я чего-то очень захочу, я преодолю любые препятствия.

57. У меня нет определенных требований к будущему.

58. При принятии решений я полагаюсь на интуицию.

59. Мне не нравится, когда от меня требуют инициативы и активности.

60. Я знаю, что у меня есть такие черты характера, которые совершенно необходимы для моей профессии.

61. Я — соломинка, влекомая течением жизни.

62. Когда я думаю о том, что мне нужно выбирать профессию и место работы (учебы), у меня портится настроение.

63. При выборе из двух или нескольких возможностей я склоняюсь к той, которая внешне более привлекательна.

64. Своим поведением в настоящем я строю фундамент для будущего.

65. Если что-то помешает мне получить выбранную профессию, я легко поменяю ее на другую.

66. Я никогда не задумываюсь, по каким законам устроен мир профессий.

67. Я считаю, что люди, которые много достигли в жизни, знали, почему они поступали так, а не иначе.

68. Практическая работа (в кружках, на УПК, на практике) очень помогла мне в понимании мира профессий.

69. Я с трудом уживаюсь с другими людьми.

70. Я сознательно стремлюсь к достижению намеченных целей.

71. Любой совет, данный мне со стороны, может поколебать мой выбор профессии.

72. Я знаю, что для меня в жизни важно.

73. Я не доверяю тому, что написано в книгах о профессиях.

74. Я планирую свою жизнь хотя бы на неделю вперед.

75. Я знаю, почему я выбрал именно эту профессию.

76. Лучший способ познакомиться с профессией – поговорить с тем, кто по ней работает.

77. Мне не нравится, когда много думают о будущем.

78. В учебном заведении я получу все необходимые знания и больше никогда учиться не буду.

79. Я знаю область, в которой добьюсь бóльших успехов, чем в других.

80. Заранее известных способов изучения мира профессий не существует.

81. Мне не нравится, когда много рассуждают о том, кем быть.

82. Мне трудно спланировать свою жизнь даже на неделю вперед.

83. Я считаю, что в обществе все равны по своему положению.

84. Большинство сведений о профессиях я воспринимаю как ненужные.

85. Фактически я выбрал (выбираю) учебное заведение, не думая, где буду работать после его окончания.

86. Мне все равно, будут ли уважать меня на работе как профессионала.

87. В своих поступках я всегда опираюсь на проверенные сведения.

88. Все, что со мной происходит, — дело случая.

89. Мне не хочется брать на себя ответственность за выбор профессии.

90. В важных решениях я не иду на компромиссы.

91. Я не доверяю рекламе профессий.

92. Я не понимаю причин многих моих поступков.

93. Мои самооценки совпадают с тем, как оценивают меня друзья.

94. Я не понимаю самого себя.

95. Я начинаю нервничать, когда задумываюсь о том, что меня ожидает.

96. Мой опыт показывает, что от анализа своих мыслей и переживаний пользы мало.

97. Я не знаю, как осуществить свой профессиональный выбор.

98. Я могу отказаться от многого, сейчас ценного для меня, ради перспективных профессиональных целей.

99. Я представляю, каким я буду через 10 лет.

Ключ*Автономность (А)*

8 +	14 +	19 -	24 -	30 -	34 -	45 +	50 +	53 -	57 -
61 -	65 -	71 -	75 -	78 -	83 -	86 -	92 -	94 -	96 -

Информированность (И)

1 +	4 +	7 +	13 -	21 +	27 +	35 -	37 -	40 +	
48 +	66 -	68 +	73 -	76 -	80 -	84 -	91 -		

Принятие решения (Р)

2 +	3 +	11 +	16 +	20 -	25 +	31 +	36 +	42 +	47 +
51 +	56 +	58 -	63 -	67 +	72 +	79 +	87 +	90 +	93 +

Планирование (П)

5 +	9 +	12 +	15 +	18 +	23 -	29 -	38 -	44 -	52 +
60 +	64 +	70 +	74 +	82 -	85 -	88 -	97 -	98 +	99 +

Эмоциональное отношение (Э)

6 -	10 -	17 -	22 -	26 +	28 -	32 -	33 -	39 -	41 -	43 -
46 -	49 -	54 -	55 -	59 -	62 -	69 -	77 -	81 -	89 -	95 -

Автономность

Термин «автономность», или «автономия», не является собственно психологическим, а относится к философским понятиям. Под автономией понимается «способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственного законодательства».

Любой человек будет удовлетворен своим профессиональным решением (выбор или смена профессии, места обучения, места работы, специализации, переобучения и т. д.) только в том случае, если он будет воспринимать это решение как свое собственное, а не навязанное извне. Какими же основными характеристиками обладает «автономный» человек?

1. Вычленение себя из мира окружающих людей. Умение отделить свои цели от целей родителей и других значимых лиц.

Понимание целостности своей личности, социальной общности, к которой принадлежит человек, какому типу личности хотел бы соответствовать, образа жизни, который хотел бы вести.

2. Стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Уверенность в том, что человек обязательно будет иметь глубокие знания и навыки. Общая ориентация на успех. Знание шагов, которые необходимо сделать для приобретения знаний и навыков. Принятие на себя ответственности за собственные действия.

3. Накопление опыта. Наличие собственного рабочего опыта, опыта решения жизненных проблем. Самостоятельный опыт по планированию своих поступков, общих дел, своего времени и т. д. С накоплением опыта возникает умение соотносить свои действия с требованиями общества.

4. Умение прогнозировать профессиональный рост. Однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени.

5. Инициатива и изобретательность в реализации возможностей. Собственная активность в получении информации и выборе профессионального пути. Наличие собственной инициативы и активности в карьерном решении.

6. Уровень реализма в принятии карьерных решений (в том числе собственная оценка уровня реализма). Компромисс между желаниями и возможностями, на который способен пойти человек. Осознание необходимости таких компромиссов.

Для возникновения основных признаков автономности необходим определенный набор новообразований:

- человек должен ощутить свою независимость от родителей (в делах, мыслях, поступках);
- от внешней детерминации своего поведения он должен перейти на самодетерминацию;
- он должен осознавать свой идеальный образ Я-концепции и стремиться к его достижению.

Формирование автономности чаще всего начинается в раннем юношеском возрасте и заканчивается в зрелые годы.

Информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями

Для того чтобы выбрать профессию, человек должен обладать значительным объемом информации на двух уровнях.

1. Информация о мире профессий в целом. В круг этой информации входят:

а) осознание подразделения мира профессий по предмету и целям труда, орудиям производства;

б) знание общетрудовых и общепроизводственных понятий (культура труда, трудовая дисциплина, принципы планирования производства, структура предприятия, принципы оплаты);

в) знание отдельных профессий;

г) знание или практическое умение по приобретению профессии; по поиску и поступлению на работу; о требуемом уровне образования для различных профессий; о том, как удержаться на работе, как совершенствовать свой профессионализм и продвигаться по профессиональной лестнице.

По данным исследований, большой объем информации о мире профессий в целом должны иметь уже школьники 4-го класса, когда поиск в мире профессий идет вширь. Уже в 4-м классе сформированность профессиональной позиции проявляется:

— в положительном отношении к любому виду труда;

— в определенном уровне осведомленности относительно основных массовых профессий;

— в умении различать связи между профессиями, отраженные в классификации;

— в умении выделять основные требования профессии к человеку;

— в стремлении к самооценке в контексте профессионального самоопределения. Обычно четвероклассник бывает знаком с 13—16 профессиями.

2. Информация об отдельных профессиях или группах профессий. В практике профконсультирования обычно диагностируется:

— уровень знакомства с различными профессиями по «Схеме описания профессии»;

— знания о способах овладения предпочитаемой профессией;

— знание социально-экономических потребностей общества, конкретного региона и потребности в кадрах отдельных предприятий.

В «Схему описания профессии» входят следующие разделы:

1) условия работы (физические и социально-экономические);

2) требования профессии к человеку (особенности психологической сферы, познавательной сферы и личности);

3) требования к уровню образования и конкретные места получения образования;

4) перспективы профессионального роста.

Кроме того, важным является вопрос об источниках получения профессиональной информации. Именно с незнанием источников получения информации связаны основные трудности и ошибки в выборе профессии.

Но все же основная проблема, встающая при обсуждении влияния информированности на адекватный выбор профессии, заключается в том, как человек усваивает поступающую информацию и соотносит ее со своими особенностями.

Исследователи, занимающиеся вопросами профессиональной информации, сходятся на мысли, что информация не будет иметь эффекта, пока человек не готов принять ее.

Умение принимать решения

Все крупные и важные шаги человека в профессиональной жизни объединяет одно — всегда есть альтернатива для оценки и принятия на этой основе решения. Именно наличие нескольких возможных путей решения приводит к тому, что человек воспринимает ситуацию как требующую принятия решения.

Мало понять, что в данной ситуации требуется самостоятельное принятие решения. Важным условием умения принимать решение является автономность и самостоятельность человека, когда он принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он в состоянии самостоятельно выдви-

гать и оценивать альтернативу. Таким образом, уровень умений по принятию решения неразрывно связан с уровнем зрелости личности.

Кроме того, важно знать алгоритм принятия решения. Существует несколько моделей подобных алгоритмов. Каковы этапы процесса принятия решения? Дж. Крумболтц в 1965 году выделил шесть основных этапов.

1. Сбор возможных вариантов решения. На этом этапе задачей человека становится сбор как можно большего их числа — глобальных и частных, реальных и нереальных, имеющих под собой основу и не имеющих. Все идеи лучше записать и подвергнуть первичному анализу.

2. Сбор информации по каждому варианту решения. Чем полнее собранная информация, тем с большей уверенностью можно будет принять или отвергнуть путь решения проблемы. На этапе сбора информации некоторые идеи уже отвергаются.

