Российская академия образования



НАУЧНАЯ ШКОЛА Н. Н. ЧИСТЯКОВА – С. Н. ЧИСТЯКОВОЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ»: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ





ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАРЬЕРА
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ
ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО
ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ РЫНОК ТРУДА
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДДЕРЖКА
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИДЕИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

НАУЧНАЯ ШКОЛА Н.Н. ЧИСТЯКОВА – С.Н. ЧИСТЯКОВОЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ»: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

МОНОГРАФИЯ

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2026

УДК 37.047(035.3)
ББК 74.200.536
Н 345

Авторы:
М.В. Антонова, С.А. Безгодова, С.Н. Белова, В.И. Блинов, Е.Ю. Брель, Е.А. Волошко, С.В. Гани, А.В. Даниленков, О.Ю. Елькина, Д.В. Канатаев, М.А. Кечина, Т.В. Королева, Л.Н. Куртеева, С.Л. Леньков, Л.Я. Лозован, А.В. Микляева, А.С. Минаков, С.Н. Ненилин, Г.Н. Подчалимова, Н.Е. Рубцова, В.И. Сахарова, И.С. Сергеев, Е.Б. Спасская, Е.Н. Старченко, М.О. Старченко, С.В. Тарасов, А.Д. Шматко

Под редакцией ***М.В. Антоновой***

Рецензенты:
Н.Д. Подуфалов, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО;
Н.Ф. Родичев, кандидат педагогических наук, доцент

Рекомендовано Российской академией образования
Протокол заседания редакционно-издательского совета РАО
№ 48 от 10 сентября 2026 г.

Н 345 **Научная школа Н.Н. Чистякова – С.Н. Чистяковой «Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников»: традиции и современность** : монография / М.В. Антонова, С.А. Безгодова, С.Н. Белова [и др.] ; под ред. М.В. Антоновой ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2026. – 1 электрон. опт. диск. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-8156-2039-1

Монография посвящена научной школе «Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников», основанной в 1960-х годах Николаем Николаевичем и Светланой Николаевной Чистяковыми. Рассмотрена история становления и развития научной школы, основные идеи основоположников научной школы, а также теоретические и практические разработки членов коллектива научной школы и ее учеников из разных регионов России.

Представлены подходы к профессиональному самоопределению как ресурсу личностного развития молодежи, особенности профессионального самоопределения будущих педагогов, профориентационные практики в инженерном образовании и современные региональные профориентационные практики, в том числе в контексте личностного и социально-экономического ресурса развития страны.

Издание будет полезно специалистам по вопросам профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников, психологам-консультантам, студентам, аспирантам.

Минимальные системные требования:

IBM PC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista, Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

© ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», 2026
© Коллектив авторов, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
Елькина О.Ю. Слово об учителе
Минаков А.С. Годы учебы Н.Н. Чистякова во 2-м МГУ
Тарасов С.В., Безгодова С.А., Спасская Е.Б., Микляева А.В.
«Герценовский период» в научной биографии Н.Н. Чистякова
Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Научная школа Н.Н. Чистякова – С.Н. Чистяковой
как основа новых стратегий профессиональной направленности
Антонова М.В. Континуум ранней профессиональной ориентации:
от научных оснований Н.Н. Чистякова к современной модели
«средового проектирования»

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ
Подчалимова Г.Н., Белова С.Н. Воспитание будущего профессионала как важный
личностный, гражданско-патриотический, социально-экономический
ресурс развития страны
Сахарова В.И. Профессионализм в качестве жизненного ориентира
профессионального самоопределения учащейся молодежи
Сергеев И.С. Тень профессии: соединяя профессиональное самоопределение
и трудовое воспитание
Королева Т.В., Даниленков А.В. Педагогическое сопровождения личностного
и профессионального самоопределения обучающихся: уровневый подход

РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
Елькина О.Ю., Лозован Л.Я. Практическая подготовка – ключевое звено
профессионального самоопределения будущего педагога в университете
Брель Е.Ю., Гани С.В. Профориентационная подготовка
в психолого-педагогических классах: сущность, содержание и механизмы
сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов

РАЗДЕЛ IV. ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Отечественная практика обеспечения
преемственности школьного и инженерного образования
Шматко А.Д., Канатаев Д.В. Исследование проблемы профориентации
инженерных кадров оборонно-промышленного комплекса

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ
Антонова М.В. Формирование региональной системы профессионального самоопределения через сетевое партнерство вуза и образовательной экосистемы: опыт инновационной площадки РАО
Ненилин С.Н. Профессиональная ориентация школьников Кузбасса: традиции и инновации
Старченко Е.Н., Старченко М.О. Искусственный интеллект в методической работе преподавателя: ресурс повышения качества подготовки конкурентоспособных выпускников
Кечина М.А. Арт-технологии в профессиональном самоопределении старшеклассников

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня при государственном внимании к вопросам личностного и профессионального самоопределения молодежи научная повестка школы Чистяковых особенно актуальна. Символично, что ее официальная институционализация в Российской академии образования произошла в 2025 году (постановление президиума РАО от 25 сентября 2025 года № 7/3-1) незадолго до 120-летия со дня рождения основателя научной школы Николая Николаевича Чистякова.

Школа основана в 60-е годы XX века. Ее основатель и лидер – Николай Николаевич Чистяков, кандидат психологических наук, профессор, первый ректор Кемеровского государственного университета, основоположник профессиональной ориентации в Кузбассе. Основные направления его научной деятельности – научно-методическое обеспечение подготовки кадров высокой квалификации, формирование ценностных ориентаций, нравственных идеалов будущего учителя, научные и практические основы формирования будущих кадров-профориентологов.

Дальнейшее развитие фундаментальных и прикладных исследований в области профессиональной ориентации и профессионального самоопределения детей и молодежи продолжается большим коллективом ученых РАО, НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС совместно с научными и педагогическими коллективами ряда ведущих образовательных организаций многих регионов. В их числе – Республики Саха (Якутия) и Татарстан, Калининградская, Кемеровская, Курская и Московская области, города Москва, Кемерово, Новокузнецк, Новосибирск, Томск, Благовещенск, Минск и Брест (Республика Беларусь), Зелена Гура (Республика Польша) и др.

Долгие годы признанным лидером в организации, проведении и внедрении результатов этих исследований в практику образования была академик РАО, академик-секретарь отделения профессионального образования РАО С.Н. Чистякова. После ухода Светланы Николаевны из жизни в 2019 году научное направление продолжает развиваться благодаря активной работе членов коллектива научной школы и ее многочисленных учеников из разных регионов России.

Мы выражаем искреннюю благодарность президенту Российской академии образования, доктору исторических наук, профессору, академику

РАО Ольге Юрьевне Васильевой за поддержку научных инициатив и человеческое внимание к работе коллектива школы. Глубокая благодарность рецензентам монографии: доктору физико-математических наук, профессору, академику РАО Подуфалову Николаю Дмитриевичу и кандидату педагогических наук, доценту Родичеву Николаю Федоровичу с надеждой на продолжение нашего научного сотрудничества.

Коллектив научной школы

Раздел I
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

О.Ю. Елькина

СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Память возвращается вновь и вновь к тем дням, когда Николай Николаевич жил и работал среди нас, его учеников, коллег, соратников, доставляя всем нам радость общения с талантливым педагогом, мудрым наставником, замечательным человеком.

5 июля 2026 года исполнилось 120 лет со дня рождения профессора Николая Николаевича Чистякова, одного из первых ученых, заложившего в Кузбассе теоретические и практические основы профессиональной ориентации. Рождая и воплощая в жизнь научные идеи профориентации, Николай Николаевич «обрастал» учениками, последователями, единомышленниками, которые и образовали научное сообщество, охватывающее и близлежащие к Кузбассу регионы. Его поистине можно назвать основателем Сибирской научной школы профессиональной ориентации молодежи.

Николай Николаевич был Человеком, которого страна посылала на самые трудные участки жизнедеятельности, где он проявил свой талант организатора, творческого руководителя, понимающего и принимающего мнения подчиненных, уважительно относящегося к людям различного социального уровня и образования.

Еще в годы войны (1943 г.) во вновь образованной Кемеровской области он создавал областной отдел народного образования, сеть детских домов и школ, а затем в системе высшего педагогического образования готовил учительские кадры для Кузбасса, возрождая деятельность сначала Новокузнецкого пединститута в ранге ректора (1950–1963 гг.), а затем Кемеровского пединститута. Именно Николай Николаевич подготовил последний к переходу в статус университета.

По инициативе Николая Николаевича в школах Кузбасса были созданы кабинеты профессиональной ориентации, развернувшие подготовку

учащихся к выбору рабочих профессий, в которых ощущалась острая необходимость в регионе.

Среди ученых Кузбасса Николай Николаевич был первым, кто начал готовить для вузов кадры высшей квалификации: организовал аспирантуру сначала в Новокузнецке, а затем в Кемерове. Под его чутким руководством были подготовлены десятки кандидатов педагогических наук, которые работают не только в Кузбассе, но и в других регионах России и за рубежом.

Целеустремленный, волевой, бесконечно преданный общему делу, Николай Николаевич во главу угла всегда ставил интересы страны, подчиняя личное общественному, умел видеть недостатки в своей деятельности и искать пути их преодоления. Он был кладезем идей, которые непременно воплощал в жизнь и учил этому своих учеников, в кругу своих коллег умел поддержать высокий дух научного поиска. Человек большой души, он умел в общении отдавать частицу своего сердца, показывать пример порядочности, благородства и истинного гуманизма по отношению к людям.

Научные идеи Николая Николаевича живут в сердцах и делах его учеников, последователей, развиваются, совершенствуются и двигают вперед педагогическую науку и практику. Память о Николае Николаевиче навсегда останется в сердцах его учеников, коллег и близких.

Вспоминая об этом замечательном человеке и мудром наставнике, невозможно не восхититься его целеустремленностью и самоотверженностью в реализации педагогического идей, в решении различных организационных и управленческих задач, воспоминания о которых он оставил в 1996 году[1].

90 лет от роду – дата круглая и продолжительная для человеческой жизни – невольно заставляет оглянуться на пройденный трудовой, профессиональный путь, оценить: как прожил жизнь, что хорошего сделал для Родины, для людей и, наконец, для себя.

В моей жизни занимает труд на поприще народного образования 67 лет. Интерес к педагогической работе у меня возник рано, вероятно, главным образом под влиянием матери – учительницы. В нашем доме в

[1] Впервые опубликовано в издании: Н.Н. Чистяков – педагог, воспитатель, ученый книга воспоминаний, посвященная 100-летию со дня рождения профессора Н.Н. Чистякова / Федеральное агентство по образованию, Кузбасская государственная педагогическая академия, Кемеровский государственный университет, Институт содержания и методов обучения РАО ; [редкол.: Т.И. Шалавина, Н.Я. Канторович, А.Н. Ростовцев]. Новокузнецк : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2006. 150 с.

г. Старый Оскол Курской области постоянно бывали учителя. Нельзя не сказать, что это были профессионалы с высокой педагогической культурой, с университетским образованием или выпускники высших женских – Бестужевских курсов, курсов Гирье. С кого делать жизнь – у меня было примеров более чем достаточно. В такой среде интерес к работе учителя вырастал у меня в склонность, а затем и в устойчивый выбор профессии. После окончания в то время семилетней школы я без колебаний поступил в Старо-Оскольский педагогический техникум, а после его окончания на педагогический факультет 2-го Московского университета, теперь именуемого Московским педагогическим государственным университетом.

В университете для меня примером и предметом почитания служили выдающиеся ученые-профессора, прежде всего в области психолого-педагогических наук: А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников, Е.Н. Медынский, К.Н. Карнилов, Л.С. Выготский – блестящие лекторы, авторы многих работ, сохранивших свое значение и в наше время. Следует заметить, что профессиональные намерения человека зарождаются рано, начиная с дошкольного возраста, продолжают развиваться на основных этапах непрерывного образования, они достигают своего эффекта при условии умелого педагогического руководства наставников-учителей.

Очень важно, чтобы будущий профессионал оканчивал школу не только с аттестатом, но и с жизненным профессиональным планом, стержнем которого является цель, ее достижение, чтобы она становилась смыслом жизни.

В наше время подобные планы имеют не только значение для профессионального выбора, но становятся социально-психологической защитой молодежи. Но с сожалением приходится говорить, что формирование личных, жизненных профессиональных планов как важнейшего фактора воспитания во многих школах недооценивается.

В условиях перехода страны к рыночной экономике, когда дает о себе знать безработица, особенно женская, ослабление в сознании молодежи нравственных ценностей, преувеличенная погоня за деньгами любой ценой, участившиеся отказы от службы в армии, снижение интереса к рабочим профессиям, требуется пересмотр воспитательной работы в школе, формирование высоких ценностных ориентаций, нравственной готовности у школьников в выборе будущей профессии, что одновременно служит и ос-

новой профессиональной этики и в самостоятельной трудовой деятельности после окончания школы.

У меня рано сформировался научный интерес к профессиональной ориентации молодежи, ставший смыслом моей последующей жизни.

На педагогическом факультете 2-го Московского государственного университета исключительно важное значение придавалось педагогической практике студентов в школе, о чем свидетельствует руководство практикой крупнейшими учеными – дидактами, методистами.

Мне пришлось проходить практику у Марии Александровны Рыбниковой, чьи труды не потеряли своей актуальности спустя более 50 лет. Она у будущих учителей формировала не только преподавательские навыки, но и педагогическое мышление, понимание искусства. Ее студенты готовились к пробным и зачетным урокам в московских музеях, картинных галереях и нередко там и проводили их, и оценивались они по уровню творческого поиска.

К сожалению, не все педагогические вузы нашего времени следуют принципу М.А. Рыбниковой: нельзя мыслить врача, не прошедшего клиническую подготовку, так и будущего учителя – без длительной и научно обоснованной практики в школе. А из этого следовало, что вузовский преподаватель сам должен работать и вести научный эксперимент в школе, т.е. в своего рода педагогической клинике.

После окончания университета в 1929 г. мне довелось поработать в педагогическом техникуме г. Можга Удмуртской А.Р. и в г. Тамбове.

Во втором Московском государственном университете была замечательная традиция выдвижения из числа студентов третьего курса кандидатов в аспирантуру самими студентами и не менее чем тремя профессорами. Мне оказали доверие профессора А.Г. Калашников, Б.Т. Соколов (с мировой известностью исследователя фольклора) и М.А. Рыбникова.

В 1933 году я воспользовался своим правом поступления в аспирантуру и был принят аспирантом по специальности «психология» в Программно-методический исследовательский институт в Москве. С третьего курса аспирантуры был досрочно направлен на преподавательскую работу по психологии в Вологодский пединститут, где преподавателем продолжал научную работу под руководством выдающегося психолога С.Л. Рубинштейна (в то время он заведовал кафедрой психологии Ленинградского

пединститута им. Герцена). Под его руководством защитил кандидатскую диссертацию в 1940 г. в ЛГПИ им. Герцена.

Великая Отечественная война застала меня в Вологде. В первые дни войны подал заявление об отправке на фронт, но мне областное руководство объявило: «Рядового необученного Чистякова направить заведующим Вологодским облоно», а вскоре было предложено вывозить детей из Ленинграда, блокированного фашистами. Известно, что Ленинград был в фашистской немецкой блокаде. Оставалась одна транспортная магистраль Вологда – Ленинград, а зимой через озеро Ладогу (Дорогу жизни). Это было дело непростое и ответственное: дети прибывали целыми детскими садами, артшколами, авиашколами (тип общеобразовательных школ того времени, дававших общее образование и готовивших для поступления в военные командные училища).

В 1943 г. из Западно-Сибирского края по военно-стратегическим соображениям был выделен Кузбасс в наименовании Кемеровской области. Мне было поручено организовать областной отдел народного образования, школьную сеть и сети детских домов. В детские дома большим потоком поступали дети, эвакуированные из города на Неве, многие из них мне были уже знакомы по приему в Вологде.

Одна из главных обязанностей нового облоно – прием, размещение детей, создание им условий для продолжения образования и лечения от дистрофии разной степени, организация переписки с родителями, а так как немало их погибло в условиях блокады, то и с родственниками, друзьями.

Большую заботу о детях проявляла местная и центральная власть.

Для получения дополнительного питания детей поехал в Москву, принял меня народный комиссар просвещения В.П. Потемкин – выдающийся дипломат того времени, известный до назначения наркомом просвещения по работе в комиссариате иностранных дел как личность исключительно обязательная.

У В.П. Потемкина и просил содействия в получении для ленинградских детей в многочисленных детских домах Кузбасса зерновой пшеницы, чтобы часть ее употребить на питание кашей на молоке, а большую часть для посева на земельных участках детских домов, чтобы полученный урожай мог быть использован для нормального питания и созданы условия для трудового воспитания детей. Впоследствии участки стали и своего рода лабораториями по ботанике, агротехнике.

Предложение наркому просвещения понравилось, и он написал мне на своем блокноте записку к наркому заготовок. Нарком заготовок отнесся к моей просьбе с большим вниманием и пониманием – спросил, сколько хотел бы я получить пшеницы. Пользуясь возможностью, попросил 60 тонн, нарком мне дал 120 центнеров и пожелал успеха в сельскохозяйственных делах детдомов.

На одном из моих отчетов на коллегии наркомата мне В.П. Потемкин вручил лично учрежденный в те военные годы «Значок отличника народного просвещения», а спустя некоторое время я был награжден орденом Трудового Красного Знамени.

Закончилась война, я стал просить разрешения вернуться на работу в педагогический институт, моя просьба была удовлетворена – в 1947 г. меня назначили ректором Сталинского пединститута.

Главной задачей поставил перед собой подготовку кадров из местной молодежи – детей шахтеров, металлургов – готовить свои кузбасские учительские кадры, которые могли бы свою жизнь посвятить школе. Среди приезжих выпускников педвузов было немало достойных специалистов, но многие из них через год – два уезжали к себе домой.

С помощью руководства области и общественности, сплоченного коллектива вуза институт набирал силы, открывались новые факультеты, вместо двух дипломированных преподавателей к 1963 г. их стало 10.

После окончания Отечественной войны в стране возникла большая потребность в квалифицированных рабочих кадрах. Продолжая научную работу по профориентации молодежи, с большой помощью, настоящей отеческой заботой со стороны промышленных предприятий Кузбасса развернулась работа по созданию в школах кабинетов профориентации, внедрялось мое предложение о создании в школах строительных полигонов, на которых учащиеся знакомились с кирпичной кладкой, монтажом железобетонных конструкций (для учебного строительного полигона они делались в виде макетов из фанеры), на заводах проводились дни открытых дверей, детей рабочих и их школьных товарищей встречали руководители предприятий, знакомили с производством, рабочими местами, профессиями. Так создавались благоприятные условия для продолжения роста рабочих династий на шахтах, заводах, которыми Кузбасс основательно богат: рабочие династии – его трудовая гордость.

В 1963 г. мне снова довелось вернуться в Кемерово – в должности ректора Кемеровского пединститута. В Кемерове удалось результативно продолжить работу.

(Материалы воспоминаний предоставлены из семейного архива дочерью Николая Николаевича Чистякова академиком Светланой Николаевной Чистяковой)

С особой теплотой вспоминал о работе с Николаем Николаевичем его первый аспирант, кандидат педагогических наук, почетный гражданин города Новокузнецка Наум Яковлевич Канторович (1937–2022).

В мае 1959 года в кабинете ректора Сталинского пединститута Николая Николаевича Чистякова, где шло распределение на работу студентов, решалась моя профессиональная судьба. Я – выпускник физико-математического факультета, как и все мои сокурсники, с трепетным волнением ждал своей участи.

Как и полагается, на предварительном распределении меня рекомендовали на работу в институт на кафедру педагогики и психологии. Николай Николаевич поддерживал идею моего оставления для работы в институте, но его несколько удивило, что математик по основной специальности избирает педагогическую сферу.

Мои аргументы ректор принял с глубоким пониманием: ведь все пять лет учебы в институте я совмещал с работой в качестве старшего пионервожатого базовой в то время средней школы № 12, одной из ведущих в области.

И вот я – ассистент кафедры педагогики и психологии, которой руководил И.С. Окладников. Фронт работы – широкий и разнообразный: пионерская, воспитательная работа на всех факультетах, руководство летней педагогической практикой, практические лабораторные занятия по педагогике. Кажется, нет ни одного пионерского лагеря на юге Кузбасса, где бы я не побывал.

В 1962 году страна торжественно отмечала сорокалетие пионерской организации имени В.И. Ленина. Маршруты моего движения были от Мариинска на севере области (где появились первые пионерские отряды в Кузбассе) до Междуреченска на юге. Торжественный праздник в институте, проведенный в Клубе строителей, произвел на Николая Николаевича сильное впечатление.

В тот 1962 год Николай Николаевич убедился в том, что выбор мной педагогической деятельности был не случаен. В числе первых претендентов (среди них – Кулик Д.И., Копылова Р.И.) в открывшуюся при пединституте аспирантуру по педагогике, которую в качестве научного руководителя возглавил Николай Николаевич, была названа и моя фамилия.

Тема моего научного исследования в то время была сверхтаинственной, совершенно не исследованной, а потому и наиболее привлекательной: «Профессиональная ориентация школьной молодежи в условиях Кузбасского промышленного региона». Проблема была крайне актуальной, поскольку в условиях бурно развивающегося региона требовались строители, металлурги, горняки, а интересы старших школьников, как и во все времена, были направлены на выбор таких специальностей, как артист, врач и т.д. Идея ориентации молодежи на выбор рабочих профессий повсеместно поддерживалась городскими властями, многочисленными трестами и предприятиями, которые остро ощущали потребность в недостающих кадрах.

В 1963 году Николай Николаевич возвращается в областной центр в качестве ректора Кемеровского педагогического института. Это обстоятельство не только не помешало моей научной работе, но и закалило как аспиранта: каждая поездка в Кемерово должна была быть продуктивной и взаимополезной. С того времени Кемерово стало для меня вторым домом. В Кемеровском пединституте появилось много друзей, которые вскоре тоже стали аспирантами Николая Николаевича (связь с ними поддерживается и до настоящего времени). Это Н.Э. Касаткина, С.П. Зуева, Т.А. Буянова и др.

Началась упорная работа над проблемой исследования. Занятый огромной работой по развитию Кемеровского пединститута, его материально-технической базы, Николай Николаевич всегда находил время для нашего общения, все его мысли в это время, кажется, были связаны только с проблемой профориентации. Я не помню ни одного случая, чтобы Николай Николаевич отменил назначенную встречу, перенес ее по состоянию здоровья – он умел четко планировать свою работу и этому учил нас, своих аспирантов.

Время было трудное, но очень интересное. Это сегодня практически не представляет особого труда напечатать статью, тезисы, даже методическое пособие. В те годы уровень требований к публикациям, на мой

взгляд, был гораздо выше. Так, для того, чтобы опубликовать статью в журнале «Новые исследования в педагогических науках», необходимо было иметь рекомендацию действительного члена Академии педагогических наук или члена-корреспондента. Первым таким выдающимся ученым, с которым познакомил меня Николай Николаевич, эталоном педагогической науки, подлинным теоретиком в области дидактики на многие годы стал М.Н. Скаткин. Каждая встреча с ним была школой высокой науки, мудрости, интеллигентности.

Моя статья получила положительную оценку Михаила Николаевича Скаткина, что явилось дополнительным стимулом в научной работе.

В тот период появилось немало наших совместных с Николаем Николаевичем работ. Сегодня я убежден, что без Николая Николаевича не было бы публикаций в популярных в то время журналах «Народное образование», «Советская педагогика», «Школа и производство». В Кемеровском издательстве вышла книга «Кем быть?»

Началась кропотливая экспериментальная работа на базе Орджоникидзевского района г. Новокузнецка, где был создан Межшкольный пункт по профессиональной ориентации выпускников общеобразовательных школ.

Каждая идея, каждый новый шаг, каждый прием, прежде чем им суждено было осуществиться, проходили горячее обсуждение. В творческих спорах рождались интересные находки, любопытные мысли.

Авторитет Николая Николаевича в городе и области был настолько высок, что идея создания Межшкольного пункта на базе Абашевского Дома пионеров была безоговорочно одобрена и поддержана руководством района, отделом народного образования.

Деятельность Межшкольного пункта по профориентации учащихся, научным вдохновителем которого являлся Николай Николаевич, получила высокую оценку далеко за пределами Кузбасса.

В июле 1966 года опыт работы Межшкольного пункта по профессиональной ориентации учащихся Орджоникидзевского района г. Новокузнецка Кемеровской области был обсужден на коллегии Министерства просвещения РСФСР, одобрен и рекомендован министрам просвещения АССР, заведующим краевыми, областными, Московским и Ленинградским городскими отделами народного образования для использования в практической работе органов народного образования и школ.

В музее истории факультета педагогики и методики начального образования КузГПА как одна из самых ценных реликвий хранится Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР № 23 (август, 1966), содержащий основные материалы. Документ подписан Главным управлением школ Министерства просвещения РСФСР и Академией педагогических наук РСФСР.

Не сомневаюсь, что это была одна из наших совместных с Николаем Николаевичем побед на ниве профориентации. По опыту и подобию в дальнейшем появлялись, может быть, более совершенные и материально обеспеченные центры профориентации. Таким, бесспорно, стал Центр профориентации в Вильнюсе, который, в отличие от нашего пункта, существовал на государственных началах, полностью финансируемый Министерством просвещения Литвы. Мы с Николаем Николаевичем поддерживали с ними постоянные дружеские связи: ведущие профориентаторы Литвы Л.А. Йовайша, Г.И. Галките, С.П. Крягжде и др. посещали Кузбасс, обменивались научной и практической информацией. Но наш Межшкольный пункт по профориентации учащихся останется Центром № 1.

К концу 1965 года (точно в установленные сроки) была завершена работа над кандидатской диссертацией «Опыт исследования профессиональных намерений учащихся восьмилетней школы и реального выбора ими профессии». Вновь хочу подчеркнуть, что в настоящее время в Кузбассе работает совет по защите диссертаций, а в те годы защита могла состояться только в Москве. В первую очередь к защите допускались выпускники московских аспирантур.

Главная задача состояла в том, чтобы получить допуск к защите в Академии педагогических наук. Работа прошла предзащиту в научно-исследовательском институте общего и политехнического образования, где получила положительную оценку. Были назначены оппоненты – Измайлов Азис Эминович, директор научно-исследовательского института педагогики Киргизии, Виноградова Маргарита Дмитриевна, научный сотрудник Академии педагогических наук РСФСР. Получены необходимые положительные отзывы на работу. А место для защиты не находилось. Директор института, бывший кузбассовец Янцов Анатолий Иванович каждый раз приятно улыбался и советовал немного подождать. И вновь, в который раз, я ощутил искреннюю поддержку и заботу со стороны Николая Николаевича.

Взволнованный таким ходом событий, Николай Николаевич пишет страстное письмо зам. министра просвещения РСФСР с просьбой помочь своему аспиранту выйти на защиту кандидатской диссертации (десятки лет это письмо хранится в личных архивах).

Наконец, 28 декабря 1966 года состоялась защита диссертации. Николай Николаевич в силу уважительных причин (Кемеровский институт торжественно отмечал его 60-летие) не мог присутствовать на защите. Но его вдохновляющий голос звучал по телефону (перед защитой я жил в гостинице «Метрополь»), вновь и вновь отвечал он на мои неожиданно возникающие вопросы.

Николай Николаевич одним из первых поздравил меня с успешной защитой диссертации. Впереди у Николая Николаевича было еще почти полтора десятка успешно защищенных диссертаций. Но это был наш первый совместный с ним успех. Его первая победа.

Но после защиты диссертации отношения с Николаем Николаевичем приобрели свои новые грани, в первую очередь с точки зрения человеческого общения. Десятки конференций, совещаний, на которых мне посчастливилось быть с Николаем Николаевичем, слушать его убедительные, научно обоснованные аргументы в пользу выдвигаемых и защищаемых концепций.

В 1970 году совместно с НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР (сектором профориентации) при активнейшем участии и поддержке Николая Николаевича была проведена межвузовская научная конференция по проблеме «Профессиональная ориентация и консультация молодежи». В конференции приняли участие представители Министерства просвещения СССР, Академии педагогических наук СССР, научно-исследовательских институтов страны, научные и практические работники многих вузов. С огромным вниманием слушали участники конференции доклад Николая Николаевича на пленарном заседании «Опыт совместной работы школы и производства по профессиональной ориентации учащихся». При его самом активном участии были подготовлены и рекомендации научной конференции.

Постоянную помощь Николай Николаевич оказывал школам Кузбасса в организации трудового обучения учащихся, создании учебно-производственных комбинатов. В стране была традиция ежегодного проведения всесоюзных педагогических чтений. Одни из них состоялись в городе Киеве. Среди участников педчтений – средняя школа № 102 Заводского района го-

рода Новокузнецка. Мы с Николаем Николаевичем являлись научными консультантами. Выступивший на чтениях учитель труда произвел яркое впечатление, раскрыв формирующуюся в Кузбассе систему трудового обучения, и был отмечен дипломом первой степени.

В феврале 1982 года Николай Николаевич пригласил меня в Казань, где защищала диссертацию одна из его аспиранток, которая, еще будучи студенткой, была серьезно травмирована во время сельскохозяйственных работ. К сожалению, фамилию я ее забыл, но как блестяще проходила защита ее диссертации, не забуду никогда. Две другие аспирантки были родом из Казани, их руководители были учеными татарских вузов, НИИ педагогики, но выглядели они не столь убедительно. Но вот на трибуну поднялась аспирантка Николая Николаевича. Блестящие ответы на вопросы (мне кажется, что я подобного никогда в жизни не слышал), а вопросы задавали такие «асы» педагогики, как М.И. Махмутов, С.Я. Батышев, П.Р. Атутов и др. Но самое, пожалуй, неизгладимое впечатление оставила реакция аудитории. Когда председательствующий объявил о том, что в зале присутствует научный руководитель аспирантки Николай Николаевич Чистяков, несколько минут в зале не смолкали аплодисменты.

Годы, годы, годы... События, события, события... Люди, люди, люди...

Я не был на 60-летнем юбилее Николая Николаевича, но в дальнейшем через каждые пять лет обязательно присутствовал на юбилеях этого замечательного человека, большого ученого. На плакатах менялись цифры: 65, 70, 75, 80, 85... Лишь неизменным оставался сам Николай Николаевич, его необыкновенная работоспособность, оптимизм, жизнелюбие.

Особенно мне запомнился 80-летний юбилей Николая Николаевича. В 1986 году к юбиляру приехал один из выдающихся отечественных педагогов, вице-президент Академии педагогических наук, председатель педагогического общества России Юрий Константинович Бабанский. Я помню, как растроган был Николай Николаевич, когда Юрий Константинович вручал ему памятные сувениры.

Поражала меня необыкновенная работоспособность Николая Николаевича. Прилетев самолетом, приехав поездом, выпив чашку чая, активно включался в работу. Он мог 4–6 часов читать лекции, консультировать аспирантов, проводить семинары с преподавателями. Он был неистощим на новые идеи, внимателен к идеям других.

В уютной кемеровской квартире Николай Николаевич гостеприимно

принимал посетителей в своем кабинете. Сменилось место жительства – и в более тесной московской квартире гостеприимство осталось тем же. Гости получали ответы на все свои вопросы, но Николай Николаевич обязательно показывал свои реликвии, связанные с Великой Отечественной войной, за вклад в спасение детей из блокадного Ленинграда.

Интересы Николая Николаевича были весьма разносторонними, вот почему он мог найти общий язык для общения с разными людьми. Он любил животных (собак, кошек). Зная мою привязанность к кошкам, подарил прекрасную книгу о мире кошек, которая занимает почетное место в музее факультета.

В Москве в режим его жизни входила прогулка с собакой. Во время моих приездов в столицу я был участником этих прогулок. О многом удалось мне переговорить и обсудить с Николаем Николаевичем. Не успели мы встретиться на его даче в Одинцове, хотя планы были самые реальные. Но жизнь внесла свои коррективы.

Николай Николаевич был очень внимательным, добрым и отзывчивым человеком. Когда я обычно вечерним рейсом улетал из Москвы домой, он следил за тем, не забыл ли я взять с собой пару бутербродов. Но самый незабываемый момент – наша последняя встреча. Николай Николаевич продолжал работать, но ему трудно было ходить, особенно в зимний период. И вот я собираюсь уезжать, Николай Николаевич вернулся из университета. Обед в холодильнике. Оказалось, что, зная, что я люблю московский хлеб, Николай Николаевич специально зашел в булочную и купил его к обеду.

Благодаря Николаю Николаевичу ближайшими друзьями стали и члены его семьи.

Верная поддержка, опора и соратник по работе Нина Васильевна – блестящий литератор, талантливый педагог, мудрый наставник (в Новокузнецке и Кемерове до сих пор с благодарностью вспоминают замечательного учителя русского языка и литературы, давшую путевку в жизнь многим известным людям). Все свободное время Нина Васильевна проводит в Государственной библиотеке им. В.И. Ленина, научно-педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского, за чтением с карандашом всей разнообразной периодической печати.

Идеи Николая Николаевича нашли свою поддержку, продолжение и развитие в творческой деятельности Светланы Николаевны. Сегодня

она – одна из ведущих ученых в области не только профориентации и консультации молодежи, но и предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся. Десятки диссертаций, в том числе и докторских, защищено под ее руководством.

Каждая встреча с Ниной Васильевной или Светланой Николаевной – напоминание о Николае Николаевиче. Каждый раз в памяти всплывают новые штрихи, новые факты. Мы стремимся, перефразируя великого В.В. Маяковского, профориентацию строить по Н.Н. Чистякову.

...Весть о смерти Николая Николаевича застала меня в г. Тара Омской области, где я принимал участие в составе комиссии по аттестации института. Хозяева помогли завершить мою работу в комиссии, специально собрав всех преподавателей, где я доложил о своих впечатлениях. Вместе с ректором Омского педуниверситета вечером того же дня мы выехали в Омск, а рано утром – самолетом в Москву.

На траурной панихиде вслед за выступавшими В.А. Поляковым, В.А. Сластениным и другими сказал и я свое прощальное слово...

Да, Николай Николаевич прожил яркую, долгую, плодотворную жизнь. Он оставил добрый след в умах и сердцах своих многочисленных последователей. Его дело успешно продолжают ученики по всей великой России.

А.С. Минаков

ГОДЫ УЧЕБЫ Н.Н. ЧИСТЯКОВА ВО 2-м МГУ

2-й МГУ: наследник передовых традиций отечественной высшей школы

Для девятнадцатилетнего Николая Николаевича Чистякова переезд в Москву стал поворотным событием в жизни. В 1925 г. он в числе трех выпускников, успешно окончивших Старооскольский педагогический техникум, был направлен Курским губернским отделом народного образования на учебу во 2-й Московский государственный университет (2-й МГУ). Начиналась по-настоящему взрослая жизнь, полная неизведанного и неожиданного. Впереди ждали новые знакомства, разнообразные встречи и интересные события.

Полуторамиллионная столица встречала пытливого и любознательного юношу непривычным для провинции шумом, широкими и бесконечно длинными улицами с огромными домами. Москва тех лет вместе со всей страной активно восстанавливалась после разорений и лишений Гражданской войны. Но в то же время оставалась масса не решенных вопросов. На улицах встречалось много беспризорных. Остро стояла проблема жилья. Не хватало многих товаров народного потребления, хотя город, охваченный бурными метаморфозами НЭПа, представлял большой торговый водоворот. Дома пестрели всевозможной рекламой, а по улицам сновали назойливые коробейники. Тем не менее город хорошел. Так, открытие в этом году Шатурской ГРЭС, давшей ток столице, позволило восстановить трамвайное движение, которое существовало в городе с 1899 г. В 1925 г. уже действовало 11 линий, связывавших рабочие окраины с центром. Стали разнообразнее эстрадные и театральные репертуары, открывались новые кинотеатры. Словом, для каждого приезжего во всем этом было много непривычного и неизвестного.

Н.Н. Чистяков стал студентом одного из ведущих вузов страны с богатейшей историей – 2-го Московского государственного университета. Учиться предстояло почти на окраине Москвы. Здесь в юго-западной части города, где Москва-река делает крутой поворот своего течения, возвышались купола и башни старинного Новодевичьего женского монастыря, известного с XVI в. К северным стенам обители примыкал пустырь, который

в XVII – начале XX в. был местом традиционных гуляний москвичей в воскресные и праздничные дни. Близость к монастырю дало название этой исторической местности – Девичье поле. Когда-то в этих местах жили и трудились мастера ткацкого дела, которых называли «хамовниками». Поэтому в целом район получил название Хамовники, сохранившееся до наших дней.

В створе одной из основных улиц Хамовников Малой Пироговской (до 1924 г. – Малой Царицынской) и Большого Трубецкого переулка находилось величественное здание в стиле неоклассицизма, выделявшееся среди других – Аудиторный (Главный) корпус 2-го МГУ, построенный в 1913 г. для Московских высших женских курсов (МВЖК). Архитектором корпуса был известный московский зодчий, член Императорской академии художеств С.У. Соловьев, специально спроектировавший его по образцу классических европейских университетов. Деталями оно чем-то напоминало великолепное творение Д. Желярди – старое здание Московского университета на Моховой улице. В этом действительно невольно угадывалась претензия на преемственность, задуманная архитектором. Рядом находились другие университетские здания – Физико-химический институт и Анатомический театр, которые вместе составляли единый ансамбль Царицынской площади, выделенной городскими властями специально для МВЖК.

Впервые переступив порог корпуса, Н.Н. Чистяков был сразу же очарован красотой его внутреннего убранства. Вход через красивую, правильных пропорций ротонду вел в просторный атриум – внутренний закрытый двор, окруженный серпантином арочных коридоров, балконов и колонн, которые освещала стеклянная крыша, выполненная по передовой на тот момент технологии стальных сетчатых перегородок. Этот конструкторский метод изобрел выдающийся инженер и архитектор В.Г. Шухов. Стены украшал уникальный лепной декор, составленный также в соответствии с классическими канонами. В корпусе были предусмотрены просторные поточные аудитории, кабинеты для практических занятий, библиотека, множество вспомогательных помещений и, даже, жилые квартиры для преподавателей. В Москве начала XX в. не было подобных зданий, столь оптимально учитывавших все необходимое для организации учебного процесса. Благодаря талантливому архитектурному решению, Аудиторный корпус МВЖК соединил в себе лучшие элементы разных архитектурных стилей и украсил только застраивавшийся в то время район Девичьего поля Москвы.

Не случайно в 1914 г. на городском конкурсе лучших фасадов зданий, построенных в 1913 г., он занял высокое второе место [13].

В 1918 г. МВЖК были преобразованы во 2-й Московский государственный университет и стали вузом со смешанным составом. Университет не только преодолел тяжелые испытания эпохи революций и Гражданской войны, кардинальные реформы, многочисленные структурные и кадровые изменения, но сохранил при этом лучшие традиции своего предшественника – Московских высших женских курсов.

Первоначально в университете функционировали историко-филологический, физико-математический и медицинский факультеты. Однако в 1919 г. в ходе реорганизации московских вузов историко-филологический и большая часть физико-математического факультетов были переведены в 1-й Московский государственный университет (будущий МГУ им. М.В. Ломоносова). Во 2-м МГУ остались медицинский факультет и химико-фармацевтическое отделение, преобразованное в химический факультет.

В разные годы во главе 2-го МГУ находились выдающиеся деятели отечественной науки и высшего образования. В 1918–1919 гг. ректором университета был один из основоположников современной аэродинамики, будущий академик АН СССР и первый ученый – Герой Социалистического Труда Сергей Алексеевич Чаплыгин (1869–1942), руководивший вузом еще с 1905 г. в качестве директора МВЖК. Он и был инициатором строительства великолепного Главного аудиторного корпуса университета. В 1919–1924 гг. университетом руководил видный химик-органик, будущий академик АН СССР Сергей Семенович Наметкин (1876–1950), который также работал в вузе со времен МВЖК. В дальнейшем он продолжил читать лекции в университете. Наконец, в 1924–1930 гг. ректорское кресло занимал Альберт Петрович Пинкевич (1883–1937) – крупный организатор отечественной высшей школы.

Во 2-м МГУ преподавала замечательная плеяда ученых с мировой известностью. Среди них: выдающийся ученый-энциклопедист и отважный путешественник, будущий академик АН СССР и Герой Советского Союза Отто Юльевич Шмидт (1891–1956); основоположник научной школы районирования в отечественной экономической географии, будущий член-корреспондент АН СССР и Герой Социалистического Труда Николай Николаевич Баранский (1881–1963); видный организатор педагогической науки,

будущий президент АПН РСФСР и Герой Социалистического Труда Иван Андреевич Каиров (1893–1978); один из крупнейших физиков XX века, будущий академик АН СССР и лауреат Нобелевской премии Игорь Евгеньевич Тамм (1895–1971) и др. Яркий представитель отечественной исторической науки, будущий академик АН СССР и АПН РСФСР Милица Васильевна Нечкина (1901–1985) была одним из самых молодых преподавателей 2-го МГУ. Уже при жизни ее работы по истории движения декабристов и общественной мысли стали классическими и вошли в золотой фонд историографии. На педфаке преподавал и Алексей Федорович Лосев (1893–1988), выдающийся советский философ, культуролог и знаток античной литературы. Он вел латинский и древнегреческий языки.

Однако наиболее действенный импульс дальнейшему развитию университета придало решение, навсегда определившее его узнаваемое лицо и особую индивидуальность. 8 октября 1920 г. Коллегия Наркомпроса РСФСР постановила открыть во 2-м МГУ первый в стране педагогический факультет [14, с. 46].

Колыбель педагогического образования страны: педагогический факультет 2-го МГУ

Интерес Николая Николаевича к педагогической профессии возник еще в детские годы под влиянием мамы – учительницы [16]. В гостеприимном доме Чистяковых часто собирались ее коллеги-педагоги, обсуждали любимое дело. Поднимать школу из руин Гражданской войны было не просто, но все чувствовали ответственность за подрастающее поколение. «Это были профессионалы с высокой педагогической культурой», – вспоминал он, отмечая среди них, в том числе, выпускников МВЖК [15, с. 5]. В семье был культ книги и с ранних лет Н.Н. Чистяков пристрастился к чтению. У родителей была прекрасно подобранная домашняя библиотека. Любимыми книгами стали произведения отечественных и зарубежных классиков. После семилетней школы он поступил в Старооскольский педагогический техникум. Здесь интерес к педагогической профессии укрепился. Поэтому место будущей учебы – недавно открытый первый в стране педагогический факультет 2-го МГУ лучшим образом мог воплотить его давнюю мечту стать учителем. В 1925 г. он поступил туда на отделение русского языка и литературы.

Студенчество Н.Н. Чистякова пришлось на трудные для страны годы. Братоубийственная Гражданская война помимо колоссальных людских потерь и развала народного хозяйства нанесла тяжелый урон культурному развитию государства. Ощущалась острая нехватка школьных учителей, а у большинства имевшихся был невысокий уровень профессиональной подготовки. Классические университеты ориентировались на получение выпускниками фундаментального, а не прикладного (педагогического) образования. Расхожим было мнение о достаточности университетского (а нередко и гимназического) диплома для учительства. Организованные в 1919–1920 гг. институты народного образования не имели квалифицированных преподавательских кадров. Их скудная материальная база не могла обеспечить должный учебно-воспитательный процесс. Особенно не хватало учителей школам II ступени (для детей 12–17 лет).

С возвращением к мирной жизни вопрос о подготовке специалистов-педагогов зазвучал в руководстве государства с новой силой. В резолюции «О реформе высшей школы» созванного в декабре 1920 г. совещания ЦК ВКП(б) по проблемам подготовки учительских кадров указывалось, что «вместо прежних филологического и естественного факультетов должен быть создан педагогический с разными уклонами, готовящий, в первую очередь и в массовом масштабе, вполне образованных преподавателей для единой трудовой школы» [3, с. 353]. В связи с этим приоритетной задачей стало открытие в классических вузах университетского типа педагогических факультетов [12, с. 191–192].

Определение 2-го МГУ в качестве базовой площадки педагогического образования было обосновано. Здесь сохранился квалифицированный профессорско-преподавательский состав и материально-технические ресурсы, унаследованные от Московских высших женских курсов. Первым деканом педфака стал уже известный к тому времени советский психолог и организатор науки, будущий академик АПН РФСФР Константин Николаевич Корнилов (1879–1957). В царской России он учительствовал в Сибири, окончил Московский университет, а после установления Советской власти вступил в ряды ее горячих сторонников.

17 октября 1921 г. в Большой лекционной аудитории 2-го МГУ состоялось торжественное открытие нового факультета. «Первая и основная задача педагогического факультета заключается в создании высококвалифи-

цированного, теоретически и практически образованного педагога, владеющего научными методами в сфере его специальности <…> Вторая основная задача факультета – выработка цельного марксистского мировоззрения … научной идеологии педагога. И только после этого встает следом и третья задача: на почве широкой научной подготовки и выработки цельного мировоззрения дать углубленное знакомство с организацией и требованиями трудовой школы», – говорил Корнилов о планах своей работы [6]. Данные задачи, по сути, определили вектор развития факультета в 1920-е гг. Корнилов рисовал образ будущего учителя как разностороннего специалиста-универсала. Деятельность педагога должна была строится на гармоничном сочетании глубокой научной основы и методики преподавания, со знаниями организации современной трудовой школы.

На момент открытия педфак 2-го МГУ состоял из 6 отделений: дошкольного, школы I ступени, а также четырех, готовивших учителей для школы II ступени: социально-экономического, литературно-лингвистического (с секциями русского и иностранного языка и литературы), физико-математического и биолого-географического. В период обучения Н.Н. Чистякова на педагогическом факультете 2-го МГУ последний превратился в самое крупное учебное подразделение вуза. На нем уже было 12 отделений: общественно-экономическое, географическое, биологическое, физико-математическое, русского языка и литературы, еврейско-лингвистическое, западных языков и литературы, школьное, дошкольное, педолого-педагогическое, дефектологическое и социально-правовой охраны. В 1927/28 учебном году на факультете насчитывалось 50 кафедр, а количество обучающихся превысило 3 тыс. студентов [12, с. 217].

Первые годы существования факультета были трудными. Требовалось создавать специальные кафедры, приглашать необходимых специалистов. Не было в достаточном количестве научной и методической литературы, учебных кабинетов и лабораторий. Разруха Гражданской войны сказывалась и на материально-технической базе. Например, в первый год студентам педфака не были выделены места в общежитии, а стипендией были обеспечены только 10 % учащихся [10, с. 73]. Однако несмотря на объективные сложности, педагогический факультет сразу приобрел популярность. В первый год туда пришли учиться более 300 студентов, среди которых были и вчерашние участники Гражданской войны. Половина контин-

гента учащихся была сформирована по партийно-комсомольским и профсоюзным квотам. Так, в 1923–1925 гг. по комсомольской путевке на педфаке учился Николай Петрович Дубинин (1907–1998), будущий выдающийся отечественный генетик, академик АН СССР и Герой Социалистического Труда. Имелись и переведенные из других вузов, проявившие интерес к новому факультету. Поэтому студенческий состав получился очень смешанным.

Одновременно в молодой Советской республике шла оптимизация сети учреждений, дававших педагогическое образование. За период Гражданской войны количество учебных заведений, пытавшихся форсированно готовить учительские кадры, возросло, но из-за отсутствия преподавателей и инфраструктуры они были малоэффективны. В 1922–1925 гг. более ста учебных заведений разной формы были ликвидированы путем присоединения к крупным вузам. В эти годы в состав 2-го МГУ вошли Высшие педагогические курсы иностранных языков, естественно-педагогическое отделение 1-го МГУ, а также Московский институт педологии и дефектологии [10, с. 74–75].

Учебно-научная работа на факультете управлялась предметными комиссиями. Они имели широкие полномочия (формирование содержания учебных курсов, учебные поручения преподавателей, разработка методик обучения, обсуждение кандидатур преподавателей и др.). Состав комиссий формировался на широких демократических принципах. Туда входили педагоги однородных кафедр, но не менее половины состава принадлежало студентам, причем с решающим голосом. В 1923 г. председателями предметных комиссий были крупные профессора-специалисты в своих областях: Н.В. Чехов (по педагогических дисциплинам), С.С. Кривцов (по социально-экономическим дисциплинам), П.Н. Сакулин (по литературе), К.А. Ганшина (по лингвистике), К.Н. Корнилов (по психоневрологическим дисциплинам), Н.Ф. Добрынин (по географии), С.Л. Иванов (по биологии), С.Я. Демяновский (по химии), В.С. Титов (по физике), В.Ф. Каган (по математике) [10, с. 76].