3. Исследование шансов успешности в каждой альтернативе. На этом этапе человек ищет ответ на вопрос: «Могу ли я на деле осуществить данный вариант?»

4. Связь каждой альтернативы с целями и ценностями человека. Иногда наиболее успешный путь решения конкретной проблемы не соответствует общим принципам человека, его этическим нормам или жизненным целям. Поэтому на данном этапе идут поиски такого решения, которое бы учитывало все эти факторы.

5. Разработка конкретного плана действий и определение факторов, способствующих или препятствующих данному варианту решения проблемы.

6. Формулировка плана действий для новых возможностей и развития. Это очень важный этап принятия решения. Человек должен всегда иметь перспективные цели. Только в этом случае его развитие не остановится. Поэтому решать частные проблемы необходимо в русле перспективного развития, и их решение не должно препятствовать развитию.

Для того чтобы принимать эффективные решения, учитывать все важные факторы настоящей ситуации и перспек-

тивы, человек должен обладать определенными качествами, способностями, знаниями и навыками. Основными среди них являются:

— любознательность, любопытство: желание и умение собирать и накапливать информацию;

— предвидение, предусмотрительность: способность предвосхищать проблемы и заранее готовить альтернативы;

— здравый смысл, проницательность: способность соотнести имеющуюся информацию с рассматриваемой проблемой и оценить ее;

— решительность: способность поручиться за принятое решение и взять на себя ответственность за него;

— делегирование полномочий: умение эффективно разделить авторитет и ответственность с коллегами;

— планирование: умение разработать для коллектива реальный, конкретный и действенный план решения проблемы;

— оценка риска: способность оценить потенциальный риск принятого решения;

— ответственность за риск: способность оценить риск и взять ответственность на себя;

— контроль: способность получить в процессе решения проблемы именно тот результат, который планировался.

Умение планировать свою профессиональную жизнь

Профессиональный путь имеет определенную протяженность во времени. Соответственно, человек, находясь в одной из точек этого пути, является результатом своего развития в прошлом и предполагает определенное развитие в будущем.

Для оценки умений планирования проводится диагностическое интервью, которое бывает единственной методикой для исследования некоторых данных, предоставляющих возможность изучить внутренний мир человека и понять его затруднения. Интервью включает в себя:

а) введение — привлечение к сотрудничеству;

б) свободное, неуправляемое высказывание человека;

в) общие вопросы («Ты можешь мне рассказать о школе?»);

г) подробное исследование;

д) попытку ослабить напряжение и заключение с выражением признательности человеку.

Ли и Лейбовиц предлагают следующие этапы планирования профессионального пути (табл.), особо подчеркивая, что данные стадии применимы ко всем видам карьерных решений, вне зависимости от их сложности или возраста, в котором они принимаются.

Этапы планирования профессионального пути

Этапы планирования	Вопрос для изучения	Деятельность
Сбор информации	Что необходимо сделать?	Сбор и оценка информации
Концептуализация	Что возможно?	Моделирование и визуализация
Дизайн	Что реально?	Выработка стратегии
Претворение в жизнь	Какие шаги необходимо предпринять?	Планирование действий
Оценка (формирование нового плана)	Что необходимо дополнить или изменить?	Оценка и выработка нового плана

Как видно из приведенной таблицы, планирование профессиональной жизни — это непрерывный процесс: даже не меняя своего рабочего места, человек всегда развивается — получает дополнительную квалификацию, осваивает новые методы работы, меняет свою роль от ученика до наставника, от подмастерья до мастера и т. д.

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии

Период принятия решений, как и профессиональный путь, всегда связан с эмоциями. Они проявляются в эмоциональном отношении к разным профессиям и профессиональным группам (частный случай — к конкретным людям, представителям той или иной профессии) и к необходимости принятия решения о выборе профессии.

Роль эмоционального фактора в ситуации карьерного решения практически не исследована, поэтому можно основываться лишь на самых общих положениях.

Эмоциональное отношение, или эмоциональная включенность, оказывает на принятие решения большое влияние. Данный фактор включает в себя отношение не только к различным вариантам при выборе, но и к планированию, к тому, что надо принять какое-то решение, а также отношение к ответственности за решение и планирование, к тому, что при этом надо проявлять активность, идти на компромисс и т. д. Некоторые исследования говорят о том, что негативное отношение к необходимости принять решение, касающееся будущего, может значительно удлинить этот процесс и стать причиной принятия ошибочного решения. Таким образом, эмоциональный компонент профессиональной зрелости проявляется в общем настрое человека и тесно связан с эмоциональным компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настрое, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач.

Предположительно, у старших школьников эмоциональная включенность в выбор является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости.

Несына Светлана Вадимовна
Потменская Елена Вячеславовна
Мычко Елена Иосифовна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Монография

Научное электронное издание

Редактор *Л. Г. Ванцева*
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Дата выхода в свет 05.05.2025 г.
Формат 60 × 90 1/16. Усл. печ. л. 10,0