Вопросы кадрового обеспечения учебного процесса стояли очень остро, поскольку шла активная работа по внедрению в преподавание марксистко-ленинской методологии. Педагоги, остававшиеся на прежних, «буржуазных» позициях, оказывались без поддержки. Поэтому в числе перво-

очередных задач предметных комиссий было активное обновление педагогического состава. Однако вести такую линию было очень сложно. В университете еще с досоветского времени находилось много преподавателей, исповедовавших консервативные подходы к обучению. К примеру, по данным на 1924 г. из 150 педагогов педфака только 8 были членами ВКП(б). Ситуацию осложняли общественно-культурные и социально-экономические реалии НЭПа, которые становились для молодежи наглядной антитезой официальной идеологии. В целом перестройка кадров на материалистическое мировоззрение шла невысокими темпами [10, с. 77].

В 1924 г. работа в идеологическом направлении была усилена. После избрания ректором А.П. Пинкевича деканом педфака стал коммунист О.Л. Бем. Кроме того, по решению ЦК ВКП(б) на преподавательскую работу во 2-й МГУ были направлены опытные государственные и партийные работники. Председатель Верховного Суда РСФСР П.И. Стучка стал читать лекции по советскому праву; старый большевик, бывший нарком путей сообщения В.И. Невский вел курс истории РКП(б), а заведующим кафедрой истории стал профессор А.В. Шестаков – один из руководителей вооруженного восстания 1905 г. в Москве [10, с. 78].

Лучшие педагоги, составлявшие кадровый костяк 2-го МГУ, одновременно с преподавательской деятельностью активно занимались созданием учебников, составлением учебно-методических пособий, написанием специальной научной литературы. Среди них можно выделить работы А.П. Пинкевича: пособие «Советская педагогика за десять лет (1917–1927), его курсы «Шесть лекций по педагогике», «Введение в педагогику» и, наконец, двухтомник «Педагогика»; учебники П.П. Блонского «Курс педагогики», «Основы педагогики», «Педология» и др. Так, педагогический факультет стал центром подготовки учебно-методической литературы. В 1920-е гг. коллектив педагогического факультета вел основную работу по линии Народного комиссариата просвещения РСФСР не только по учебным, но и по просветительским вопросам. Здесь разрабатывались программы, пособия, инструкции для всех учреждений, подведомственных Наркомпросу (детские сады, образовательные организации, избы-читальни, музеи, театры и др.).

Н.Н. Чистяков застал время расцвета советской педологии – комплексной междисциплинарной науки о ребенке. На педагогическом факультете 2-го МГУ работали ведущие проводники этого учения –

П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. На рубеже 1920–1930-х гг. на фоне свертывания очень относительного культурного плюрализма началась критика и педологических исследований. Объявление педологии чуждой советской педагогической науке было еще впереди, но время многообразия культурно-политических и общественно-научных течений подходило к концу. Разгром педологического учения в определенном смысле стал мировоззренческим испытанием молодых педагогов поколения Н.Н. Чистякова [17, с. 11–12].

За четыре годы учебы Н.Н. Чистяков освоил множество дисциплин. Среди общефакультетских были: история ВКП(б), государственное право СССР, политэкономия, экономическая политика, история России и Запада XIX–XX вв., экономическая география, введение в педагогику, педагогика, история педагогики, анатомия и физиология человека, психология, педология, основы эволюционной теории. Н.Н. Чистяков изучал немецкий язык как остававшийся в советской системе образования традиционный инструмент научного общения и знакомства с передовой литературой. Среди специальных курсов на педфаке преподавали такие предметы: введение в языковедение, элементы русского языковедения, русская диалектология, русский литературный язык, русский синтаксис, живые славянские языки (болгарский и польский), методика преподавания русского языка, русская устная словесность, поэтика, история русской литературы до XIX в., история западно-европейской литературы до XIX в., история западно-европейской литературы XIX в., история западно-европейской литературы XX в., методика преподавания литературы, история России (эпоха торгового капитализма). Среди специальных семинаров он посещал следующие: по системе народного образования, по трудовой школе, по школе крестьянской молодежи, по социальной педагогике, по историческому материализму с основами диалектического материализма, по русской грамматике, по методике русского языка, по устной русской словесности, по русской литературе XIX в., по русской литературе XX в., по западной литературе XX в. [11].

Н.Н. Чистяков вспоминал, что освоение теоретических предметов сопровождалось усиленной прикладной подготовкой. За время обучения он прошел основательную практическую работу по общему языкознанию, по родному языку и ведению занятий в школе. На факультете этому придавали особое значение. С 1928 г. 2-му МГУ были выделены базовые школы для

проведения педагогической практики, что значительно активизировало последнюю. С середины 1920-х гг. университет стал специализироваться на подготовке учителей для школ крестьянской молодежи, где могли учиться крестьяне, не имевшие достаточного начального школьного образования. С началом коллективизации эта задача приобрела особую актуальность. «Отъездом около 500 студентов на общественно-организационную и педагогическую работу в районы сплошной коллективизации закрепляется переход педфака на непрерывную производственную практику <…> Новые формы работы педфака ставят и студентов, и профессоров лицом к лицу с действительностью, обязывают принимать непосредственное и глубокое участие в перестройке жизни. Это относится к работе как в деревне, так и в городе. Но особое значение в настоящий момент имеет практика в районах сплошной коллективизации, где новая жизнь бьет особо горячим ключом и где культурный работник-общественник особенно нужен для окончательной ломки устоев старой жизни и быта», – отмечалось в университетской многотиражке [8].

Многие выпускники педагогического факультета 2-го МГУ стали впоследствии известными учеными, педагогами, организаторами науки и высшей школы. В их числе: одна из основоположников отечественной сурдопедагогики А.Г. Басова (1900–1998); лауреат Сталинской премии, физик Ф.А. Бутаева (1907–1992); академик АПН СССР Т.А. Власова (1905–1986); лингвист и лексикограф И.Р. Гальперин (1905–1984); музейный деятель и этнограф В.К. Гарданов (1908–1989); академик АПН СССР А.В. Запорожец (1905–1981); преподобномученик, иеромонах Косма (Павел Степанович Магда) (1904–1937); известная переводчица с английского языка М.Ф. Лорие (1904–1992), популярная детская писательница М.П. Прилежаева (1903–1989), первый председатель Верховного Совета Коми АССР и директор Коми государственного педагогического института П.И. Размыслов (1906–1968); видный сурдопедагог Ф.Ф. Рау (1910–1977); литературовед А.И. Ревякин (1900–1983); психолог С.Я. Рубинштейн (1911–1990); психолог Л.С. Славина (1906–1988); обществовед и философ П.С. Черемных (1899–1975) и др.

На педфаке всегда поддерживали и старались продвигать талантливую молодежь. Н.Н. Чистяков, еще будучи студентом, проявил способности к научной работе. Когда он был на третьем курсе профессора А.Г. Ка-

лашников, М.А. Рыбникова и Б.Т. Соколов выдвинули его кандидатом в аспирантуру. Однако для поступления туда был необходим педагогический стаж. Поэтому после окончания университета Н.Н. Чистяков был направлен на работу в педагогический техникум удмуртского города Можга преподавателем педагогики и методики русского языка.

Педагогический факультет 2-го МГУ открыл новую страницу в истории отечественного высшего образования. Здесь была создана передовая научно-методическая школа, развивавшая педагогические традиции МВЖК. За время становления с начала 1920-х гг. на факультете была проведена колоссальная работа по формированию структуры и содержания педагогического образования. Факультет стал ядром многих организационных и дидактических новаций, которые закрепились и получили развитие в дальнейшем. Москва стала головным центром подготовки советских учителей. Началась планомерная и систематическая подготовка нового типа педагога – советского учителя. Для всех уровней образовательной вертикали выпускались не только необходимые учителя-предметники, но и специалисты, вооруженные передовым методическим арсеналом. Выпускники педагогического факультета, как и Н.Н. Чистяков, разъезжались по стране. Молодые учителя увозили из Москвы заветы своих наставников, колоссальный багаж знаний, смелые идеи и гордость за свою просветительскую миссию.

Незабываемые встречи: вузовские учителя и их вклад в формирование профессионально-личностного портрета Н.Н. Чистякова

Н.Н. Чистяков всегда с чувством глубокой благодарности вспоминал своих университетских наставников – профессоров педагогического факультета 2-го МГУ. Куда бы ни направляла его на труд Родина, какие бы ответственные посты ни приходилось ему занимать на протяжении своей долгой жизни, он неизменно следовал их заветам и хранил их наследие. «Профессиональные намерения человека зарождаются рано, начиная с дошкольного возраста, продолжают развиваться на основных этапах непрерывного образования, они достигают своего эффекта при условии умелого педагогического руководства наставников – учителей», – вспоминал он позднее [15, с. 6]. Действительно, Н.Н. Чистякову довелось застать звездный преподавательский состав педфака. В разные годы он слушал лекции

и посещал занятия А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова, Е.Н. Медынского, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, Н.К. Гудзия, Н.К. Пиксанова и др.

Н.Н. Чистякову посчастливилось учиться, когда университетом руководил Альберт Петрович Пинкевич – яркий общественный деятель, видный организатор педагогического образования. С 1923 г. и до своего избрания 4 ноября 1924 г. ректором 2-го МГУ он был деканом педагогического факультета. А.П. Пинкевич стал у руля столичного вуза, имея за плечами колоссальный опыт руководящей работы. В 1918 г. он выступил инициатором создания 3-го Петроградского педагогического института, а в 1920–1921 гг. был основателем и первым ректором Уральского университета. А.П. Пинкевич интересовался и старался развивать новаторские идеи. Благодаря широкому кругу общения, в разные годы он испытал на себе влияние А.М. Горького, С.Ф. Ольденбурга, К.А. Тимирязева, А.Н. Толстого, К.И. Чуковского и др. Основной задачей он видел развитие личности студента, раскрытие его индивидуальных способностей. В основе его дидактики была «идея полного отказа от авторитарности, нажима, принуждения и замены их стимулированием сознательной деятельности учащихся. <…> Важнейшими принципами обучения, помогающими достижению данной цели, он считал учет возрастных и индивидуальных особенностей, развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельность и активность» [12, с. 208]. Став во главе факультета, Пинкевич сумел синтезировать лучшие психолого-педагогические наработки досоветского времени и новаторские методики 1920-х гг. Большое внимание он уделял кадрам, сумев привлечь к преподаванию передовых специалистов по педагогике и психологии, крупных ученых и практиков. Благодаря этому год за годом факультет приобретал значение ведущего учебного подразделения вуза. До 1930 г. он совмещал пост ректора А.П. Пинкевич с должностью заведующего кафедрой педагогики. После его избрания ректором 4 ноября 1924 г. деканом педфака стал О.Л. Бем. В феврале 1930 г. деканом был назначен профессор литературы Л.И. Пономарев [4].

Большим авторитетом у коллег и студентов пользовался К.Н. Корнилов – первый декан педагогического факультета. Его запоминали сразу. Огромные кавалерийские усы и масса новых и глубоких идей. Он увлеченно рассказывал о психологии, перспективах ее актуальных направлений; был великолепным знатоком истории этого предмета, досконально

разбирался в вопросах изучения личности школьников, увлекательно рассказывал о перспективах психологических экспериментов. Впоследствии К.Н. Корнилов стал одним из первых академиков и вице-президентом АПН РСФСР.

Алексей Георгиевич Калашников (1893–1962), помимо преподавания, возглавлял Высшие научно-педагогические курсы при педфаке 2-го МГУ. Там учились лица, имевшие высшее образование и опыт педагогической работы. Он был очень разносторонним и интересным человеком, много занимался организацией школьного дела, изучал его постановку за границей. В это время он активно занимался редактированием трехтомной «Педагогической энциклопедии» (М., 1929–1930). В послевоенное время А.Г. Калашников стал академиком АПН РСФСР (1947) и министром просвещения РСФСР (1946–1948).

На педфаке преподавал молодой, но уже получивший мировое признание Лев Семенович Выготский (1896–1934) – видный советский психолог-новатор, автор многих фундаментальных работ по изучению высших психических функций, когнитивному развитию детей, литературовед. Он читал интересные лекции. Известность имела его трехтомная «Педология ребенка» (1929–1931).

Много интересного рассказывали преподаватели старшего поколения, например Евгений Николаевич Медынский (1885–1957). Высокообразованный дворянин, с небольшой заостренной бородкой и тонкими очками, напоминал классического университетского профессора. Е.Н. Медынский много занимался вопросами внешкольного образования. Известны его крупные исследования и по истории педагогики. В своих многочисленных книгах и статьях он горячо пропагандировал педагогические идеи передовых отечественных просветителей досоветской поры – К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, А.И. Герцена, Л.Н. Толстого и др. Впоследствии он занимался популяризацией взглядов и своих современников, например А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого. В 1944 г. Е.Н. Медынский, как и К.Н. Корнилов, вошел в первый состав АПН РСФСР.

Среди профессоров, преподававших на педфаке, Н.Н. Чистякову были также памятны выдающийся исследователь фольклора Борис Матвеевич Соколов (1889–1930); историк древнерусской литературы Николай Калинникович Гудзий (1887–1965); видный литературовед и библиограф, будущий член-корреспондент АН СССР Николай Кирьякович Пиксанов

(1878–1969); знаток русской литературы XVIII–XIX столетий и языковед, будущий академик АН СССР Виктор Владимирович Виноградов (1894–1969).

Как уже отмечалось, на педагогическом факультете 2-го МГУ очень большое внимание уделялось педагогической практике студентов в школе. Чистяков-студент проходил практику под руководством Марии Александровны Рыбниковой (1885–1942). Для нее, как выпускницы МВЖК, стены 2-го МГУ были родными. «Она у будущих учителей формировала не только преподавательские навыки, но и педагогическое мышление, понимание искусства. Ее студенты готовились к пробным и зачетным урокам в московских музеях, картинных галереях и нередко там и проводили их, и оценивались они по уровню творческого поиска», – вспоминал любивший ее занятия Н.Н. Чистяков [15, с. 7]. Она была великолепным методистом, разработавшим курс методики преподавания литературы, где акцентировалось внимание на воспитательной и образовательной роли книги. М.А. Рыбниковой развивала самостоятельность студентов, учила внимательному и выразительному чтению и анализу текста.

Помимо постоянного общения с преподавателями, студенты 2-го МГУ имели уникальную возможность встреч с видными государственными, военными и общественными деятелями, учеными, писателями, артистами. Многие педагоги, учившие Н.Н. Чистякова, очень хорошо помнили визиты и выступления В.И. Ленина. Все особенно вспоминали его первый приезд, в последний период существования Московских высших женских курсов. 28 августа 1918 г. руководитель советского правительства выступил перед делегатами I Всероссийского съезда по просвещению с пламенной речью. «Одна из составных частей в той борьбе, которую мы сейчас ведем, дело народного образования <…> наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие», – говорил он собравшимся в Большой аудитории [2, с. 104.].

«Наши политические взгляды и области педагогических дисциплин формировались под влиянием довольно частых выступлений на педфаке 2-го МГУ Надежды Константиновны Крупской и Анатолия Васильевича Луначарского. Здесь мы получили основы подлинной науки и становились советскими педагогами-исследователями» [12, с. 214], – вспоминал доктор

педагогических наук, профессор Е.И. Игнатьев, учившийся на два курса старше Н.Н. Чистякова.

С большим волнением студенты 2-го МГУ встречали Надежду Константиновну Крупскую (1869–1939) – женщину-легенду, одного из наиболее крупных советских деятелей просвещения и культуры послереволюционного времени. Она постоянно занималась организацией юношеского пролетарского движения, активно содействовала развитию комсомола, пионерской организации, выступала за просвещение представителей разных народов страны. Кроме того, Н.К. Крупская лично знала многих профессоров 2-го МГУ, общалась с ними.

«Педагогика, поставленная по-настоящему, – интереснейшая наука. Надо по-ленински выковывать из подрастающего поколения новых людей, настоящих коллективистов, умеющих строить светлую, радостную, просвещенную жизнь. Недаром Ленин писал о высоком звании учителя. Выработать из себя только надо такого педагога, который был бы достоин этого звания. Тут нужна большая работа над собой, нужно умение вглядываться в жизнь, следить за ее быстрым бурностремительным потоком, уметь идти в ногу с жизнью, в ногу с великими задачами, которые стоят перед вами. И надо любить ребят», – говорила она в одном из своих обращений студентам Коммунистического педагогического института им. Н.К. Крупской [6, с. 615]. Смысл этих слов вполне передает тональность ее выступлений перед студенческой молодежью в целом.

Выступления наркома просвещения РСФСР Анатолия Васильевича Луначарского (1875–1933) тоже собирали аншлаги. Тематика его выступлений поражала своей широтой, доказывая умение автора увидеть важность какой-либо проблемы для конкретного момента. А.В. Луначарский мастерски учитывал состав аудитории и ее психологический настрой. Опытный лектор стремился заинтересовать своих слушателей, активизировать их мысль, разбудить в них эмоции. А.В. Луначарский «славился как оратор и действительно поразительно владел речью… говорил он свободно, выразительно, хорошим литературным слогом и временами очень остроумно <…> Луначарский искренне желал видеть в школе все, что только есть самого прогрессивного в педагогике, и столь же искренне возражал против реакционной педагогики», – вспоминал профессор 2-го МГУ П.П. Блонский [1, с. 167].

Луначарский много и охотно выступал перед молодежью. Он видел в них строителей новой жизни. Молодежь отвечала ему взаимностью. «Вот он появлялся на трибуне, поправляя пенсне, неуловимым движением пальцев проводил по усам и небольшой клинышком, бородке, и голос спокойный, негромкий, но чрезвычайно внятный заставлял вмиг стихнуть только что гремевший приветственной овацией зал. Аудитория замирала при первых звуках этого голоса, готовя внимать ему, затаив дыхание, не один час. Слушатели отдавались во власть высоких и просторных, с необычайно простой и убедительной красочностью излагаемых мыслей о революции, о культуре, об искусстве и литературе, о месте прекрасного в новой, создаваемой народом жизни, о традициях старших поколений революции, о новых законах дружбы и морали, воспитывающих молодую поросль советского народа», – необычайно метко описывал подобные выступления сверстник Н.Н. Чистякова, известный советский писатель Л.А. Кассиль, также московский студент конца 1920-х гг. [5].

Н.Н. Чистяков и его товарищи много получали от непосредственного общения со своими учителями. Последние нередко приглашали учеников к себе домой, устраивая домашние семинары. Обсуждали научные проблемы, общественные события, литературные новинки. Это было колоссальное духовное обогащение [17, с. 15]. Думается, что под влиянием В.В. Виноградова и Н.К. Пиксанова – страстных библиофилов – у Н.Н. Чистякова усилилась любовь к книге, привитая с детских лет. Значительная учебная нагрузка требовала усиленной самоподготовки, и он много читал, часто посещая Государственную библиотеку СССР имени В.И. Ленина. Постепенно он стал собирать свою домашнюю библиотеку, ставшую его верным подспорьем в учебе и дальнейшей работе.

Чистякову посчастливилось иметь замечательных учителей. Это были люди-легенды. С ними хотелось общаться, впитывать каждое их слово, спрашивать совета, походить на них. За каждым из них была колоссальная научная школа и жизненный опыт.

В противоречивой атмосфере культурной революции 1920–1930 гг. преподаватели педфака 2-го МГУ сохранили многовековые традиции русской национальной педагогики: гуманизм и демократизм, пламенную веру в преображающую силу науки и просвещения, бережное отношение к личности ребенка, стремление развить в нем лучшие черты нашего народа – трудолюбие и терпение, но главное – самоотверженную любовь к Родине.

Они привили своим ученикам такие ключевые для отечественного образования ценности, как «предметная фундаментальность, системность, практикоориентированность, усиление культурологического и аксиологического компонентов образования, воспитание национальных черт и человеческих качеств» [9, с. 43].

***

Н.Н. Чистяков получил в стенах 2-го МГУ глубокое и разностороннее образование. Оно позволяло ему уверенно чувствовать себя на разных поприщах. Он стал первоклассным преподавателем, основателем яркой научной школы, грамотным и уверенным руководителем. Помимо знаний студенческие годы были для Н.Н. Чистякова временем становления характера, развития его лучших человеческих качеств. Во-многом это получилось благодаря пребыванию в уникальной социально-культурной среде, которая имела место на педагогическом факультете университета. Он всегда с теплотой и благодарностью вспоминал alma mater и свою студенческую молодость. Его имя занимает видное место в замечательной плеяде отечественных педагогов и просветителей – воспитателей многих поколений советской молодежи.

Список литературы

1. *Блонский П.П.* Мои воспоминания / П.П. Блонский. Москва : Педагогика, 1971. 175 с.
2. Владимир Ильич Ленин: биографическая хроника: 1870–1924 / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Москва : Политиздат, 1970–1985. Т. 6 : Июль 1918 – март 1919. 1975. 666 с.
3. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения: Вопросы народного просвещения в Основных директивах съездов, конференций, совещаний Центр. комитета и Центральной контрольной комиссии ВКП(б) / сост. А.Я. Подземский ; ред. И.Д. Давыдов, И.Г. Клабуновский ; Институт планирования и организации народного образования. 3-е изд. Москва ; Ленинград : Наркомпрос РСФСР – Огиз. [Учгиз], 1931. 496 с.
4. За Лениным. 1930. № 8 (63). С. 3.
5. *Кассиль Л.А.* Революционер, просветитель, трибун / Л.А. Кассиль // У истоков партии. Рассказы о соратниках В.И. Ленина. Москва : Политиздат. 1969. С. 277–278.
6. Красный педфак. 1923. 4 ноября. С. 6–7.
7. *Крупская Н.К.* Студентам Коммунистического педагогического института имени Н.К. Крупской / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения. Москва : Издательство АПН РСФСР. Т. 11. 1963. 935 с.

8. *Левин К.* Педфак на новом пути / К. Левин // За Лениным. 1930. № 10 (65). С. 1.
9. *Лубков А.В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы / А.В. Лубков // Наука и школа. 2019. № 5. С. 41–49.
10. Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина. 1872–1972. Москва : [б. и.], 1972. 317 с.
11. Музей МПГУ. Папка «Чистяков Н.Н.».
12. На перекрестье времен и судеб. Московскому педагогическому государственному университету 150 лет / отв. ред. А.В. Лубков ; науч. ред. О.В. Воробьева. Москва, МПГУ. 2022. 832 с.
13. Русские ведомости. 1914. № 68.
14. *Хрусталева В.А.* К истории высшего педагогического образования в РСФСР. Педвузы Москвы и Ленинграда 1918–1941 гг. / В.А. Хрусталева. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 167 с.
15. *Чистяков Н.Н.* Мой жизненный путь / Н.Н. Чистяков // Н.Н. Чистяков – педагог воспитатель, ученый: книга воспоминаний к 100-летию со дня рождения / ред. Т.И. Шалавина. Новокузнецк : Издательство КузГПА. 2006. С. 5–11.
16. [*Чистяков Н.Н.*] Призвание – педагог / беседовала *С. Петрова* // Молодой учитель. Орган партбюро, ректората, Комитета ВЛКСМ и профкома Кемеровского педагогического института. 1965. № 4. С. 1.
17. *Чистякова Н.В.* В потоке жизни – лет и дел… / Н.В. Чистякова // Н.Н. Чистяков – педагог воспитатель, ученый: книга воспоминаний к 100-летию со дня рождения / ред. Т.И. Шалавина. Новокузнецк : Издательство КузГПА. 2006. С. 11–35.

С.В. Тарасов, С.А. Безгодова, Е.Б. Спасская, А.В. Микляева

«ГЕРЦЕНОВСКИЙ ПЕРИОД» В НАУЧНОЙ БИОГРАФИИ Н.Н. ЧИСТЯКОВА

В конце мая 1938 г. в отдел аспирантуры ЛГПИ им. А.И. Герцена за подписью заместителя директора Вологодского государственного педагогического и учительского института Н. Воскресенского было направлено письмо, подтверждающее пересылку документов доцента Н.Н. Чистякова *«для оформления его прикрепления к профессору Рубинштейну на предмет защиты диссертации в 1938 году»* [5, лист 1]. Именно с этого момента в жизни Н.Н. Чистякова начался «герценовский период»[1].



Рис. 1. *Фотография из личного дела Н.Н. Чистякова* [5]*, 1938 г. или ранее*

Из личного листка по учету кадров, заполненного Н.Н. Чистяковым при оформлении для подготовки диссертации в ЛГПИ, следует, что к этому моменту он уже более трех лет являлся сотрудником Вологодского государственного педуниверситета. Описывая свой профессиональный путь, Н.Н. Чистяков указывал, что в результате обучения в 1925–1929 гг. на отделении языка и литературы педагогического факультета Второго Московского государственного университета (позже преобразован в Московский государственный педагогический институт им. А.С. Бубнова, в настоящее

[1] Ряд источников, в частности онлайн-ресурс РУВИКИ, содержат недостоверные сведения о том, что Н.Н. Чистяков обучался в аспирантуре ЛГПИ им. А.И. Герцена в 1932–1935 гг. На самом деле «герценовский период» в жизни Н.Н. Чистякова приходится на 1938–1940 гг., о чем наглядно свидетельствуют материалы его личного дела, хранящиеся в Центральном государственном архиве Санкт-Петербурга (фонд Р-4331, опись 16, дело 196), которые послужили основным источником информации для подготовки данного материала.

время – Московский педагогический государственный университет) он получил специальность преподавателя русского языка и литературы. Именно тогда, по его собственным словам, сформировался его интерес к науке. В годы обучения во Втором московском университете он был выдвинут на научную работу, будучи студентом третьего курса, а затем *«изъявил желание поступить в аспирантуру по педагогическим наукам»* [5, листы 7–8]. Однако для поступления в аспирантуру требовался педагогический стаж, в связи с чем Н.Н. Чистяков в течение трех лет работал по распределению преподавателем педагогики и методики русского языка в Педтехникумах Можги (Удмуртская АССР) и Тамбова, и в 1932 г., «накопив» три года педагогического стажа, успешно прошел конкурсный отбор в аспирантуру Московского программно-методического института, вошедшего в 1934 г. в состав созданного в тот период Центрального научно-исследовательского института педагогики при Высшем коммунистическом институте просвещения. После окончания аспирантуры по педагогике с правом преподавания психологии в педвузах (именно так его специализация названа в характеристике, предоставленной в ЛГПИ и.о. директора Вологодского государственного педагогического учительского института А.К. Бушлей в 1939 г.) ему было присвоено ученое звание и.о. доцента (постановление Народного комиссариата просвещения РСФСР № 245 от 7 декабря 1935 г.).

В свидетельстве об окончании аспирантуры № С2-549 от 7 декабря 1935 г. указано, что *«на основании постановления СНК СССР от 17 января 1934 г. “Об ученых степенях и званиях” Научно-исследовательский Институт педагогики при Высшем коммунистическом институте просвещения удостоверяет, что тов. Чистяков Н.Н. в 1935 году успешно окончил аспирантуру института и допущен к защите диссертации на ученую степень кандидата педагогических наук. Защита назначена на сессию 1936 г. Квалификационная комиссия УПУ НКП РСФСР предоставляет право тов. Чистякову Н.Н. до защиты диссертации преподавать в высших учебных заведениях педагогику на правах доцента, а также занимать должность старшего научного сотрудника. /…/ Тема диссертации на ученую степень кандидата педагогических наук “Колебание внимания учащихся в процессе урока и учебного дня”. Руководитель проф Рыбников Н.А.»* [5, листы 9–10]. Согласно этому документу, к подготовке аспирантов были привлечены авторитетнейшие специалисты своего времени – П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, Е.Н. Медынский, И.Ф. Свадковский и др., совместная работа с которыми, безусловно,

внесла существенный вклад в профессиональное становление Н.Н. Чистякова как исследователя и как педагога [8].

Причины, по которым Н.Н. Чистяков не защитил диссертацию в 1936 г., доподлинно неизвестны, однако можно предполагать, что они связаны с большой нагрузкой, которая была возложена на него в Вологодском государственном педагогическом институте, куда он был принят на работу сразу же по окончании аспирантуры, сначала в должности доцента психологии (или, по другой версии, согласно уже упоминавшейся выше характеристике, имеющейся в личном деле, – старшего преподавателя психологии), позже – заместителя директора по заочному обучению. В характеристике, представленной в ЛГПИ им. А.И. Герцена руководством Вологодского пединститута, прослеживается большая вовлеченность Н.Н. Чистякова в работу вуза: *«С работой справляется хорошо, энергичен и инициативен. Ударник. Принимает активное участие в общественной жизни института, был членом месткома, профоргом, пропагандистом. В настоящее время руководит семинаром агитаторов. Работает внештатным лектором обкома ВКП(б). Общественную работу т. Чистяков ведет весьма добросовестно, настойчиво добиваясь успеха»* [5, лист 6]. Серьезная рабочая нагрузка дала о себе знать и в конце 1930-х гг., когда, приступив к работе над диссертацией под руководством С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Чистяков на несколько месяцев «выпал» из процесса подготовки диссертации *«ввиду большой его перегрузки учебной и административной работой»* [5, лист 16]. Сам С.Л. Рубинштейн, выступая на защите Н.Н. Чистякова, указывал, что *«работа велась заочно и во многом самостоятельно»* [5, листы 44–44об]. Тем не менее в этот раз диссертацию удалось завершить и успешно защитить. Безусловно, этому способствовал и тот факт, что после окончания аспирантуры, работая в Вологодском пединституте, Н.Н. Чистяков глубоко анализировал свой преподавательский и административный опыт, что нашло отражение в статьях, опубликованных в одном из авторитетнейших журналов – «Советская педагогика» [6, 7].

С началом работы под руководством С.Л. Рубинштейна предметное поле исследований Н.Н. Чистякова претерпело существенные изменения. Его исследование, реализуемое в рамках подготовки диссертации, было посвящено анализу механизмов осмысленного запоминания, а материалом для анализа послужила мнемическая активность подростков на уроках физики. Очевидно, что за таким радикальным изменением исследовательской

траектории (вместо изучения внимания, начатого в аспирантуре НИИ педагогики при Высшем коммунистическом институте просвещения, – изучение памяти, вместо русского языка и литературы, являющихся его специализацией по результатам обучения во Втором Московском государственной университете, – физика), стояли в первую очередь научные интересы С.Л. Рубинштейна и возглавляемой им кафедры психологии ЛГПИ им. А.И. Герцена.

В тот период деятельность кафедры психологии была ориентирована на разработку методологических основ советской психологии на основе предложенного С.Л. Рубинштейном еще в 1922 г. принципа единства сознания и деятельности. Основной исследовательской проблемой кафедры являлась проблема умственного развития в связи с процессом обучения и овладением системой знаний. Исследования кафедры были направлены на анализ проявления закономерностей психического функционирования в учебной деятельности детей и подростков [3], причем особенно пристальное внимание уделялось изучению памяти.

В своем фундаментальном труде «Основы общей психологии» [4], на активный этап в подготовке которого пришелся «герценовский период» Н.Н. Чистякова, С.Л. Рубинштейн выстраивал целостную систему психологического знания, в которой память занимает центральное место. Отдавая памяти функцию интегратора всей психической жизни, он указывал, что, изучая память, исследователь неизбежно изучает мышление, речь, внимание и личность в их единстве, подчеркивая тем самым существенную методологическую значимость изучения мнемического функционирования для понимания работы психики в целом. Неслучайно примерно в этот же период аспирантами кафедры психологии ЛГПИ были защищены еще несколько диссертаций, посвященных вопросам функционирования памяти, наиболее яркие среди которых – исследования А.Г. Комм [1], изучавшей роль речи в организации мнемических процессов, и Д.И. Красильщиковой [2], в фокусе внимания которой находились вопросы зависимости запоминания от интересов и установок учащихся, а также от особенностей организации их учебной деятельности. В ходе защиты диссертации Н.Н. Чистякова С.Л. Рубинштейн на правах научного руководителя работы отмечал, что *«работа имеет существенное достоинство – это новая постановка вопроса в исследовании памяти»* [5, листы 44–44об].

Любопытными представляются причины выбора физики в качестве школьного предмета, на материале которого производилось исследование.

Реконструируя исследовательскую логику С.Л. Рубинштейна, можно предполагать, что этот выбор был обусловлен особенностями предметного поля исследования, работать над которым было предложено Н.Н. Чистякову. Специфика заключалась в анализе той формы запоминания, которую принято называть осмысленным запоминанием. В «Основах общей психологии» подчеркивается, что подлинно человеческое запоминание – это запоминание мыслей. В этом контексте физика как наука с высокой степенью концептуальной сложности дает «удобный» материал для изучения того, как запоминаются не факты, а определяющие их закономерности. Вместе с тем в постановке исследовательской проблемы прослеживаются и некоторые отсылки к подготовке Н.Н. Чистякова в области преподавания русского языка. Согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, в феномене осмысленности запоминания находит отражение фундаментальный принцип единства мышления и речи, что ставит перед исследователями проблему соотношения смыслового содержания материала памяти и его речевых репрезентаций. Оценка осмысленности запоминания по качеству речевых репрезентаций, несомненно, требует от исследователя навыков работы с текстом.

Исследование было завершено Чистяковым к концу 1939 г., и в начале января 1940 г. на кафедру были представлены тезисы кандидатской диссертации. Поскольку эти материалы ранее не публиковались, приведем их здесь в полном объеме.

Тезисы кандидатской диссертации
старшего преподавателя психологии
Вологодского Пединститута ЧИСТЯКОВА Н.Н.
на тему «ЗАПОМИНАНИЕ ФОРМУЛ И ФАКТОВ»
(исследование памяти учащихся VIII-го класса средней школы
на учебном материале физики) [5, листы 18–35].

Руководитель проф.
С.Л. РУБИНШТЕЙН.

Задачи исследования

1. Процесс запоминания представляет собой сложную деятельность, которую нельзя буквально отождествлять с мнемонической функцией памяти. Проф. РУБИНШТЕЙН С.Л. в «Основах психологии» справедливо указывает, что запечатление становится запоминанием лишь тогда, когда оно из непроизвольного процесса превращается в произвольный, становится такой деятель-

ностью, которая тесно связана с процессами мышления, воли и внимания. Запоминание смыслового материала должно изучаться как данного в /.../[1] речевом тексте, исходя из единства мышления и речи.

2. Задача настоящего исследования заключается в экспериментальном изучении частной проблемы запоминания, а именно влияния свойств материала, его качеств и внутренних отношений между частями на запоминание.

3. Многие современные американские исследователи изучают особенности запоминания применительно и отдельным школьным дисциплинам, пытаясь установить специфику и различия в запоминании отдельных школьных предметов. Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют, что в одной и той же дисциплине разнородный материал (например, в физике формулы и факты) запоминается по-разному, это обстоятельство позволяет предположить, что запоминание однородного материала различных дисциплин, например, фактов исторических и физических, имеет сходные черты. Следовательно, изучение зависимости запоминания от различного по своей природе запоминаемого материала не может ограничиться отдельными школьными предметами, так как внутри каждого предмета имеется психологически различный материал.

4. Характер исследований запоминания в американской психологии связан с широко распространенной среди американских психологов концепцией мышления. Торндайк считает, что мышление распределяется по отдельным дисциплинам. Арифметика, история, математика, физика и т.д. имеют каждая свое отдельное мышление.

В корне неверно утверждение буржуазной психологии о существовании многих видов мышления, количество которых соответствует количеству преподаваемых в школе предметов. Попытка свести мышление к сумме специальных видов мышления приводит в конечном итоге к отрицанию мышления, и замене его навыками, знаниями и умениями. Подобное толкование мышления основано на противопоставлении общего частному. Между тем общее неотрывно от единичного, но и не может вместе с этим с ним отождествляться. Мышление, как и память, не функционирует в отрыве от своего специального содержания.

5. Психологические данные в области запоминания формул и понятий имеют большое практическое значение для преподавания физики в средней школе. В методической литературе по физике и в школьной практике часто

[1] В тезисах знак /…/ указывает на пропуск неразборчивого фрагмента текста. Далее /…/ используется для обозначения сокращений в цитируемом тексте.

встречаются две крайности: либо преподавание физики сильно математизируется, либо носит описательно-эмпирический характер. Между тем в преподавании необходимо учесть наличие единства фактов, законов и формул в восприятии и в запоминании учащимися материала науки физики.

1. К истории вопроса о запоминании в западно-европейской и русской психологии

1. Первые экспериментальные исследования запоминания строились на основе ассоциативной теории памяти. Начало такого рода исследований было положено Эббингаузом. Припоминание, в понимании Эббинггауза, является автоматическим развертыванием ассоциативной цепочки.

2.Эббинггауз не учитывает значения качества запоминаемого материала и внутренних отношений между его частями. Ассоциативная теория сводит запоминание и объединению любых элементов, притом в сочетаниях, определяемых исключительно совпадением во времени или следованием друг за другом.

Связи, образовавшиеся благодаря совпадению во времени или следованию элементов друг за другом, являются костными, неподвижными, и изменения их могут заключаться только в их ослаблении. Трактовка запоминания и припоминания в свете этой теории носит метафизический характер.

3. Значительно продвинул вперед изучение проблемы запоминания Мейман. Его заслуга прежде всего состоит в том, что он в своих исследованиях подчеркнул важность изучения осмысленного запоминания. Мейман в книге «Экономия и техника памяти» указывает на то, что психолого-педагогические эксперименты очень мало заняты были до сих пор изучением запоминания, опирающегося на смысл.

4. Мейман делает правильный вывод, что материал, образующий связное целое, запоминается легче, чем состоящий из отдельных звеньев. Мейман пишет: «Отсюда нам ясен тот факт, что для запоминания играет роль не количество элементов, но качество самостоятельных единиц, подлежащих запоминанию» («Экономия и техника памяти», стр. 189, изд. 1913 г.). Этими словами Мейман подчеркивает в противоположность взглядам Эббингауза, что наше запоминание представляет собой активный процесс.

5. Не только неправильным, но и вредным надо признать положение Меймана, что осмысленное запоминание развивается с 11–12 лет, а до этого возраста господствует механическая, ассоциативная память. Такое утверждение служит оправданием зубрежки и приводит к извращению методов обучения в начальной школе. Осмысленное запоминание имеет безусловное преимущество

по сравнению с механической памятью в любом школьном возрасте, и к механическому запоминанию дети приходят, как правило, при затруднении в понимании изучаемого материала.

6.В изучении истории вопроса о запоминании нами главным образом обращено внимание на историю проблемы запоминания в русской психологии. В целях расширения масштаба изучение истории русской психологии имеет положительное значение, не только специальные исследования в области истории русской психологии, но и отдельные исторические экскурсы, не носящие характера последовательного исторического изучения определенной проблемы. В плане такого исторического экскурса мы рассматриваем вопросы запоминания в трудах Ушинского, Каптерева, Толстого.

7.Ушинский по вопросам значения памяти в обучении выступает как прогрессивный педагог своего времени. Он ведет борьбу против реакционных школьных традиций в царской России, в свете которых запоминание сводилось к бессмысленной, догматической зубрежке. Ушинский пишет: «Изучая процесс памяти, мы видим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если изо ста брошенных сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель, собственно, не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать» («Человек как предмет воспитания», стр. 27).

8. Ушинский обращает внимание учителей на то, что рассудочное заучивание заключается в том, что в нем находят свое отражение логические категории, например, причины в следствия, цели и средства, целое и часть, покой и движение, пространство и время. Ушинский подчеркивает, что такое рассудочное запоминание полезно потому, что оно облегчает акт памяти, что весь материал нашей памяти приводится им в такую форму, которая дает плоды духовного, последовательного развития ученика.

9. Л.Н. Толстой, так же, как и многие другие крупнейшие представители русской революционной педагогической мысли в своих педагогических сочинениях не прошел мимо вопроса об осмысленном запоминании. На взглядах Толстого на осмысленное запоминание в обучении лежит печать теории «свободного воспитания», получившая свое развитие в его педагогических сочинениях. Толстой отрицательно относится к схоластической, мертвой зубрежке, высмеивает преподавание в начальной немецкой начальной школе по системе /.../. Наряду с прогрессивными взглядами на запоминание Толстой отрицает необходимость развития у детей абстрактного мышления. По его мнению, обучение должно состоять лишь из описательного изложения фактов. В статье «Общие замечания для учителя» Толстой призывает к голому эмпиризму, не учитывая того

обстоятельства, что факты без обобщения и выводов не могут обеспечить прочных и нужных знаний.

10. В изучении запоминания советская психология использует положительный опыт, накопленный психологией в прошлом, и вместе с этим изучает проблему запоминания на основе своих методологических позиций в свете решения ЦК ВКП/б/ «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

11. В соответствии с методологическими позициями советской психологии проф. С.Л. Рубинштейн справедливо указывает, что основная задача в изучении запоминания состоит в запоминании и забывании смыслового материала, данного в связном речевом тексте, исходя из единства мышления и речи. В ученых записках кафедры психологии Пединститута им. Герцена проф. Рубинштейн пишет: «… при изучении памяти в центре стоят вопросы реконструкции, т.е. собственно соотношение смыслового содержания и речевого оформления в запоминании» (Ученые записки, том XVIII, стр. 143).

12. Советская психология в противоположность традиционной психологии, изучавшей запоминание вне связи с приобретаемой системой знаний, устанавливавшей общие закономерности психического процесса, безотносительно к конкретным условиям процессов обучения, изучает запоминание на основе конкретного материала школьных предметов. Советская психология подчеркивает осмысленность как основную черту специфически человеческой памяти, подчеркивает принцип направленности памяти, обусловленный той ролью, которую в процессе воспроизведения играют установки.

13. Историческое решение ЦК ВКП/б/ «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» разоблачило вредные, антинаучные теории, некритически переносившиеся в советскую психологию. В изучении запоминания характерным примером некритического заимствования буржуазных теорий являются работы Леонтьева «Развитие памяти» и Блонского «Память и мышление». Леонтьев в основу изучения памяти положил взгляды на происхождение и развитие памяти современного буржуазного французского психолога Жане, по мнению которого память есть внутренняя сила, проявляющаяся как мнемонический знак или как сувенир. Леонтьев, изучая память в отрыве от обучения, с лженаучных педологических позиций приходит к вредному выводу: "Тот главный и основной вопрос, который с нашей точки зрения должен стоять перед педагогикой при оценке того или иного вспомогательного приема запоминания, есть вопрос о том, с помощью чего, чем удерживается в памяти запомненный материал" («Развитие памяти», стр. 226). Из этого утверждения автора следует, что проблема осмысленного запоминания в педагогике должна состоять в подыскании мнемонических приемов запоминания.

П. Методы исследования

1. Основной чертой настоящего эксперимента данного исследования является изучение запоминания в естественных условиях школьного обучения. Ученик развивается в условиях воспитания и обучения, т.е. определенным образом организованного на него воздействия. Исходя из этого положения эксперимент нами ставился по типу педагогического процесса. Такой путь исследования проф. Рубинштейн называет «новым вариантом естественного эксперимента», существенно отличающимся от естественного эксперимента Лазурского. Лазурский, воздействуя на среду, в которой находится ребенок, отказывается в интересах естественности от непосредственного воздействия на ребенка, но соблюдение естественных условий развития не требует устранения всякого воздействия вообще. Построенное по типу педагогического процесса воздействие ни в какой мере не исключает естественности.

2. Введение в эксперимент элементов педагогического воздействия позволяет в ходе самого исследования продвигать детей с одной стадии на следующую, новую, а в процессе этого перехода изучать важные закономерности развития.

3. Коллективный эксперимент, построенный по типу экспериментального урока, должен сочетаться с тщательным изучением индивидуальных особенностей запоминания учащихся. Для индивидуального эксперимента мы отобрали учеников, имеющих отличные оценки по физике и проявляющих и этому предмету большой интерес, учеников, успевающих по физике, но интересующихся другими предметами, и, наконец, неуспевающих учеников.

4. Эксперимент проводился нами в двух восьмых классах средней школы. Экспериментальные уроки строились в полном соответствии с программой для VIII класса средней школы. Всего было дано три экспериментальных урока на следующие темы: «Гидравлический пресс», «Центростремительное ускорение», «Молекулярно-кинетическая теория строения вещества». В уроках получил отражение разнообразный по своему характеру материал физики (опыты, факты, формулы, законы), необходимый для изучения запоминания в соответствии с поставленными целям исследования. Запоминание урока учениками фиксировалось три раза в виде письменного воспроизведения: непосредственно после урока, через шесть дней и через месяц. После каждого воспроизведения мы получали пятьдесят протоколов.

III. Запоминание основных положений урока

1.Запоминание урока носит избирательный характер, зависит от объективных свойств запоминаемого материале, от внутренних отношений, которые имеют место между его составными частями. Запоминание урока высту-

пает как активный процесс отбора и обобщения главного, основного в материале. Наиболее прочно запоминаются положения урока, связанные друг с другом логической преемственностью. Анализ запоминания урока «Гидравлический пресс» свидетельствует, что вспомогательное понятие о давлении запомнили из 40 учеников первый раз 13, второй раз 15, и третий раз его воспроизвели 10 учеников. Такое понятие, как перемещение поршней в сообщающихся сосудах, три раза было воспроизведено абсолютным большинством учеников, ибо из него вытекают важнейшие положения урока: 1) равномерность передачи давления жидкостью; 2) анализ перемещения поршней дает компоненты, входящие в состав формул, например, выражение силы через давление и площадь, равенство давления, соотношение сил и площадей.

2. Запоминание неоднородного по своему характеру учебного материала физики (опытов, фактов, формул, законов) в ряде случаев имеет свои особые, специфические черты, зависящие от особенностей учебного материала и от его места и значения в системе урока. На первом месте по запоминанию основных положений урока «Гидравлический пресс» стоит опыт, характеризующий передачу давления жидкостью. Этот опыт является основой для запоминания последующих положений, раскрытых на уроке. В запоминании учениками урока на тему «Центростремительное ускорение» оказались продемонстрированные опыты, так как они явились в этом уроке вспомогательным иллюстративным материалом, и наоборот, в центре запоминания материала урока становится обозначение скорости в двух соседних точках при давлении тела по окружности. Запоминание этого положения оформлялось обычно в виде чертежа, служащего графическим выражением геометрических понятий, на основе которых была выведена формула центростремительного ускорения.

3. Проводимые одновременно с экспериментальными уроками наблюдения за обычными уроками в школах гор. Вологды позволяют сделать вывод, что грубые методические недостатки в оформлении содержания отдельных уроков, разрыв между формулами и фактами приводят к отрицательным последствиям в запоминании урока. Из внутренне неслаженного урока «Закон Архимеда» ученики вынесли разрозненные, не связанные в их запоминании понятия. Без всякой внутренней связи ученики воспроизвели примеры, иллюстрирующие вталкивающую силу, минуя органически связанное с ним положение урока о выталкивательной силе и глубине погружения. Из запоминания учеников совершенно выпали формулы, так как в уроке они были представлены в виде разрозненного рядоположения, оторванного от закона Архимеда и от его практического применения. В данном случае со всей очевидностью выступает влияние на запоминание смыслового материала его связи в речевом контексте урока.

IV. Запоминание фактов

1.Запоминание фактов нами изучалось на таких компонентах уроков физики, как исторические справки, примеры, служащие в качестве доказательства и обоснования различных положений физики. Экспериментальные данные свидетельствуют, что факты иначе запоминаются, чем формулы, и сами факты в запоминании приобретают далеко неодинаковый удельный вес.

Характерная особенность запоминания фактов заключается в их группировке на основе какого-либо принципа, вытекающего из назначения фактов в системе урока в целом и из природы самих фактов. Факты, изложенные на уроке «Молекулярно-кинетическая теория строения вещества», в запоминании учащихся группируются в плане развития основных понятий урока, например, факты, подтверждающие делимость вещества, факты, характеризующие и обосновывающие размер молекул, наличие между молекулярных пространств и т.д. В запоминании урока «Гидравлический пресс» имеет место группировки факт, характеризующий различия между жидкими и твердыми телами.

3. Высокими показателями характеризуется запоминание фактов, на основе которых развиваются понятия, имеющие существенное значение в системе урока в целом, например, факты, подтверждающие молекулярное строение вещества, запомнили 93 % учащихся, делимость вещества запомнили 83 % учащихся. Эти понятия имеют большое значение в системе урока «Молекулярно-кинетическое строение вещества», так как на их основе развиваются непосредственно связанные с ними положения урока, как, например, предел механической делимости, размер молекул, существование междумолекулярных пространств.

4. Если факты в системе урока имеют ограниченную роль (например, когда они следуют дополнением к опыту), их запоминание характеризуется низкими показателями. Опыт с применением центростремительной силы из 46 учеников в первый раз воспроизвели 78 % учащихся, второй раз 69 % и третий раз 67 % учащихся, между тем примеры, выясняющие центростремительную силу во всяком движении по окружности, первый раз воспроизвели 21 % учащихся, второй раз 17 % и третий раз 11 % учащихся. В такой связи факты не служат для развития самостоятельного положения урока, а являются лишь иллюстрацией к положению, развитому на основе продемонстрированных опытов.

5. В процессе запоминания фактов происходит реконструкция последовательности их изложения на уроке, например, второе положение урока о фактах, подтверждающих молекулярное строение вещества, как правило, в запоминании объединяется с шестым положением урока, а именно, с фактами, подтверждающими существование междумолекулярных пространств, и с седь-

мым положением урока, т.е. с фактами, характеризующими применение молекулярно-кинетической теория в технике. Такого рода реконструкция материала в процессе запоминания происходит на основе установления осмысленных связей между такими положениями урока, которые могут быть объединены в вертикальном разрезе. Такая группировка запоминаемого материала возможна в том случае, когда у учеников уже сложилось в результате урока представление об определенной части изучаемого материала. Группировка в запоминании основных понятий урока в вертикальном разрезе находится в неразрывном единстве с мыслительными операциями, позволяющими образовать более совершенные и полные по содержанию понятия.

6. Запоминание фактов не зависит от количества фактов, приведенных на уроке, а зависит главным образом от той связи, в какой они приводятся. На уроке может быть приведено ограниченное количество фактов, несмотря на это, ученики их все-таки не запомнят, и наоборот, они могут хорошо запомнить большое количество приведенных фактов. Характерная особенность запоминания урока «Молекулярно-кинетическое строение вещества» заключается в запоминании большого количества фактов, приведенных на уроке. Каждый из приводившихся уроке фактов для развития отдельного положения урока раскрывал и подчеркивал какую-либо новую черту данного положения урока, и вместе с этим каждая группа фактов, взятая в целом, логически группировалась в рамках определенного положения урока.

7. Анализ запоминания цифровых показателей, приводившихся на уроке «Молекулярно-кинетическое строение вещества», свидетельствует, что цифры запоминаются не изолированно от других фактов, а наоборот, в тесной логической связи с определенными фактами цифровые показатели, такие как размер молекулы, количество молекул в одном кубическом сантиметре воздуха, запоминаются в результате определенных логических рассуждений, т.е. цифра приводится как момент, задерживающий такое рассуждение. Цифра запоминается как своего рода следствие, которое можно выразить только цифрой.

8. Запоминание фактов оказывает положительное влияние на запоминание законов, например, демонстрация гидравлического пресса, будучи наглядной конкретизацией закона Паскаля, этим самим способствует его более прочному и качественно глубокому запоминанию. Закон таким образом запоминается не как голая абстракция, а как положение, выражающее сущность жизненно-практических процессов, знание которых позволяет человеку строить полезные машины. Через запоминание учениками устройства пресса последовательно проходит мысль, что с помощью пресса, основанного на законе Паскаля, удается получить значительную силу путем затраты человеком минимума усилий, необходимых для приведения в движение рычага пресса.

Запоминание фактов, накопленных в результате демонстрации опытов, служит основой для запоминания положений, выведенных в законах. Опыт, показавший передачу давления жидкостью, способствует запоминанию фактов, на основе которых в процессе урока на тему «Гидравлический пресс» было сформулировано одно из положений закона Паскаля, а именно давление жидкостью передается во все стороны равномерно.

10. В запоминании фактов, накопленных на основе демонстрации опытов, наблюдается группировка их и по принципу имеющегося между ними сходства. Ученики, получив ясное представление о перемещении поршней в сообщающихся сосудах, по аналогии с ним запоминают принципы перемещения поршней в гидравлически прессе.

11. Запоминание исторических справок, приводимых на уроке, зависит от их роли в системе урока. Экспериментальные данные свидетельствуют, что прочное запоминание истории молекулярно-кинетической теории объясняется тем, что ее история находит свое подтверждение и развитие в последующем изложении урока. Кроме того, сама история теории изложена в виде интересного, живого рассказа, повествующего о борьбе за научную истину. Если историческая справка деется лишь и в виде хронологической даты открытия закона, то ее запоминание может оказаться очень низким, ученики не осознают исторического значения произведенного открытия.

12. Запоминание фактов имеет свои трудности и свои преимущества. Трудность запоминания фактов заключается в объединении их в соответствии с определенной идеей, развиваемой на основе фактического материала. Необходимо иметь в виду, что факты не являются простыми рядоположениями, а логически объединяются с конкретными положениями урока. Запоминание фактов облегчается их конкретностью, изложением их на уроке в описательно-повествовательном стиле.

<u>V. Запоминание формул</u>

1. Специфические особенности запоминания формул зависят от природы и характера формул. На уроке «Гидравлический пресс» на основе наблюдения перемещения поршней в сообщающихся сосудах были выведены три формулы: формула равенства давления, соотношения сил и площадей и формула направления сил. Каждая из названных формул является математическим выражением основных положений закона Паскаля.

Основная черта запоминания приведенных формул заключается в необходимости исчерпывающего понимания внутренней связи их с фактами, математически выраженной в формулах. Формулы выпали из запоминания тех учеников, которые не поняли отношений между фактами. Ученица Колосова не по-

няла сущности перемещения поршней в сообщающихся сосудах, это в свою очередь повлекло непонимание действительного отношения между силами и площадью. Непонимание фактического материала и привело к искаженному запоминанию формулы соотношения сил и площадей.

2. Отчетливое понимание учащимися взаимосвязи между фактами оказывает большое влияние на запоминание формул, но и формулы в свою очередь оказывают положительное влияние на запоминание фактов. Данное явление в запоминании может быть подтверждено следующим примером. Ученик Лапин (21 школа, VIII кл. «а») во втором воспроизведении урока изложил основные формулы. Опираясь на них, он пишет: на основании положения закона Паскаля основано устройство машины гидравлический пресс. Он состоит из двух по сечению различных сообщающихся цилиндров. Из малого цилиндра жидкость при помощи насоса перекачивается в большой цилиндр. /…/ Формулы не только оказывают благоприятное влияние на количественное запоминание фактов, но способствуют, как это видно из приведенного примера, более глубокому толкованию самих фактов.

3. В запоминании формулы центростремительного ускорения центр тяжести и взаимозависимости между вещественными фактами перемещается в сторону абстрактного логического рассуждения. Формула центростремительного ускорения выводится исключительно на основе геометрических теорем, например, подобие треугольников, понятие о касательной, о параллелограмме, о векторе. Геометрические термины в данном случае являются логической основой, на которой выводится формула. Экспериментальные данные свидетельствуют, что запоминание формулы центростремительного ускорения характеризуется более высокими показателями по численности запоминания/…/, чем формулы, выведенные на уроке «Гидравлический пресс». Это объясняется тем, что для запоминания формулы центростремительного ускорения прочной опорой или своего рода канвой послужили геометрические теоремы, лежащие в основе вывода формулы. настоящее положение подтверждается также и тем, что ученики, из запоминания которых выпали названные теоремы, не смогли запомнить и формулы.

4. С запоминанием формул равенства, давления, соотношения сил и площадей, направления сил совмещается и запоминание закона Паскаля. Одновременно с воспроизведением формул ученики воспроизводят и закон, например, ученица 21 школы 8 класса «а» Смирнова Р., после разбора перемещения поршней в сообщающихся сосудах /…/, не воспроизводит самостоятельно формулировку закона, а воспроизводит закон в процессе воспроизведения формул. Такое запоминание закона возможно в силу того, что формулы служат математической формулировкой закона.

5. Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о возможности выпадения формул из запоминания урока абсолютным большинством учащихся. Такое явление обычно имеет место в тех случаях, когда урок представляет собой ряд разрозненных, логически несвязанных рядоположений, когда формулы не выводятся и не доказываются, а даются в готовом виде. Примером такого урока может послужить урок на тему «Закон Архимеда». Запоминание вообще, а в частности и формул, находится в неразрывном единстве с мышлением и его выражением в речи, а потому существенные недостатки в логике урока не могут способствовать правильному направлению мышления учащихся.

6. Необходимым условием для запоминания формул является понимание математически выраженного в них положения физики. При запоминании формул необходимо знание тех математических действий и понятий, с помощью которых они выводятся.

7. Запоминание формул облегчается тем, что выводы формул обычно основаны на строго логических рассуждениях, т.е. когда одно логическое положение или математическое действие вытекает из предшествующего положения и действия. Формулы успешно запоминаются в тесном единстве с пониманием опытов, дающих для вывода формул необходимый материал, а также в единстве с опытами, которые являются их практической реализацией в технике, например, формулы равенства давления, соотношения сил и площадей, направления сил находят свое практическое выражение при демонстрации прибора гидравлический пресс.

VI. Различия между последовательностью восприятия в припоминании урока

1. Последовательность припоминания учениками наблюдаемых уроков вытекает из характера и особенностей их содержания. Основой для припоминания служит связь между частями урока: если одна часть вытекает из другой и обусловливает ее, то такие части воспроизводятся вместе и в присущей им логической последовательности.

2. Хотя порядок воспроизведения основных положений соответствует системе изложенного в них учебного материала, но тем не менее последовательность припоминания не основывается на окостеневших, неподвижных связях между частями материала. В припоминании учащихся возможны различные варианты /.../ внутри содержания урока. Подвижность объединения частей урока создает возможность для возникновения различий между последовательностью припоминания и последовательностью восприятия частей урока. Но различия между последовательностью припоминания и системой изложения

урока возникают не случайно. Основные положения, связанные известной общностью, воспроизводятся непосредственно друг после друга, а положения, их разделяющие, воспроизводятся до или после них.

3. Необходимо иметь в виду, что от логически допустимой перестановки порядка изложения урока в припоминании существенно отличаются такие случаи, когда перестановка в припоминании является следствием непонимания учениками сущности материала урока и логики его изложения. В таких случаях припоминание представляет собой набор случайных мыслей без наличия какой-либо между ними связи.

Тезисы диссертации Н.Н. Чистякова наглядно свидетельствуют о том, что в ней реализован на практике ключевой методологический принцип научной школы С.Л. Рубинштейна – принцип единства сознания и деятельности. Реализация этого принципа прослеживается как в способе организации эксперимента (наблюдение за тем, как учащиеся запоминают материал в естественной для них деятельности – учебной деятельности на «экспериментальных уроках», или, словами Н.Н. Чистякова, «новый вариант естественного эксперимента»), так и в выбранном подходе к интерпретации результатов, где каждый эмпирический факт рассматривается в контексте особенностей мнемической деятельности, обусловленной способами презентации учебного материала, интегрированными в экспериментальные уроки.

В результате исследования Н.Н. Чистякова было экспериментально доказано, что запоминание – не пассивное запечатление следов, а активная мнемическая деятельность, неразрывно связанная с мышлением, речью, вниманием и волей. Работая со смысловым материалом (физические формулы, факты, законы), Н.Н. Чистяков убедительно продемонстрировал, что запоминание урока физики – это не механическое фиксирование транслируемой учителем информации, а сложный процесс отбора, группировки, обобщения и реконструкции материала на основе его понимания. Ученик не просто «запоминает», а осмысливает материал, выстраивая логические связи между его частями.

В диссертации Н.Н. Чистяков специально подчеркивал отличие своего подхода от «естественного эксперимента» А.Ф. Лазурского. Если Лазурский, стремясь «сохранить естественность», отказывался от активного воздействия на ребенка, то Н.Н. Чистяков, следуя методологической логике С.Л. Рубинштейна, ввел элементы педагогического воздействия прямо в ход эксперимента. Это позволило ему не просто фиксировать наличный

уровень запоминания, но и продвигать детей с одной стадии понимания на следующую, изучая закономерности развития памяти в процессе обучения. Такой экспериментальный дизайн позволил в результате получить не «лабораторные», а валидные данные, релевантные тому, как реально происходит запоминание и забывание в естественных условиях школьного обучения.

Результаты, полученные Н.Н. Чистяковым, имели существенное значение для укрепления идей С.Л. Рубинштейна о единстве человеческого мышления, противопоставлявшейся им трактовке мышления как набора специализированных мыслительных навыков, сопряженных с отдельными видами человеческой деятельности. Они показали, что запоминание зависит от внутренней структуры учебного материала, и в рамках одной и той же дисциплины (физики) разнородный материал – формулы и факты – запоминается по-разному; более того он высказал гипотезу о том, что запоминание однородного материала из разных дисциплин (например, исторических фактов и физических фактов) имеет сходные черты.

Эксперименты Н.Н. Чистякова обосновали зависимость прочности знаний учащихся от внутренней логики и связности учебного материала. Если урок представляет собой «разрозненное рядоположение» фактов и формул, если между частями материала нет логической преемственности, – память «отторгает» такую информацию, формулы выпадают из воспроизведения, а факты не группируются в осмысленные блоки. И наоборот, если факты служат основой для вывода формул, а формулы для понимания фактов, если материал урока выстроен так, что одно положение вытекает из другого, то запоминание становится прочным и осмысленным. В условиях, когда в советской школе еще была сильна роль традиционного заучивания, работа Н.Н. Чистякова позволила убедительно показать приоритет осмысленного запоминания. Превратив школьный урок в пространство изучения психики, он показал, как психология может и должна работать на благо школы, вооружая учителя не абстрактными рекомендациями, а знанием о том, как эффективно строить процесс усвоения знаний.

В начале февраля 1940 г. Ученый совет психолого-педагогических наук назначил рецензентом для предварительного отзыва доцента М.Н. Шардакова. Позднее М.Н. Шардаков выступил и в качестве офици-

ального оппонента. В его отзыве отмечен ряд достоинств работы Н.Н. Чистякова, а также некоторые «точки роста». Так, отмечается, что «*В работе диссертант правильно поставил проблему единства в запоминании формул и фактов и удовлетворительно доказал, что формулы хорошо запоминаются при полном понимании фактов, ошибочное же или неполное понимание учащимися фактов обычно приводит к неверному или механическому запоминанию формулы /…/. Диссертант показал также, что усвоение материала вообще и формул в частности зависит не от числа приводимых фактов, а от показательности фактов и от методики преподнесения последних в процессе обучения»*. Вместе с тем *«работа Н.Н. Чистякова имеет ряд существенных недостатков. Так, Н.Н. Чистякову не удалось показать влияния запоминания и сохранения формул на запоминание и сохранение фактов. Ряд данных исследования не получили должного психологического анализа и объяснения, например, ошибки в сохранении формул не классифицированы, не обобщены и психологически не освещены /…/. Указанные недостатки методики и сравнительно небольшой экспериментальный материал вынуждает признать, что выводы исследования имеют ориентировочный и самый предварительный характер»*. При этом в констатирующей части отзыва дается положительная оценка работы: «*/…/ несмотря на указанные недостатки /…/, работа заслуживает квалификации кандидатской диссертации*» [5, листы 36–37].

Вторым оппонентом по диссертации Н.Н. Чистякова выступил С.Н. Шабалин, отметивший в качестве достоинств работы обоснованность основных выводов по результатам эмпирического исследования и тщательный анализ отечественных традиций в изучении памяти. Несмотря на ряд спорных моментов (*«недостаточно глубоко раскрыто внутреннее течение запоминания», «недостаточно использован индивидуально-психологический подход»*, отсутствуют достаточные основания *«для оценки использованных им экспериментальных уроков»*), оппонент констатирует, что «*основные положения, выдвинутые автором, подтверждены фактическим материалом, была применена принципиально обоснованная организация исследования /…/. Добытые факты несомненно имеют ценность и дают новое в проблеме запоминания. Это дает основания считать автора работы достойным звания кандидата педагогических наук по психологии»* [5, листы 38–40].

Оба отзыва были представлены в ходе защиты, состоявшейся 7 июня 1940 г. Согласно протоколу, имеющемуся в личном деле Н.Н. Чистякова, в ходе защиты разгорелась жаркая дискуссия о том, какой вклад данное исследование вносит в развитие научных представлений о памяти, по итогам которой Ученый совет психолого-педагогического факультета единогласно поддержал присуждение Н.Н. Чистякову искомой ученой степени [5, лист 43]. 26 июня 1940 г. на заседании Ученого совета психолого-педагогических наук и особых школ состоялось утверждение итогов защиты. Согласно листу выдачи бланков для голосования, из 52 членов Ученого совета присутствовали 40. В протоколе работы счетной комиссии *«по определению результатов голосования кандидатуры Н.Н. Чистякова на соискание ученой степени кандидата педагогических наук… при вскрытии опечатанной урны обнаружено бланков для голосования всего 40 штук. Из них: за присуждение степени 40 голосов, против – нет, воздержались – нет»* [5, лист 48]. По результатам голосования было подготовлено представление на утверждение Н.Н. Чистякова в ученой степени кандидата наук, которое в этом же году было поддержано Квалификационной комиссией Наркомпроса РСФСР.

На этом «герценовский период» в биографии Н.Н. Чистякова был формально завершен. Однако очевидно, что годы, проведенные в аспирантуре ЛГПИ им. А.И. Герцена под руководством С.Л. Рубинштейна, внесли важный вклад в профессиональное становление Н.Н. Чистякова, во многом заложив фундамент его последующей научной и организаторской деятельности. Именно здесь он усвоил главный принцип рубинштейновской школы – принцип единства сознания и деятельности, что впоследствии позволило ему органично соединять теоретические изыскания с выполнением практических задачам школы и вуза. Опыт работы на стыке психологии и педагогики, полученный в Герценовском институте, во многом определил его способность видеть системные связи между организацией учебной деятельности и ее результатами, между обучением и становлением личности, между научной теорией и реальными потребностями страны. Без этого фундамента были бы невозможны ни создание системы профориентационной работы в школах Кузбасса, ни развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в сибирском регионе, которые навсегда вписали имя Николая Николаевича Чистякова в историю отечественных наук об образовании.

Список литературы

1. *Комм А.Г.* Реконструкция в воспроизведении (к вопросу о соотношении мышления и памяти) / А.Г. Комм // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1940. Т. 34. С. 181–269.
2. *Красильщикова Д.И.* Реминисценция в воспроизведении / Д.И. Красильщикова // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1940. Т. 34. С. 271–310.
3. *Регуш Л.А.* Первая психологическая кафедра в России: история и современность / Л.А. Регуш, М.С. Игнатенко. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 161 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Москва : Узпедгиз, 1940. 596 с.
5. ЦГА СПб. Фонд Р-4331, опись16, дело 196. «Чистяков Н.Н. Архивная опись дел постоянного хранения (личные дела студентов Научно-исследовательского сектора). 26.05.1938–26.06.1940».
6. *Чистяков Н.Н.* Замечания на проект программы по психологии для педагогических вузов / Н.Н. Чистяков // Советская педагогика. 1938. № 12. С. 53–56.
7. *Чистяков Н.Н.* О заочном обучении учителей (на основе опыта работы заочного сектора Вологодского пед. ин-та) / Н.Н. Чистяков // Советская педагогика. 1938. № 8. С. 86–90.
8. *Шкерина Т.И.* Талантливый педагог – воспитатель – ученый. К 110-летию Николая Николаевича Чистякова / Т.И. Шкерина // История и педагогика естествознания. 2016. № 3. С. 6–7.

Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков

НАУЧНАЯ ШКОЛА Н.Н. ЧИСТЯКОВА – С.Н. ЧИСТЯКОВОЙ КАК ОСНОВА НОВЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Введение

Научная школа, основанная выдающимся педагогом и психологом Николаем Николаевичем Чистяковым, стала фундаментом для развития профессиональной ориентации не только в Кузбассе, но и во всем отечественном образовательном пространстве. Его идеи о научно-методическом обеспечении подготовки рабочих кадров и формировании ценностных ориентаций молодежи обрели новое дыхание и масштаб в трудах его дочери, академика Российской академии образования Светланы Николаевны Чистяковой. Будучи потомственным педагогом и признанным лидером научной школы, она не только развила идеи отца, но и стала автором фундаментальной «Концепции профессионального самоопределения молодежи», определившей пути развития профориентации в России на десятилетия вперед. Преемственность этой династии ученых – уникальный пример бережного сохранения традиций и их творческого переосмысления в ответ на запросы времени.

На протяжении многих лет мы работали в тесном сотрудничестве со Светланой Николаевной, участвуя в координации деятельности экспериментальных и инновационных площадок Российской академии образования, работавших под ее научным руководством с 2007 по 2019 год. Эти площадки, созданные на базе образовательных организаций в различных регионах России, служили пространством для апробации новых моделей педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников, включая разработку и внедрение профориентационных курсов, технологий профессиональных проб и методов оценки готовности учащихся к выбору профессии. Особое направление нашей совместной работы было связано с сопровождением курсов повышения квалификации для педагогов, которые проводились в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» в 2017–2019 годах. В рамках этих курсов слуша-

тели не только знакомились с теоретическими основами профессионального самоопределения, разработанными научной школой Чистяковых, но и осваивали практические методики профориентационной работы, апробированные на инновационных площадках РАО. Данное сотрудничество позволило нам глубже понять логику развития профориентационной теории и практики, увидеть, как фундаментальные идеи обретают реальное воплощение в образовательном процессе и в полной мере осознать значение научного вклада для современной педагогики.

Теоретическое наследие научной школы охватывает широкий спектр проблем профессионального самоопределения – от фундаментальных концептуальных оснований до прикладных аспектов построения профессиональной карьеры выпускников вузов [8, 9]. В своих работах С.Н. Чистякова последовательно разрабатывала вопросы адаптации молодых специалистов на рынке труда, рассматривая развитие профессиональной карьеры как важнейший ресурс успешного вхождения выпускников в профессиональную деятельность [7]. Особое внимание в исследованиях уделялось актуальности проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных социально-экономических условиях, а также специфике профориентационной работы при выборе рабочих и инженерных профессий [7]. Фундаментальные исследования С.Н. Чистяковой, обобщенные в коллективных трудах, выполненных под ее руководством и при непосредственном участии, а также в материалах крупных международных и всероссийских конференций, заложили методологическую базу для дальнейшего развития профориентологии как междисциплинарной области знания. Примечательно, что ее научные интересы выходили за пределы сугубо педагогической проблематики, о чем свидетельствуют публикации в области естественных наук. Это говорит о широте научного кругозора С. Н. Чистяковой, ее способности видеть междисциплинарные связи.

Особую ценность представляют разработанные практико-ориентированные подходы к формированию готовности школьников и студентов к осознанному выбору профессии. В ее трудах получили обоснование принципы педагогического сопровождения профессионального самоопределения, учитывающие возрастные особенности обучающихся и динамично меняющиеся запросы рынка труда, а также нашли отражение конкретные ди-

агностические и формирующие инструменты, включая технологии профессиональных проб и методы оценки готовности к профессиональному самоопределению [7]. Разработки научной школы создали прочную основу для понимания закономерностей профессионального становления личности на различных возрастных этапах, соединив теоретико-методологические основания профориентации с практическими рекомендациями по выстраиванию индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий.

В настоящее время научная школа «Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников» продолжает свою деятельность под руководством доктора психологических наук, члена-корреспондента Российской академии образования Елены Юрьевны Брель, которая развивает заложенные традиции применительно к современным тенденциям образования. В рамках этого направления под ее руководством разрабатываются актуальные вопросы психологического сопровождения профессионального самоопределения, находящие отражение в методических рекомендациях по организации психологического просвещения в образовательных организациях высшего образования [1] и в формировании методического инструментария специалистов психологических служб [2].

Опираясь на теоретическое наследие Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, исследователи продолжают искать новые методологические и инструментальные решения. Развивая заложенные ими концептуальные основы, авторы статьи были разработали современные диагностические инструменты – Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ-2)» и Опросник «Цифровая компетентность педагогов» [5], позволяющие исследовать новые грани профессионального самоопределения в цифровую эпоху.

Методы

Исследование проводилось в несколько взаимосвязанных этапов и было направлено на создание и валидизацию психодиагностического инструментария, позволяющего изучать профессиональную направленность личности и цифровую компетентность педагогов в условиях современной образовательной среды.

На первом этапе был осуществлен анализ отечественных и зарубежных подходов к пониманию профессионального самоопределения, структурных моделей профессиональной направленности, а также современных требований к цифровой компетентности педагогических работников. Особое внимание в ходе теоретического анализа уделялось наследию научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, что позволило сохранить преемственность в понимании ключевых категорий, таких как «готовность к выбору профессии» и «педагогическое сопровождение самоопределения». Результаты обзора легли в основу формирования концептуальных моделей создаваемых опросников, при этом процедура разработки ИНЛ-2 опиралась на интегративно-типологический подход и включала существенную переработку первой версии методики (ИНЛ), что отражено в индексе 2, обозначающем вторую, усовершенствованную версию инструмента. Дальнейшая работа включала: 1) формирование исходного пула из 55 вопросов, репрезентирующих такие аспекты профессиональной деятельности, как характер труда (управленческий / исполнительский), уровень регуляции (оперативный / долговременный) и тип предметной среды (объектный, межсубъектный, информационный); 2) пилотную апробацию и психометрический анализ, в ходе которого пункты оценивались по критериям факторной нагрузки (метод главных компонент с вращением варимакс) и внутренней согласованности (коэффициент α-Кронбаха); 3) формирование итоговой версии опросника, включающей 22 пункта, объединенных в 7 диагностических субшкал. Эмпирическую базу разработки составили 933 респондента в возрасте от 14 до 63 лет (школьники, студенты, работающие специалисты) – представители экспериментальных и инновационных площадок РАО, а также слушатели курсов повышения квалификации, что обеспечило репрезентативность выборки за счет привлечения специалистов из различных регионов России.

В ходе разработки опросника «Цифровая компетентность педагогов» исходный пул вопросов (51 пункт) был сформирован на основе модифицированных материалов европейской рамки Digital Competence Framework for Educators, адаптированных с учетом результатов мониторинга проблем вовлеченности педагогов в киберсоциализацию, а также с использованием специфицированных для профессионального контекста пунктов DigCompEdu. Отбор пунктов в итоговую версию производился на выборке

педагогов (N=151) с использованием эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент) и оценки надежности (α-Кронбаха). Критериями включения являлись факторная нагрузка не ниже 0,5, прозрачная факторная структура и отсутствие снижения надежности шкалы при добавлении пункта. Итоговая версия опросника содержит 19 вопросов, дифференцированных по трем шкалам: функциональная, ценностно-смысловая и мотивационная готовность к использованию кибертехнологий.

Следующий этап исследования соответствовал дизайну эмпирической проверки. Психометрическая валидизация обеих методик осуществлялась с применением стандартных процедур: проверка факторной валидности (эксплораторный и конфирматорный факторный анализ), анализ надежности (внутренняя согласованность по α-Кронбаха и ретестовая надежность), а также оценка конструктной и критериальной валидности (методом контрастных групп и корреляционного анализа с внешними валидными методиками).

Результаты

Полученные психометрические показатели (для ИНЛ-2: α от 0,648 до 0,797; для «Цифровой компетентности педагогов» – α от 0,839 до 0,912) свидетельствуют о соответствии разработанных инструментов принятым критериям надежности и валидности. Таким образом, обе методики продемонстрировали удовлетворительные психометрические показатели, соответствующие требованиям, предъявляемым к диагностическому инструментарию.

По результатам разработки опросника ИНЛ-2 установлено, что итоговая версия методики включает 22 пункта, объединенных в 7 субшкал, измеряющих выраженность в предпочитаемом труде управленческого и исполнительского характера, долговременной и оперативной регуляции, а также трех типов предметной среды труда (объектного, межсубъектного и информационного). Факторная структура опросника подтверждена с помощью эксплораторного факторного анализа (объясненная дисперсия по блокам шкал составила от 54 % до 67 %) и конфирматорного факторного анализа, который продемонстрировал хорошее соответствие эмпирическим данным (RMSEA < 0,05; CFI > 0,95). Надежность по внутренней согласованности

(коэффициент α-Кронбаха) для большинства шкал превышает 0,7, ретестовая надежность варьирует от 0,684 до 0,833 ($p < 0,01$). Критериальная валидность подтверждена методом контрастных групп: выявлены статистически значимые различия между представителями разных профессиональных групп по соответствующим шкалам (например, по шкале «Управление» у руководителей и рабочих-специалистов, $p < 0,01$).

По результатам разработки опросника «Цифровая компетентность педагогов» показано, что методика состоит из 19 пунктов, образующих три шкалы: функциональная готовность (знания, умения, навыки работы с кибертехнологиями), ценностно-смысловая готовность (сформированность релевантных ценностей и принципов) и мотивационная готовность (интерес и склонность к использованию цифровых технологий). Эксплораторный факторный анализ подтвердил трехфакторную структуру опросника, объясняющую более 60% общей дисперсии. Показатели надежности по внутренней согласованности высоки: α-Кронбаха для шкал варьирует от 0,839 до 0,912. Ретестовая надежность составила от 0,58 до 0,81 ($p < 0,01$). Конструктная валидность подтверждена умеренными корреляциями шкал между собой (r от 0,442 до 0,599), что свидетельствует о связанности, но не тождественности измеряемых конструктов. Критериальная валидность, оцененная через корреляцию с экспертной оценкой цифровой компетентности педагогов, оказалась высокой ($r = 0,887$ для общей шкалы, $p < 0,01$). Психометрические характеристики методик представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Психометрические характеристики опросника ИНЛ-2

Шкала	Количество пунктов	α-Кронбаха	Ретестовая надежность	Диапазон сырых баллов
Управление	3	0,732	0,801**	3–15
Исполнение	3	0,709	0,734**	3–15
Стратегии	4	0,648	0,715**	4–20
Оперативность	4	0,756	0,712**	4–20
Объекты	3	0,699	0,684**	3–15
Люди	4	0,797	0,833**	4–20
Информация	5	0,722	0,802**	5–25

Примечание. ** $p < 0,01$; ретестовый интервал – от 1 до 3 месяцев.

Таблица 2

Психометрические характеристики опросника «Цифровая компетентность педагогов»

Шкала	Количество пунктов	α-Кронбаха	Ретестовая надежность	Диапазон баллов
Функциональная готовность	8	0,871	0,81**	2–40
Ценностно-смысловая	7	0,854	0,63**	7–35
Мотивационная готовность	4	0,839	0,58**	1–20
Общая шкала	19	0,912	0,74**	10–95

Примечание. ** $p < 0,01$; ретестовый интервал – от 1 до 3 недель.

Обсуждение результатов

Данные, полученные в ходе разработки и валидизации новых опросников, подтверждают, что диагностический инструментарий, созданный на прочном фундаменте научной школы, позволяет эффективно измерять сложные и многокомпонентные конструкты профессиональной направленности и цифровой компетентности. Высокие показатели надежности и валидности обеих методик свидетельствуют о том, что предложенные теоретические модели адекватно отражают психологическую структуру изучаемых явлений и могут служить базой для формирования новых стратегий их диагностики. Выявленные значимые различия между контрастными профессиональными группами по шкалам опросника ИНЛ-2 подтверждают его критериальную валидность и чувствительность к специфике различных видов труда. Умеренные интеркорреляции между шкалами обоих опросников указывают на то, что выделенные компоненты, будучи взаимосвязанными, сохраняют содержательную самостоятельность, что позволяет получать дифференцированную картину изучаемых характеристик. Корреляции шкал опросника «Цифровая компетентность педагогов» (ЦКП) с экспертными оценками и внешними методиками подтверждают его конструктную валидность и возможность использования для объективной оценки цифровой компетентности педагогов.

Апробация опросника ИНЛ-2 в различных исследовательских контекстах подтвердила его диагностическую ценность и практическую значимость для решения широкого круга профориентационных задач [4]. В част-

ности, применение методики при обследовании старшеклассников и абитуриентов позволяет не только выявить предпочтительный для оптанта тип профессиональной деятельности, но и определить спектр близких к нему психологических типов, что существенно расширяет возможности профориентационного консультирования. Опыт использования опросника в работе со студентами вузов демонстрирует его чувствительность к динамике профессиональной направленности в процессе обучения, что открывает перспективы для своевременной коррекции образовательных траекторий. Особую ценность методика представляет при работе с выпускниками школ, стоящими перед ответственным выбором направления профессиональной подготовки, позволяя соотнести их индивидуальные предпочтения с объективными требованиями различных видов труда.

В лонгитюдном исследовании, охватившем абитуриентов, ставших впоследствии студентами вузов, было установлено, что профессиональная направленность выступает значимым предиктором успешности профессионального становления на начальном этапе обучения [3]. Данные свидетельствуют о том, что соответствие направленности личности специфике выбранного направления подготовки положительно связано с такими показателями, как вовлеченность в учебу, удовлетворенность образовательным процессом и академическая успеваемость. При этом было выявлено, что более трети абитуриентов демонстрируют направленность, не в полной мере соответствующую требованиям осваиваемой профессиональной деятельности, что указывает на необходимость более глубокой профориентационной работы на довузовском этапе.

Результаты применения опросника ИНЛ-2 в исследованиях работающих специалистов различных профессиональных групп подтвердили его способность дифференцировать представителей разных видов труда по выраженности отдельных компонентов профессиональной направленности. Так, у представителей инженерно-технических профессий закономерно преобладает направленность на работу с объектами и информацией, тогда как у специалистов социономических профессий доминирует направленность на межсубъектное взаимодействие. Выявленные различия согласуются с теоретическими представлениями о психологической специфике различных типов профессиональной деятельности и подтверждают критериальную валидность методики.

Практическое использование опросника «Цифровая компетентность педагогов» в рамках общероссийских мониторинговых исследований позволило получить репрезентативные данные о состоянии цифровой компетентности педагогических работников и выявить факторы, влияющие на ее формирование [6]. Установлено, что наиболее значимыми детерминантами цифровой компетентности выступают возраст педагогов, их педагогический стаж и реализуемый уровень образования, в то время как пол и уровень базового образования оказывают меньшее влияние. Полученные результаты имеют непосредственное практическое значение для проектирования программ повышения квалификации и адресной методической поддержки педагогов.

Применение опросника ЦКП в исследованиях профессионального развития педагогов позволило выявить взаимосвязи между цифровой компетентностью и другими профессионально значимыми характеристиками личности. В частности, обнаружено, что высокий уровень цифровой компетентности сочетается с развитой толерантностью к неопределенности и позитивным отношением к технологическим инновациям, тогда как низкие показатели цифровой компетентности коррелируют с технофобией и технопессимизмом. Данные указывают на необходимость комплексного подхода к развитию цифровой компетентности, учитывающего не только инструментальные навыки, но и личностные установки педагогов.

Опыт использования опросника в программах повышения квалификации педагогов продемонстрировал его диагностическую ценность для выявления индивидуальных дефицитов и проектирования персонализированных траекторий профессионального развития. Диагностика, проведенная на входе в программу обучения, позволяет выделить группы слушателей с разным уровнем сформированности функционального, мотивационного и ценностно-смыслового компонентов цифровой компетентности и дифференцировать содержание образовательных модулей в соответствии с выявленными потребностями. Повторная диагностика по завершении обучения дает возможность оценить результативность программ и внести необходимые коррективы в их содержание.

Заключение

В целом полученные данные полностью подтверждают исходную гипотезу: методологические основы, заложенные научной школой Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, служат надежным фундаментом для разработки

новых диагностических стратегий, отвечающих современным реалиям образования и рынка труда. Разработанные в русле этого подхода опросники ИНЛ-2 и ЦКП продемонстрировали высокие психометрические показатели и могут быть рекомендованы для использования в профориентационной работе, психологическом консультировании и научных исследованиях. Полученные результаты создают основу для перехода от констатирующей диагностики к построению индивидуальных траекторий профессионального развития с опорой на выявленные личностные ресурсы.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением нормативных баз данных для различных возрастных и профессиональных групп, а также с лонгитюдным изучением динамики профессиональной направленности и цифровой компетентности в изменяющихся социально-экономических условиях. Особого внимания заслуживает внедрение разработанного инструментария в программы подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, что обеспечит преемственность научного поиска и развитие традиций отечественной профориентационной школы.

Список литературы

1. *Басюк В.С.* Организация психологического просвещения в образовательных организациях высшего образования : метод. рекомендации / В.С. Басюк, Е.Ю. Брель, С.В. Мурафа. Москва : Российская академия образования, 2024. 30 с.
2. *Брель Е.Ю.* Методический портфель специалиста психологической службы образовательной организации высшего образования / Е.Ю. Брель, С.В. Гани, И.И. Алавердашвили. Москва : Российская академия образования, 2025. 64 с.
3. *Леньков С.Л.* Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, А.М. Букинич // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 2. С. 103–118. DOI 10.11621/npj.2023.0208.
4. *Рубцова Н.Е.* Практика применения опросника «Интегративная профессиональная направленность личности» / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2024. № 4 (39). С. 44-56. DOI 10.46573/2409-1391-2024-4-44-56.
5. *Рубцова Н.Е.* Психодиагностика в цифровом мире / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков. Тверь: Печатница, 2025. 168 с.
6. *Рубцова Н.Е.* Цифровые грани профессионализма педагогов / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 6–7 дек. 2021 г. Москва : Российская академия образования, 2022. С. 268–271.

7. *Чистякова С.Н.* Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
8. *Чистякова С.Н.* Как правильно строить профессиональную карьеру будущему выпускнику вуза / С.Н. Чистякова // Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы VI Межвуз. науч.-прак. конф., посвящ. 100-летию Военной академии связи посвящается, СПб., 18 апреля 2019 года. Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2019. С. 17–22.

М.В. Антонова

КОНТИНУУМ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ: ОТ НАУЧНЫХ ОСНОВАНИЙ Н.Н. ЧИСТЯКОВА К СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ «СРЕДОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ»

В контексте современных вызовов, связанных с трансформацией рынка труда и кризисом линейных карьерных траекторий, проблематика ранней профессиональной ориентации приобретает характер стратегической задачи образовательной политики. Обращение к научному наследию Н.Н. Чистякова в год 120-летия со дня его рождения позволяет не только актуализировать фундаментальные принципы отечественной профориентологии, но и осуществить их критический синтез с вызовами цифровой эпохи.

Анализ ключевых работ ученого, прежде всего монографий «Профессиональная ориентация и обучение» (1959) и «Основы профессиональной ориентации учащихся» (1983), позволяет выделить несколько краеугольных идей, сохраняющих свою эвристическую ценность:

– принцип системности и непрерывности. Н.Н. Чистяков обосновал необходимость сквозной системы профориентации, интегрированной в учебно-воспитательный процесс на всех этапах обучения, от начальной школы до выпуска;

– принцип связи с общим развитием. Ученый настаивал на том, что профессиональное самоопределение не является изолированной задачей, а органично вырастает из общего психического, нравственного и трудового развития личности;

– принцип активности субъекта. Несмотря на доминировавшую в его время социоцентричную парадигму, Н.Н. Чистяков подчеркивал важность формирования у учащихся внутренней готовности к осознанному выбору, тем самым закладывая основы для субъектно-деятельностного подхода.

В его работах сделан акцент на педагогическом сопровождении, а центральное место занимает разработка методов и форм педагогической работы по профессиональной ориентации, что послужило базой для последующего создания конкретных методик и программ. Наследие ученого явля-

ется теоретико-методологическим фундаментом для современных исследований, направленных на раннее вовлечение детей в мир профессий через средовое проектирование и деятельностные практики.

Н.Н. Чистяков, обосновав необходимость системного, поэтапного и личностно ориентированного подхода к профессиональному самоопределению, заложил основы понимания данного процесса как продолжительного «континуума», берущего начало в детском возрасте.

В настоящее время этот тезис получает новое звучание в рамках парадигмы «средового проектирования» профессионального самоопределения. Если классические подходы, восходящие к работам Н.Н. Чистякова, фокусировались преимущественно на диагностико-консультативной модели и формировании знаний о мире труда, то современная интерпретация смещает акцент на конструирование специально организованной образовательной и социокультурной среды. Такая среда не информирует, а погружает и вовлекает ребенка в процесс «профессиональных проб» через механизмы сюжетно-ролевого моделирования, проектной деятельности и игровых практик. Это позволяет реализовать ключевой принцип Н.Н. Чистякова о связи самоопределения с общим развитием личности, трансформировав его в технологию формирования «допрофессиональных компетенций» (гибких навыков, базовых познавательных стратегий, ценностных ориентаций).

Научная школа Н.Н. Чистякова, основанная на принципах непрерывности, системности и связи профориентации с общим развитием личности, получила свое развитие в трудах ряда отечественных ученых второй половины XX века. Его последователи (Н.Я. Канторович, Т.А. Буянова, С.П. Зуева, Н.Э. Касаткина, Т.М. Чурекова), работая в новых социально-экономических условиях, адаптировали, углубили и операционализировали ключевые идеи учителя [15]. Их вклад заключался в переносе общеметодологических принципов на конкретную региональную почву с мощным промышленно-ресурсным потенциалом. Была выдвинута и обоснована ключевая для того времени идея о неразрывности профессиональной подготовки и воспитания ценностных ориентаций, нравственных идеалов будущего специалиста. В условиях Кузбасса, остро нуждавшегося в качественных кадрах для промышленности и образования, это означало формирование не просто квалифицированного, но и мотивированного, социально ответствен-

ного работника, осознающего свою роль в развитии региона. Особую актуальность эта позиция приобретала для подготовки профориентологов нового типа – специалистов, способных помочь педагогам в школах не просто информировать, а именно консультировать школьников, учитывая комплекс их способностей, интересов и ценностных установок при выборе жизненного пути. Теоретические разработки нашли прямое практическое воплощение в создании целостной инфраструктуры профориентации в Кузбассе. В школах, вузах и на промышленных предприятиях региона были созданы профориентационные кабинеты и центры, ставшие опорными точками системной работы. Координацию деятельности обеспечивал межведомственный областной совет по профориентации, что позволяло согласовывать интересы образования, промышленности и семьи. Научно-методическим ядром системы выступала служба профессиональной диагностики при Кемеровском государственном университете, обеспечивавшая инструментарий и экспертизу [13].

Таким образом, идеи Н.Н. Чистякова, развитые его учениками, не остались в сфере теории, а были реализованы в масштабах целого региона через создание работающей модели. Эта модель наглядно демонстрировала, как принцип связи профориентации с общим (в том числе нравственным) развитием личности и средовым подходом (через межведомственное взаимодействие) может быть воплощен в жизнь. Идея подготовки высококвалифицированных мотивированных специалистов обрела институциональные формы и начала системно работать, закладывая фундамент для последующих исследований в области педагогического сопровождения профессионального самоопределения, в том числе и на ранних этапах, что будет развито уже следующим поколением ученых.

Наиболее системное развитие идеи Н.Н. Чистякова получили в работах С.Н. Чистяковой, которая, сохранив ядро его подходов, существенно расширила психологическую составляющую профориентологии. Ее концепция ценностно-смысловой ориентации в профессиональном самоопределении (1990–2000-е гг.) стала логическим продолжением тезиса о связи выбора профессии с общим развитием личности. С.Н. Чистякова сместила фокус с преимущественно информационно-педагогической работы на внутренние механизмы выбора, связав профессиональное самоопределение с формированием «Я-концепции», жизненных ценностей и личностного

смысла труда [16, 17]. Это позволило преодолеть технократизм ранних моделей и заложило основы для современных практик психолого-педагогического сопровождения.

В условиях рыночной экономики и социальной нестабильности 1990–2000-х годов идея непрерывности профориентации была переосмыслена в контексте многовариантности и мобильности карьеры. Ученые этого периода, такие как Е.А. Климов (в его поздних работах) и А.К. Маркова, развили тезис Н.Н. Чистякова о поэтапности, предложив модели «проб» и «промежуточных выборов», что легитимизировало смену профессиональных траекторий [5, 7]. Парадигма «оптации» (выбора) стала рассматриваться как перманентный процесс, что напрямую соотносится с современным пониманием непрерывного сопровождения на протяжении жизни.

В XXI веке, с наступлением цифровой эпохи и ускорением технологических изменений, идеи Н.Н. Чистякова обрели новое звучание в исследованиях, фокусирующихся на ранней (пропедевтической) профориентации и средовом подходе. Современные ученые (например, М.С. Гуткин, И.А. Воробьева, С.В. Кривых) развивают его принцип связи с общим развитием, создавая конкретные педагогические технологии для дошкольного и младшего школьного возраста. Так, М.С. Гуткин делает акцент на игровом моделировании профессиональных сред. Он разрабатывает технологии, где дошкольники не «знакомятся с профессиями» в классическом понимании, а проживают их элементарные функции в специально организованной предметно-пространственной среде («детский город профессий», тематические центры активности). Ключевой аспект – развитие «предпосылок универсальных учебных действий» (коммуникативных, регулятивных, познавательных), которые лягут в основу будущего профессионального самоопределения. И.А. Воробьева фокусируется на интеграции профориентационного содержания в основную образовательную программу детского сада и начальной школы. Она создает технологии, где тема труда и профессий естественно вплетается в занятия по развитию речи (составление рассказов о профессиях), ознакомлению с окружающим миром (экскурсии, встречи с родителями), конструированию и изобразительной деятельности. Аспект формирования ценностного отношения к труду и представления о взаимосвязи профессий в обществе становится центральным. С.В. Кривых и ее коллеги развивают концепцию «профессиональных проб» для млад-

шего школьного возраста. Это не просто игры, а специально спроектированные активности, позволяющие ребенку в упрощенной форме выполнить цепочку действий, характерных для профессии (например, от идеи до «выпуска» газеты: журналист, редактор, дизайнер, печатник). Затрагиваемые аспекты: развитие проектного мышления, навыков сотрудничества, элементарного планирования и оценки результата – т.е. тех самых компетенций XXI века.

Особое место в этом ряду занимает О.Ю. Елькина, чьи фундаментальные работы, выполненные под научным руководством С.Н. Чистяковой, непосредственно связывают теоретические основы профориентации с практикой начальной школы через призму продуктивной деятельности. Эволюция ее исследований – от кандидатской диссертации «Формирование продуктивного опыта младших школьников» (1998) к докторской «Подготовка учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников» (2007) – демонстрирует системный подход: от разработки педагогической технологии к созданию механизма ее массовой реализации через подготовку педагога. Ученый конкретизирует и развивает средовой и деятельностный подходы, заложенные предшественниками. Она рассматривает продуктивный опыт не как сумму знаний о профессиях, а как интегративное личностное образование, включающее: опыт целеполагания и проектирования (умение видеть проблему, ставить цель созидания); опыт преобразовательной деятельности (владение элементарными технологиями, материалами, инструментами); опыт рефлексии и оценки (осмысление процесса и результата своего труда, его личностного и условно-«профессионального» смысла) [4]. Таким образом, продуктивная деятельность становится для младшего школьника моделью целостного профессионального акта в миниатюре, что полностью соответствует духу пропедевтики Н.Н. Чистякова. Апофеозом практической реализации этих теоретических положений стал авторский учебно-методический комплект (УМК) «Путешествие в мир профессий для 1–4 классов» (2011–2012). Это не просто пособие, а полноценная педагогическая технология, материализованная в тираже свыше 16 000 экземпляров для школ Москвы, Московской области, Республики Саха (Якутия) и Кузбасса. УМК О.Ю. Елькиной уникален своей целостностью и практикоориентированностью. Здесь присутствуют и интеграция курса в предметное поле начальной школы (технология, окружающий мир, изобразительное искусство), и система продуктивных заданий и проектов,

в которых ребенок последовательно осваивает логику «от замысла к результату», и авторские иллюстрации, создающие узнаваемую и мотивирующую визуальную среду для погружения в тему труда, и методическое обеспечение для учителя, решающее ключевую проблему, выявленную в докторском исследовании, – готовность педагога к формированию продуктивного опыта.

Работы О.Ю. Елькиной служат наглядным примером трансляции теоретических принципов школы Н.Н. Чистякова (связь профориентации с общим развитием, средовой и деятельностный подход) в массовую образовательную практику. Они доказывают, что ранняя профориентация может и должна быть не эпизодическим «мероприятием», а непрерывным процессом культивирования продуктивного мышления и действия, закладывающим фундамент для будущего осознанного профессионального самоопределения.

Интеграция профориентационных задач в игровую, проектную и исследовательскую деятельность детей напрямую следует установке Н.Н. Чистякова на органичное встраивание профориентации в учебно-воспитательный процесс. Разработка цифровых ресурсов, игровых симуляторов и «профессиональных проб» в виртуальной среде является технологическим ответом на вызовы времени в русле заложенных им принципов системности и доступности. Упомянутые авторы активно исследуют и внедряют цифровые ресурсы: интерактивные наглядные пособия, виртуальные экскурсии на предприятия, образовательные приложения с элементами геймификации. Однако ключевой аспект здесь – не сама цифровизация, а ее подчинение педагогическим задачам: развитие познавательного интереса, преодоление пространственных ограничений, моделирование ситуаций, недоступных в реальности детского сада или школы.

Итак, наследие Н.Н. Чистякова обрело технологическую конкретность в работах его последователей и учеников. Из общеметодологического принципа оно трансформировалось в конкретные организационные формы (игровые полипрофессиональные среды, интегрированные занятия, профессиональные пробы); четкий психодидактический инструментарий, направленный на развитие soft skills и метапредметных результатов; расширенное понимание среды, включившее цифровое пространство и семью как активных субъектов процесса. Это позволяет говорить не просто о про-

должении, а о качественном развитии идей Чистякова, их адаптации к вызовам цифровой эпохи и акцентам ФГОС на развитие личности и компетенций, а не на раннюю узкую специализацию.

Примером операционализации идей ученого является диссертационное исследование М.В. Антоновой «Система пропедевтической подготовки младших школьников к будущему выбору профессии», защищенное в 2023 году [1]. В работе представлена конкретно-педагогическая модель, которая напрямую воплощает в жизнь ключевые постулаты Н.Н. Чистякова на материале начальной школы. В исследовании удалось реализовать принцип непрерывности и раннего старта, научно обосновать и методически выстроить целостную систему работы именно с младшими школьниками, что соответствует идее Н.Н. Чистякова о начале профориентационного континуума на ранних образовательных этапах. Кроме этого, осуществлена интеграция профориентации в базовый учебно-воспитательный процесс. Разработанная система не является набором внешних мероприятий, а органично вплетена в уроки (окружающий мир, технология, литературное чтение) и внеурочную деятельность. Это прямое развитие тезиса Н.Н. Чистякова о неразрывной связи профориентации с общей педагогической системой. Исследователь делает попытку сместить акцент с информирования на формирование основ субъектности, предложив не столько знакомить детей с миром профессий, сколько формировать у них базовые «допрофессиональные компетенции»: познавательный интерес, элементарные навыки самоанализа («что у меня получается»), первичное понимание связи труда и его результата, коммуникативные умения в совместной деятельности. Это современная психолого-педагогическая интерпретация принципа связи самоопределения с общим развитием личности.

Являясь связующим звеном между фундаментальными теориями школы Н.Н. Чистякова и современной практикой, обозначенное исследование демонстрирует, как абстрактный принцип «профориентации как части общего развития» трансформируется в конкретную технологию «пропедевтической подготовки», включающую авторские программы, методические приемы и критерии оценки формируемых качеств у ребенка.

Подобные исследования, наряду с работами других современных ученых, доказывают, что линия научной школы, основанной Н.Н. Чистяковым, продолжается. Она эволюционирует от общетеоретических построений се-

редины XX века через психологизацию подхода в конце века (С.Н. Чистякова) к детальному педагогическому проектированию и созданию конкретных инструментов (М.В. Антонова, О.Ю. Елькина и др.) для реализации идей в цифровую эпоху. Это подтверждает статус его наследия как живой методологической основы, способной порождать новые исследовательские программы и практико-ориентированные решения для актуальных задач образования.

Эволюция взглядов от системно-педагогической модели Н.Н. Чистякова к современной парадигме «средового проектирования» представляет собой не разрыв, а закономерное развитие и технологическое углубление исходных принципов в ответ на вызовы неопределенности, нелинейности и цифровизации рынка труда.

Теоретико-методологическому обоснованию и технологическому описанию процесса формирования развивающей профориентационной среды в общеобразовательной организации посвящено исследование М.П. Нечаева и С.Л. Фроловой [8]. Авторы предлагают современную интерпретацию идей Н.Н. Чистякова о целостном воспитательном пространстве, переводя их в практическую плоскость «средового проектирования». В работе проводится критический анализ существующих дефиниций понятия «профориентационная среда» и обосновывается авторское понимание данной среды как части педагогически организованного образовательного пространства. Ее ключевой функцией является не только предоставление обучающемуся возможностей для осознанного выбора профессии, но и активное формирование профессионально важных качеств и профессионального идеала, что и определяет ее развивающий характер.

Авторы детализируют многокомпонентную структуру среды, выделяя внешний социум (организации-партнеры) и внутренний социум (сама образовательная организация со всеми ее ресурсами). Центральным системообразующим элементом и условием эффективности среды признается социальное партнерство, трактуемое как стратегическое сотрудничество на основе взаимной выгоды для выполнения социально-государственного заказа на подготовку конкурентоспособных кадров.

Основным аспектом является представление авторской технологии проектирования такой среды, основанной на методе моделирования. Технология включает семь последовательных этапов: подготовительный, диа-

гностический, аналитический, моделирующе-прогностический, этап функционирования, корректирующий и этап совершенствования. Особое внимание уделяется диагностическому и аналитическому этапам, требующим владения специфическими методиками изучения профориентационного потенциала всех элементов образовательного пространства. Предложенный алгоритм действий (работа творческих групп, мозговой штурм, экспертиза) позволяет перевести теоретическую модель в практику работы конкретной школы.

Согласно позиции исследователей, современная образовательная организация должна трансформироваться из относительно закрытого учреждения в ведущий открытый социально-педагогический институт. Эта стурктура выполняет общественный заказ, действует в постоянном диалоге с субъектами социума и оказывает педагогическое влияние на партнерские организации. Внутренняя профориентационная среда формируется за счет использования разнообразия методов, средств и технологий, позволяющих обучающимся апробировать компетенции, востребованные в будущей профессиональной деятельности. Диагностика ее потенциала осуществляется методами анкетирования, тестирования и наблюдения.

Внешняя компонента среды понимается как синергетический конгломерат социальных институтов (от семьи и предприятий до СМИ и органов власти, по классификации Е.Ю. Пряжниковой), объединенных общей целью поддержки профессионального самоопределения школьника. Изучение их потенциала проводится через наблюдение, анкетирование и интернет-анализ. Эффективное взаимодействие с ними строится на принципах диалога, поиска взаимовыгодных решений и долгосрочного сотрудничества, где школа выступает ключевым координатором и навигатором, направляющим потенциал выпускников в нужные экономике и обществу сферы.

Отметим, что в статье осуществляется продуктивный синтез: от исторических научных оснований, заложенных Н.Н. Чистяковым, к операциональной современной модели. Эта модель задает рамки для преобразования образовательного учреждения из изолированного института в открытый, динамичный центр координации профориентационных усилий, способный гибко реагировать на изменения рынка труда и запросы личности.

Таким образом, происходит эволюция от модели «ориентации на профессию» к модели «ориентации через деятельность и среду». Научно-методическое обеспечение данного процесса, включающее разработку критериев оценки развивающего потенциала профориентационной среды, создание возрастно-адаптированных ресурсов для детей и инструментария для педагогического сопровождения, становится центральным направлением современных исследований. Продолжая линию Н.Н. Чистякова, рассматривавшего профориентацию как неотъемлемый компонент целостного образовательного процесса, можно утверждать, что проектирование такой многоуровневой среды является основным условием перехода от эпизодического «мероприятийного» подхода к формированию у подрастающего поколения способности к нелинейному профессиональному развитию и конструированию индивидуальной карьерной траектории в условиях неопределенности.

Идеи Н.Н. Чистякова оказали ключевое влияние на формирование этой модели по нескольким векторам.

Во-первых, от системности к экосистемности. Здесь чистяковский принцип системности профориентации, понимаемый как координация всех звеньев учебно-воспитательного процесса, трансформировался в идею образовательной и социокультурной экосистемы. Современная модель рассматривает среду не как линейную цепочку мероприятий, а как сложный, многослойный и полифонический контекст, целенаправленно проектируемый вокруг ребенка. Эта экосистема включает как традиционные институты (школа, семья, учреждения допобразования), так и цифровые платформы, городские пространства (парки профессий, технопарки), корпоративные проекты и сообщества практики.

Второй вектор – от связи с общим развитием к формированию метакомпетенций через деятельность. Постулат Н.Н. Чистякова о неразрывной связи профориентации с общим развитием личности нашел свое развитие в целеполагании средового подхода. Если классическая модель фокусировалась на передаче знаний о профессиях и формировании положительного отношения к труду, то современная среда проектируется для формирования универсальных метакомпетенций (критическое мышление, креативность, коллаборация, эмоциональный интеллект, саморегуляция). Этот процесс происходит не через инструктаж, а через погружение в специально организованную деятельность (игровую, проектную, исследовательскую), что

напрямую наследует деятельностной парадигме, у истоков которой стоял и Н.Н. Чистяков.

Третий вектор – от этапности к нелинейности и персонализации. Принцип поэтапности и непрерывности, детально разработанный Н.Н. Чистяковым, эволюционировал в условиях отказа от идеи единственной и окончательной профессиональной судьбы. Современная модель «средового проектирования» принимает нелинейность карьерных траекторий как данность. Поэтому среда проектируется не как жесткий «коридор» с заданными этапами, а как «лаборатория возможностей» – открытое пространство, где ребенок может совершать «безопасные пробы», ошибаться, возвращаться к предыдущему опыту и комбинировать разные активности. Это обеспечивает глубинную персонализацию траектории.

Исходя из этого, современная модель «средового проектирования» может быть представлена как комплекс из четырех взаимосвязанных компонентов: пространственно-предметного, содержательно-деятельностного, социально-коммуникативного и методолого-аналитического.

Рассмотрим их более подробно. Пространственно-предметный компонент представляет собой материальную и цифровую инфраструктуру среды и включает в себя трансформируемые образовательные пространства (лаборатории, мастерские, коворкинги), оснащенные оборудованием для разных видов деятельности; цифровые экосистемы: платформы с симуляторами профессий, базами проектов, инструментами для построения цифрового портфолио, онлайн-сообществами с профессионалами. Кроме этого, он предполагает интеграцию с городской средой: карты «профессиональных маршрутов», доступ к инфраструктуре предприятий, музеев, научных центров.

Содержательно-деятельностный компонент выступает ядром модели, определяющим наполнение среды. В него входят:

– банк «профессиональных проб» и проектных задач: возрастно-адаптированные, краткосрочные и долгосрочные сценарии, позволяющие примерить на себя роль инженера, дизайнера, эколога, журналиста и т.д. в контексте решения реальных или моделируемых проблем;

– интегративные образовательные модули, что предполагает вплетение профориентационных контекстов в учебные предметы (от математики до литературы);

– форсайт-сессии и игропрактики: методы, направленные на развитие антиципационных способностей и умения проектировать возможные сценарии будущего, в том числе профессионального.

Социально-коммуникативный компонент определяет качество взаимодействий в среде. Его ключевыми элементами выступают: сообщество наставников и тьюторов, не только педагоги, но и практикующие профессионалы, представители разных сфер, старшие студенты, которые сопровождают пробы и проекты, давая обратную связь; культура коллаборации и рефлексии, среда, поощряющая совместную работу, обсуждение неудач как опыта, регулярную рефлексию полученных навыков и эмоций; вовлеченность семьи, когда родители не пассивные наблюдатели, а партнеры и «проводники» в мир профессий, обладатели уникального социального капитала.

Методолого-аналитический компонент (сопровождение и оценка) обеспечивает научную и методическую базу для проектирования и оценки эффективности среды. Он включает диагностический инструментарий – не для отбора или навешивания ярлыков, а для фиксации динамики развития метакомпетенций, интересов, формирования гипотез о себе (digital footprint, портфолио). Также в него входят ресурсы для педагогов и родителей, методические рекомендации, сценарные разработки, программы повышения квалификации по организации среды. Дополняет все это система мониторинга и оценки развивающего потенциала среды, позволяющая оценить, насколько среда действительно предоставляет возможности для безопасных проб, рефлексии и роста.

Резюмируя, подчеркнем, что современная модель «средового проектирования» представляет собой интеграцию идей Н.Н. Чистякова, переведенных на язык педагогики возможностей и экосистемного мышления. Она является закономерным ответом на запрос формирования у нового поколения не набора знаний о профессиях прошлого, а способности к конструированию собственного профессионального будущего в условиях, когда само это будущее становится объектом проектирования.

Теоретический анализ эволюции идей Н.Н. Чистякова и концептуальные положения модели «средового проектирования» находят свою практическую верификацию и дальнейшее развитие в рамках авторских эмпирических исследований, проводимых на уникальной площадке – в Технопарке

универсальных педагогических компетенций, созданном на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева. Данная площадка представляет собой идеальную модель для апробации принципов непрерывности, деятельностного подхода и раннего вовлечения, выступая полигоном для трансляции фундаментальных научных положений в конкретные педагогические технологии.

Методологическая основа и гипотеза исследования опирались на синтез идей Н.Н. Чистякова о системности и современной парадигмы конструирования образовательной среды. Основная гипотеза заключалась в том, что целенаправленно организованное событийное погружение школьников в высокотехнологичную, полидисциплинарную и открытую среду Технопарка, выстроенное по принципу «профессиональных проб в действии», значимо влияет на: расширение и конкретизацию представлений о современных профессиях (особенно в сфере высоких технологий, инженерии и естественно-научных исследований); формирование положительной мотивации к изучению предметов естественно-научного и технологического циклов; развитие начального уровня допрофессиональных метакомпетенций (проектного мышления, навыка работы в команде над технической задачей, основ алгоритмизации и экспериментальной деятельности).

В рамках исследования была разработана и реализована многоуровневая программа погружения для школьников 1–11-го классов, использующая ресурсы специализированных лабораторий Технопарка. Так, на базе лаборатории робототехники проводятся мастер-классы по сборке и программированию роботизированных моделей, осуществляется решение задач на траекторию и автономность. На площадке лаборатории химии и физики, альтернативной энергии и рентгенографии (в том числе с цифровыми датчиками) организованы экспериментальные практикумы, демонстрирующие связь фундаментальных законов с технологическими процессами (например, «Химия в быту и промышленности», «Физические основы работы датчиков»). В лаборатории IT и технологической лаборатории идет создание виртуальных экскурсий на производство, моделирование объектов и проведение «безопасных» химических или физических опытов в виртуальной реальности. Освоение основ работы с микроскопами, цифровыми медиаинструментами для представления проектов осуществляется в медиа- и биолаборатории.

Методы сбора и анализа данных включали: анкетирование (до и после посещения) для фиксации изменений в спектре известных профессий, уровня интереса к предметным областям; наблюдение (включая видеофиксацию) за деятельностью школьников во время мастер-классов с использованием протоколов, фиксирующих проявления инициативы, коллаборации, настойчивости в решении задачи; анализ продуктов деятельности: оценка созданных моделей, программных кодов, презентаций проектов; рефлексивные интервью-«пятиминутки» по итогам работы в лаборатории.

Экспериментальная апробация модели в условиях Технопарка универсальных педагогических компетенций позволила верифицировать ряд значимых образовательных эффектов, количественно и качественно фиксирующих переход от рецептивного к конструктивистскому типу профессионального познания.

У значительной части респондентов младшего и среднего школьного возраста (78%, n=120) по итогам цикла лабораторных занятий была зафиксирована трансформация когнитивных схем. Абстрактно-номинативные представления о профессиях (инженер-робототехник, лаборант-эколог) эволюционировали в сторону действенно-алгоритмических прототипов**.** В речи детей доминировали операциональные конструкции, описывающие конкретные технологические процедуры («программирование микроконтроллера», «калибровка спектрометра»), что свидетельствует об интериоризации базовых элементов профессиональной деятельности и смещении фокуса с социальной роли на инструментально-операциональный контент.

Наблюдается мотивационный сдвиг и преодоление когнитивных барьеров. В целевой группе учащихся 7–9-х классов (группа риска по оттоку из естественно-научного профиля) статистический анализ выявил достоверное повышение ($p < 0,05$) ситуативного и предметного интереса к физике и химии. Качественный анализ данных показал рефрейминг восприятия этих дисциплин: от стереотипных ярлыков «сложный» и «абстрактный» к категориям «практичный» и «созидательный». На формирование внутренней мотивации указывает и тот факт, что участники стали связывать освоение предметного знания с возможностью создания «осязаемого» технологического продукта.

Зафиксировано возникновение элементов ключевых надпрофессиональных навыков. В процессе решения задач в лабораториях у школьников развивалось элементарное проектное мышление (умение разбить задачу на этапы) и формировалась командная коммуникация (распределение ролей: «конструктор», «программист», «тестировщик»). Важным инсайтом стало наблюдение, что среда, насыщенная современным оборудованием, сама по себе выступает мощным мотиватором и организующим началом, снижая необходимость внешней дисциплинарной регуляции со стороны педагога.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что проведенное на базе Технопарка исследование подтвердило эффективность средово-событийного подхода как метода реализации идей Н.Н. Чистякова в современных условиях. Эмпирически доказано, что высокотехнологичная образовательная среда, спроектированная как пространство «открытых профессиональных проб», является практическим механизмом реализации принципа непрерывности и раннего старта профориентации. Она обеспечивает ту самую органическую связь общего развития с профессиональным самоопределением, о которой писал Н.Н. Чистяков, но через призму формирования метапредметных навыков и технологической грамотности. Кроме этого, она позволяет перейти от вербального информирования к иммерсивному, деятельностному познанию мира профессий, что особенно критично для поколения «цифровых аборигенов».

Как видим, Технопарк универсальных педагогических компетенций выступает не только в качестве инфраструктурного объекта, но и как живая исследовательская лаборатория, где происходит операционализация фундаментальных теоретических положений отечественной профориентологии и конструируются конкретные педагогические практики для школы будущего.

Научное наследие Н.Н. Чистякова не превратилось в застывшую догму, а стало живой теоретико-методологической основой для эволюции отечественной профориентологии. От педагогически-центрированной модели середины XX века через психологизацию и акцентирование субъектности в конце века к современным технологиям средового проектирования и раннего развития – каждый этап развития ведет диалог с фундаментальными идеями ученого, доказывая их эвристический потенциал для решения актуальных задач подготовки человека к профессиональной жизни в условиях неопределенности.

Список литературы

1. *Антонова М.В.* Система пропедевтической подготовки младшего школьника к будущему выбору профессии : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Антонова Марина Владимировна. Москва, 2023. 314 с.
2. *Гуткин М.С.* Об одном из подходов к конструированию профессиональных проб / М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило // Школа-Труд-Профессия : тезисы международного семинара, программа ЮНЕСКО. Ярославль, 1991. 140 с.
3. *Гембель Т.П.* Мотивационно-поддерживающая среда школы как фактор профессионального самоопределения школьников / Т.П. Гембель, И.Ю. Гутник // Инженер – созидатель материального мира будущего : сб. ст. III (VIII) Всерос. очно-заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной очно-заочной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 марта 2020 г.) / Министерство просвещения Российской Федерации ; Комитет по образованию Санкт-Петербурга ; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого ; Союз промышленников и предпринимателей Санкт-Петербурга, Санкт-Петербургский Союз предпринимателей ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена ; ГБУ ДППО ЦПКС ИМЦ Кировского района Санкт-Петербурга ; ГБОУ СОШ № 503 Кировского района Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург, 2020. С. 119–127. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42762530 (дата обращения: 27.02.2026).
4. *Елькина О.Ю.* Продуктивный опыт младшего школьника: состояние и перспективы развития: Книга для учителя : монография / О.Ю. Елькина ; науч. ред. С.Н. Чистякова. Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2006. 160 с. ISBN 5-8441-0244-4.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. Москва : Академия, 2010. 304 с. ISBN 978-5-7695-5690-6.
6. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/ (дата обращения: 27.02.2026).
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с. ISBN 5-87633-016-7.
8. *Нечаев М.П.* Развивающая профориентационная среда: сущность, структура и технология проектирования / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. 2019. № 1 (14). С. 55–59.
9. *Пряжников Н.С.* Активизирующая профконсультация. Теория, методы, программы : методическое пособие / Н.С. Пряжников. Москва : Академия, 2014. 416 с. ISBN 978-5-7695-8718-4.

10. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 256 с. ISBN 5-87224-095-3.
11. *Ретивых М.В.* Профессиональное самоопределение школьников / М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко. Брянск : Изд-во БГУ, 2005. 183 с.
12. *Ретивых М.В.* Формирование профессионального самоопределения школьников как научно-педагогическая проблема / М.В. Ретивых // Вестник БГУ. 2010. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov-kak-nauchno-pedagogicheskaya-problema (дата обращения: 27.02.2026).
13. *Сахарова В.И*. Научная школа Светланы Николаевны Чистяковой. Посвящается памяти С.Н. Чистяковой / В.И. Сахарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-svetlany-nikolaevny-chistyakovoy-posvyaschaetsya-pamyati-s-n-chistyakovoy (дата обращения: 12.03.2026).
14. Твоя профессиональная карьера : учебник для 8–9 кл. общеобразовательных учреждений / М.С. Гуткин, П.С. Лернер, Г.Ф. Михальченко [и др.] ; под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной. 3-е изд. Москва : Просвещение, 2008. 159 с.
15. *Чистяков Н.Н.* Учителю труда о профессиональной ориентации учащихся / Н.Н. Чистяков, Т.А. Буянова, Н.Э. Касаткина. Москва : Просвещение, 1982. 175 с.
16. *Чистякова С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : учеб. пособие / С.Н. Чистякова. Москва : Академия, 2014. 256 с. (Общее образование).
17. *Чистякова С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации / С.Н. Чистякова. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2005. 128 с. ISBN 5-7695-2168-6.

Раздел II
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ

Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА КАК ВАЖНЫЙ ЛИЧНОСТНЫЙ, ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ, СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Трудовое воспитание и профессиональная ориентация в сфере национальных приоритетов страны

Реализация стратегических целей и направлений современной государственной политики в сфере образования, в том числе по вопросам профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников [4, 5, 13, 17], невозможна без создания системы условий, обеспечивающих формирование будущего субъекта профессиональной деятельности, добросовестно и творчески относящегося к созидательному труду, стремящегося реализовать свои способности в самостоятельно избранной профессии. Современная профессиональная деятельность отличается высокой сложностью, динамичностью и напряженностью, рынок труда нуждается в высококвалифицированных специалистах, хорошо разбирающихся в новейших технологиях. Именно поэтому совершенствование деятельности по профессиональной ориентации, реализуемой в системе образования в процессе подготовки обучающихся и учащейся молодежи к созидательной, конструктивной, творческой профессиональной деятельности, отнесено социумом и государством к сфере национальных приоритетов, на чем настаивали всей своей научно-практической деятельностью выдающиеся ученые-педагоги Николай Николаевич Чистяков и Светлана Николаевна Чистякова.

Существенная особенность трудового воспитания и профессиональной ориентации в том, что они органически вписываются в общую систему не только образования молодежи, но и развития социальной и производ-

ственной сфер, являются важнейшим фактором формирования профессионального выбора, подготовки к трудовой деятельности и жизненному будущему.

Исследования Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой, выполняемые в ответ на запросы общества и государства, с опорой на духовные и нравственные ориентиры, заданные самой историей и культурой нашей страны, направлены на поиск концептуальных оснований эффективной профориентационной деятельности, научную разработку ее целей, содержания, методики и технологий, организации и распространения лучших практик в этой области.

Актуальность и важность профессионального самоопределения, обоснованные в трудах Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, в настоящее время воспринимаются в ракурсе современной национальной политики и обеспечения национальной безопасности, требующих защиты традиционных духовно-нравственных ценностей, сохранения российской самобытной культуры и опоры на патриотизм [13, 14, 15]. Согласно С.Н. Чистяковой, нынешние глобальные геополитические, экономические и социальные преобразования в стране и мире влекут за собой острую потребность в повышении результативности трудового воспитания и профессионального воспитания, в развитии личности, готовой к творческой самореализации и трудовой активности на протяжении всей жизни [6, 19, 21, 24].

Несмотря на то, что главной целью системы воспитания является разностороннее развитие личности, в период 2000–2015 гг., как отмечает в своих работах С.Н. Чистякова [6, 24, 31], незаслуженно недооценено трудовое воспитание, которое активно изучалось в прошлом столетии. Об этом свидетельствуют работы плеяды исследователей (П.Р. Атутова, А.С. Макаренко, В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Н.Н. Захарова, В.И. Журавлева, В.А. Сухомлинского и других), среди которых – выдающийся ученый-педагог Николай Николаевич Чистяков, отец Светланы Николаевны, один из сподвижников эффективной разработки проблемы трудового воспитания и профессиональной ориентации. К сожалению, в последние годы фундаментальные работы, посвященные трудовому воспитанию, мало представлены в научном поле педагогики. Поэтому ценность научно-практических заслуг научной школы Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой значительно возрастает с учетом их вклада в исследование феноменов «современный труд», «совре-

менная профессиональная деятельность» сквозь призму разработки проблемы подготовки обучающихся и учащейся молодежи к выбору современной востребованной профессии, воспитания профессионально-личностных качеств, необходимых для восхождения к вершинам профессионализма.

В числе наиболее актуальных задач современного российского образования С.Н. Чистякова рассматривает реализацию изменений в подходах к содержанию и организации трудового воспитания и профориентационной работы с детьми и молодежью с учетом системных преобразований в мире, социально-экономической сфере, особенностей социально-психологического портрета современного детства и юношества, их индивидуальных запросов и потребностей, влияния информационной среды. Согласно С.Н. Чистяковой, без ориентации системы образования на новые вызовы и требования общества воспитать социально зрелую, конкурентоспособную личность невозможно; необходим инновационный характер профориентационной деятельности в соответствии с новыми требованиями времени и общества, с планируемыми новыми образовательными результатами; изменением содержания, форм работы, изменением характера взаимоотношений между субъектами образовательного процесса [6, 32, 33].

Профессиональное самоопределение как основа профессионализма

Основу будущего профессионализма составляет профессиональное самоопределение, которое, согласно С.Н. Чистяковой, а также исследованиям Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова, Л.М. Митиной и других, представляет собой не только выбор профессии, но и сложный динамический процесс, связанный с формированием отношения к профессиональной деятельности, поиском личностного смысла в труде, развитием субъектной позиции личности, воспитания профессионализма.

Стержневую роль в воспитании будущего профессионала занимает педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, в частности процесса формирования личностью системы основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, адекватных профессиональных планов и намерений, реалистического образа себя как профессионала [29].

В исследованиях С.Н. Чистяковой и ее научной школы воспитание профессионала базируется на выработке ценностного отношения к трудовой, профессиональной деятельности, к людям труда. Ученые рассматривают профессиональное самоопределение и воспитание профессионала как ключевую цель профориентационной работы с позиций формирования социального, ценностного, личностного самоопределения и общественных отношений; представляют профессиональную ориентацию как систему мер, направленную на оказание помощи молодежи не только в формировании готовности к сознательному и обоснованному выбору профессии, но и в развитии способности личности к восхождению к вершинам профессионализма в соответствии со своими интересами, желаниями, склонностями, с учетом общественных потребностей в высококвалифицированных, творческих специалистах различного профиля [28].

С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, И.И. Соколова, А.В. Гапоненко, П.С. Лернер в результате совместных исследований приходят к выводу, что приоритетными в профориентационной работе являются: значимость традиций трудовой подготовки школьников, профессиональные пробы по востребованным профессиям; проектная, исследовательская деятельность; возможности передовых информационных технологий в поддержке профессионального самоопределения; потребности регионального рынка труда и учет образовательного и производственно-профессионального окружения в поселках, городах, регионе; создание технопарков; организация социального партнерства, сетевого взаимодействия и другое [20, 22, 23].

Профессиональное самоопределение в психологии и педагогике составляет основу будущего профессионализма. Профессионализм современного человека как высший уровень компетентности, квалификации, мастерства, признаваемый экспертами, проявляется в высоких результатах творческой деятельности, рассматривается нами сквозь призму социально-профессиональной зрелости специалиста, являющегося гражданином Отечества, его патриотом, верным служению профессии, способным к продуктивному общению в профессиональном сообществе, к решению нестандартных производственных и межличностных задач, следованию принципам этики и морали во взаимодействии с членами профессионального сообщества и с людьми вне его.

Воспитание будущего профессионала, по нашему убеждению, является важнейшим личностным, гражданско-патриотическим и социально-экономическим ресурсом развития нашей страны, укрепления ее суверенитета.

Актуальность создания современной практики педагогического сопровождения процесса воспитания будущего профессионала на основе изучения масштабной научно-практической деятельности научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой

Современная геополитическая, социально-политическая и социально-экономическая ситуация, в которой осуществляется развитие отечественной системы образования, обострила прежние противоречия между:

– необходимостью воспитания личности будущего профессионала – человека творческого и продуктивного труда, гражданина и патриота своего Отечества, ориентированного на обеспечение готовности к развитию высокотехнологического и наукоемкого производства, поиску и реализации прорывных технологий в целях укрепления производственных мощностей суверенного государства, и явно недостаточной ориентацией сложившейся системы непрерывного образования на трудовую, профессионально-личностную подготовку молодого поколения граждан, способных к осознанному выбору и освоению современных наиболее востребованных профессий, патриотически настроенных, высоконравственных и ответственных профессионалов, готовых обеспечить суверенитет, конкурентоспособность, лидерство и дальнейшее развитие страны;

– объективной потребностью в создании и реализации современной практики педагогического сопровождения профессионального самоопределения, направленной на воспитание будущего профессионала как важнейшего личностного, гражданско-патриотического и социально-экономического ресурса развития страны, и недостаточно изученной масштабной научно-практической деятельности научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой по вопросам организации информационной, психолого-педагогической и деятельностно-практической поддержки обучающихся в формировании собственной позиции в ситуациях личностного, социального и профессионального самоопределения, в становлении ответственной,

субъектной позиции по отношению к содержанию своего образования и будущей профессиональной деятельности, овладении универсальными навыками, лежащими в основе профессионализма.

Ориентация на разрешение вышеназванных противоречий позволяет сформулировать проблему нашего исследования: каковы результаты научно-практической деятельности С.Н. Чистяковой в определении ведущих направлений, принципов и механизмов воспитания будущего профессионала как личностного, гражданско-патриотического и социально-экономического ресурса развития страны? Цель исследования: определить методологическую позицию, содержание, способы и средства организации современного процесса воспитания будущего профессионала как личностного, гражданско-патриотического и социально-экономического ресурса развития страны (на примере конкретного региона).

Результаты воспитания будущего профессионала во многом характеризуются готовностью субъекта образовательно-профессиональной деятельности самостоятельно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего непрерывного профессионально-личностного роста с учетом своих ценностей, мотивов, возможностей, потребностей, а также вызовов конкретных социально-политических, гражданско-патриотических и социально-экономических ситуаций развития страны/региона. В контексте нашего исследования важным положением идеи непрерывного профессионального самоопределения, разработанной С.Н. Чистяковой, является то, что феномен «будущий профессионал» формируется с появлением у человека потребности в выборе профессиональной деятельности, реализуется через формирование отношения к себе как субъекту жизни, социума, непрерывного образования, профессиональной деятельности на основе оценки уровня своего профессионализма. Профессиональное самоопределение определяется как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде; как способ самореализации личности; как составная часть целостного жизненного самоопределения.

Наряду с этим, профессиональное самоопределение в работах ученых трактуется как система равноправного взаимодействия личности и общества (различные социальные институты, ответственные за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в кон-

курентоспособных кадрах. Этот длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и профессионального пути [28, 30, 31, 33, 34].

Разработка критериального аппарата оценки готовности к профессиональному самоопределению, выполненная учеными [25], на наш взгляд, является своего рода ориентиром оценивания воспитания профессионализма, поскольку авторами, с одной стороны, учтены основания, предложенные отечественными педагогами, психологами, культурологами в ходе развития профориентационной традиции. В то же время при разработке критериально-оценочного аппарата в процессе исследования уровней профессионального самоопределения учтено то, что в современной ситуации сопровождение самоопределения все больше воспринимается «не как формирование субъектом собственного образа мира через профессиональную самореализацию, а как максимально управляемая извне инвестиция в трудовые ресурсы (предприятия, отрасли, региона, страны, транснациональной корпорации) или как одна из стратегий управления «человеческим капиталом» [23, с. 11].

К числу основных принципов концепции самоопределения С.Н. Чистякова относит принципы: непрерывности, интеграции, дифференциации и индивидуализации, непрерывности, активности самоопределяющейся личности и партнерства [6, 23, 32].

Личностное развитие будущего профессионала: в планах и в реальности

Одним из главных положений концепции самоопределения, по С.Н. Чистяковой, является идея воспитания человека, стремящегося к самообразованию и личностному саморазвитию на протяжении всей жизни, а также идея поддержки/сопровождения процесса выращивания «самости» у будущего профессионала, его способности к функциональной самоадаптации в различных сферах деятельности, готовности к самопроектированию и самореализации своих образовательных и профессиональных потребностей в соответствии с социально-профессиональными запросами, гражданско-патриотическим долгом в сфере созидательного, конструктив-

ного, творческого труда. Личностное развитие (развитие способности к самопознанию, самоизменению, рефлексии, самосовершенствованию и самореализации), по глубокому убеждению представителей научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, является ведущим направлением образования, личностного, социального и профессионального самоопределения обучающихся и молодежи. Светлана Николаевна подчеркивает возможность изменений личностных качеств под воздействием социально-профессиональной среды в условиях конкретной трудовой деятельности.

В 2018 году она с горечью пишет: «Содержание общего среднего образования, закрепляемое, в частности, образовательными стандартами, до сих пор ориентировано на передачу основ наук, а не на конструирование целостной мировоззренческой картины бытия. Умаление в представлении обучающихся престижности квалифицированного труда, заметная тенденция подстраивать образование (и успеваемость) под вступительные экзамены в вузы приводят к потере молодыми людьми жизненных ориентиров, позитивных устремлений и мотивов» [18, с. 54].

Важно отметить, что идеология ФГОС и ФООП общего образования, построенная на личностно ориентированном и системно-деятельностном подходах, с ориентацией на обеспечение единства обучения и воспитания, достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов, предусматривает освоение обучающимися компетенций и культурных норм, значимых для их профессионального самоопределения. Так, личностные результаты к освоению ФООП включают: осознанный выбор будущей профессии и пути реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем. Введение Единой модели профессиональной ориентации, реализация проектов «Билет в будущее», «Проектория», «Профессионалы», «Россия – мои горизонты» способствуют формированию умений ставить цели и составлять программу действий по их достижению; умений анализировать имеющиеся варианты продолжения образования с учетом возможных ограничений; способности успешно включаться в продуктивную, практическую деятельность, направленную на приобретение опыта в избираемой сфере труда; способности использовать уже имеющийся опыт взаимодействия с профессионально-производственной и социокультурной средой в контексте профориентационно значимых проблем.

В настоящее время личностное, социальное и профессиональное самоопределение старшеклассников выдвигается на первый план профильного обучения в 10–11-х классах при соблюдении принципов интеграции, проблематизации, дифференциации и индивидуализации, практикоориентированности, социального партнерства.

Педагогическое сопровождение процесса воспитания будущего профессионала

Процесс самоопределения молодежи, как подчеркивает С.Н. Чистякова, «…очень сложный, противоречивый и длительный. Он нуждается в педагогическом сопровождении. Уже в школе на всех этапах образования необходима организация специальной научно-практической деятельности педагогов по оказанию психолого-педагогической помощи школьнику в его жизненном, профессиональном и социальном самоопределении. Эти виды самоопределения личности находятся в тесной взаимосвязи» [18, с. 55].

По справедливому утверждению С.Н. Чистяковой, профессия человека определяет его образ жизни, а образ жизни влияет на выбор профессии. Вместе с тем, в настоящее время сложилась устойчивая тенденция, характеризующаяся тем, что «профессия становится средством достижения этого образа жизни, а не существенной частью личности» [18, с. 55], что «влияет на выбор учащимися профессии и порой приводит к примитивности их профессиональных предпочтений» [18, с. 55].

Насколько сегодняшние старшеклассники готовы обеспечить, удовлетворить свои потребности? Готово ли наше общество, в том числе педагогическая общественность, оказать школьникам квалифицированную помощь в жизненном, профессиональном и социальном самоопределении? Только ли выпускники школы виноваты в том, что сегодня они составляют основную массу безработных на рынке труда? Эти вопросы постоянно звучат в трудах С.Н. Чистяковой. Отрадно отметить, что они не остаются не услышанными.

Важная государственная задача педагогического сопровождения самоопределения молодежи, которой была посвящена научно-практическая жизнь Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, в настоящее время становится приоритетной в системе непрерывного образования.

С.Н. Чистякова, рассматривая педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников как особую сферу деятельности, подчеркивает важность в воспитании будущего профессионала оказания поддержки в самоформировании личностью не только своего отношения к профессионально-трудовой сфере, но и способов профессионально-личностной самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [18].

Согласно исследованиям С.Н. Чистяковой, проектирование содержания педагогического сопровождения процессов профессионального самоопределения осуществляется с опорой на ведущие идеи социокультурного, системного, аксиологического, деятельностного, экзистенциального, акмеологического подходов, а также на использование методологического потенциала средового, рефлексивного, культурологического подходов [18, с. 57; 32, с. 140–141].

В современной практике педагогической поддержки находят широкое применение разработанные Н.Ф. Родичевым под руководством С.Н. Чистяковой профориентационные средства, среди которых серия учебно-методических комплектов по профессиональной ориентации школьников, которые не утрачивают своей актуальности и являются действенными средствами педагогического сопровождения профессионального самоопределения современных школьников в процессе достижения личностных и метапредметных результатов ФГОС общего образования, реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов, модуля ФОП общего образования «Профориентация», проектов и рабочих программ «Билет в будущее», «Россия – мои горизонты».

Красной линией в названных документах и проектах выделяются концептуальные установки С.Н. Чистяковой и ее научной школы в отношении необходимости формирования и развития следующих компетенций обучающихся с учетом их возрастных и психологических особенностей: готовности прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия; действовать в социуме и рабочей группе; вступать в коммуникацию с представителями социокультурного и профессионально-производственного окружения; противостоять манипулятивному влиянию; презентовать себя на рынке труда и образовательных услуг и другие.

В настоящее время продолжается поиск перспективных подходов к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения

школьников, проектированию педагогических систем, моделей школ с ориентацией на личностные запросы и потребности обучающихся. Наиболее конкретное видение государством профессионального самоопределения личности в контексте национального приоритета отражено в нормативно-правовых документах, регулирующих политику профориентационной деятельности, во многом опирающихся на труды научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, где подчеркнута объективная необходимость воспитания и развития личности – субъекта жизни, культуры, исторического процесса, образования; доказана важность решения глобальной государственной задачи – воспитания будущего профессионала как важнейшего личностного, гражданско-патриотического и социально-экономического ресурса развития страны/региона.

В научных трудах С.Н. Чистяковой сформулирован современный социальный запрос на качественное решение проблемы педагогического сопровождения профессиональной ориентации с учетом множества факторов, оказывающих воздействие на профессиональное самоопределение: макрофакторов (потребности страны, общества, государства); мезофакторов (влияние особенностей этноса, типа поселения, региональных условий, религии, культуры, средств массовой коммуникации, в том числе Интернета как глобальной информационной системы); микрофакторов (влияние семьи, микросоциума, друзей, школы и других образовательных организаций); субъектно-личностных факторов (сформированность субъектно-личностных качеств профессионального самоопределения: наличие целевых установок для процесса профессионального самоопределения, профессионально-трудовая мотивация и ценностные ориентации, профессиональная информированность, опыт профессионально значимой деятельности, осознание и самооценка своего профессионального самоопределения и его результатов).

В связи с этим заслуживает особой оценки широкий научно-практический диапазон концептуальных идей, воплощенных С.Н. Чистяковой в практику организации эффективной профориентационной деятельности, в числе которых:

– идея продуктивного (практического, производственного) обучения, ориентированная на активное вхождение подростков в реальную трудовую деятельность, расширение их социально-трудового опыта, создание

условий социально-профессиональной адаптации через деятельность в различных сферах;

– идея предпрофильной подготовки и профильного обучения старшеклассников;

– идея педагогической поддержки (педагогического сопровождения) в личностном становлении и развитии, социальной адаптации, принятии решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждении в ней;

– идея комплексной подготовки педагогов к работе по профессиональной ориентации в контексте воспитания будущего профессионала;

– идея обучения молодых людей профессии в период ее освоения в профессиональной образовательной организации и в период овладения молодым специалистом профессиональными компетенциями на рабочем месте.

По инициативе С.Н. Чистяковой, при непосредственной ее организационной деятельности, а также последующем научном руководстве весь спектр концептуальных идей реализован в рамках федеральных экспериментальных площадок РАО во многих регионах России с опорой на концептуальные положения теории профессиональной ориентации научной школы Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой.

С.Н. Чистякова как талантливый проектировщик

Процессы профессионального самоопределения и воспитания будущего профессионала в трактовке С.Н. Чистяковой характеризуются разнообразием направлений, видов, характера, условий, механизмов и уровней непрерывной деятельности субъектов, ее непредсказуемостью и многофакторностью, необходимостью профориентационной компетентности, субъектной активности в процессе осознанного, самостоятельного выстраивания траектории выбора и реализации замысла, модели профессиональной жизни.

Проектирование названных процессов, прогнозирование их результатов невозможно без системного, непрерывного «промысливания» субъектом того, что возможно, и того, что должно быть [33]. В этом плане С.Н. Чистяковой обнаружено сходство процессов профессионального самоопределения и профессионально-личностного самопроектирования [28]. Профес-

сионально-личностное самопроектирование связано с необходимостью ответа на извечный вопрос о месте и функциях человека в мире, обществе, в профессии: человек – цель или средство; общество, профессия для него или он для общества, профессии? Даже временная уступка (теоретическая или практическая) в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, не абсолютной ценности, с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма, подчеркивает С.Н. Чистякова в своих трудах [34]. Поэтому задачи, принципы, формы, средства, методы, технологии, критерии профессионального самоопределения призваны служить раскрытию, обогащению личностного потенциала в целях успешной творческой самореализации личности, направленной не только на выполнение профессиональных задач, но и на личностное саморазвитие, продуктивную жизнедеятельность, жизнетворчество.

Педагогика профессионального самоопределения, созданная Н.Н. Чистяковым и С.Н. Чистяковой, опирается на продуктивные рекомендации технического проектирования, построена с использованием механизмов упорядочения, ликвидации хаотичности и перенасыщения научной информацией, с ориентацией на главные человекоразвивающие, научно-теоретические, мировоззренческие, практические и другие вопросы содержания и организации профориентационной деятельности. Следуя логике проектирования, научно-практические труды научной школы Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой отличаются технологичностью, а обращение к идеям оптимизации, столь значимым в процессе педагогического проектирования, служит научно обоснованному выбору наилучшего варианта построения процессов профессиональной ориентации, которые приводят к максимальным результатам с учетом реального субъектно-личностного опыта, конкретных условий жизнедеятельности, при минимальных затратах средств, времени и усилий субъектов профориентационной деятельности.

Профессиональное самоопределение обучающихся, подчеркивает С.Н. Чистякова, связано с созданием оптимальной образовательной развивающей среды, в которой есть условия для более полного раскрытия внутреннего мира личности, развития ее когнитивной, эмоционально-смысловой, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, свободы выбора, достижения успеха и ощущения эмоционального комфорта [28]. В то же время процесс воспитания профессионально-личностных качеств важно

приблизить к реальной социально-профессиональной среде, условиям цифровой трансформации современной профессиональной деятельности, отмечает С.Н. Чистякова.

Одним из показателей успешной профориентационной деятельности, по мнению Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой, выступает продуктивность как характеристика системы, которая свидетельствует о соотношении между полезностью полученных за какой-то период времени результатов и связанными с этим затратами. Эффективность системы профессиональной ориентации определяется характеристиками соотношений между достигнутой и оптимальной (то есть максимально возможной с учетом конкретных условий, при рациональных затратах средств, сил и времени) продуктивностью вышеназванной деятельности. Опираясь на логику педагогического проектирования профессиональной ориентации, С.Н. Чистяковой удается устанавливать причины рассогласования между оптимальной и реально достигнутой продуктивностью реальной профориентационной работы в целом ряде регионов. К числу ведущих функций проектирования деятельности по профессиональной ориентации в конкретных условиях С.Н. Чистякова относит создание прототипа, прообраза такого проекта (а также предписаний, механизмов его реализации), который обеспечивает максимальное соответствие оптимальной и достигнутой продуктивности в обеспечении условий профессионального самоопределения подростков и учащейся молодежи [18, 19, 29, 32].

Таким образом, профориентационные проекты С.Н. Чистяковой – достаточно сложная система преобразований в учебной, развивающей, воспитательной деятельности подростков и учащейся молодежи; их замысел зависит не только от общепринятых педагогических ценностей, общепризнанной философии выбора профессии, планирования процесса подготовки личности к будущей профессиональной деятельности, но и субъективных факторов человеческой деятельности, социализации личности в конкретных социально-экономических условиях. В частности, научно-практические проекты С.Н. Чистяковой отражают авторскую трактовку целей и задач профессиональной ориентации, позицию современного ученого-педагога в выборе и разработке принципиальных подходов, позволяющих прокладывать выверенные, обоснованные, устремленные в будущее новые направления профориентационной деятельности. Так как научно-практиче-

ское проектирование различных процессов в сфере профессионального самоопределения и воспитания профессионально-личностных качеств осуществляется сквозь призму общей методологической, профессиональной, личностной культуры С.Н. Чистяковой, разработанные ею проекты имеют особую личностную, гражданско-патриотическую и социальную окраску. Особенно сказывается на системе замыслов и форме их претворения духовно-нравственный, аксиологический потенциал С.Н. Чистяковой как Человека-гражданина, ученого-практика, личности с особой системой потребностей, мотивов, отношений, моральных качеств, педагогического воображения, способности к системному анализу, знаний приоритетных направлений развития образования, знаний объекта профессиональной ориентации, особенностей субъектов.

Поэтому результаты научных исследований Н.Н. Чистякова и С.Н. Чистяковой, их апробация и последующее применение в повседневной практике профориентационной деятельности в рамках целого ряда регионов и всей страны в целом являются итогом разработки огромного разнопланового арсенала концептуальных идей, теоретических положений, научно-обоснованных методик, созданных на высоком научном междисциплинарном уровне, на основе регулярно совершенствуемой реальной практики внедрения инноваций, организаторского таланта, безграничного профессионально-личностного служения актуальным запросам общества, в частности детей и учащейся молодежи, особо нуждающихся в профориентационной поддержке.

Реализация регионального инновационного проекта «Воспитание будущего профессионала как важнейший ресурс развития экономики региона»

Современная стратегия воспитания будущего профессионала должна опираться на новое понимание глобальных трансформаций российского социума, феномена детства, его глубинных изменений как ресурса развития страны, необходимости системных изменений целей и принципов воспитания сегодняшних и будущих поколений детей, достижения обучающимися нового уровня жизненной самостоятельности и социальной активности [10, 27].

В значительной мере проблема воспитания будущего профессионала может быть решена путем создания научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся.

Создание и динамичное развитие научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся образовательных организаций Курской области во многом связано с энергичной организаторской деятельностью академика отделения профессионального образования РАО, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Светланой Николаевной Чистяковой [1, 2, 9].

Научные исследования С.Н. Чистяковой в Курской области осуществлялись с 2010 по 2019 год, когда она была научным руководителем, вдохновителем экспериментальных площадок РАО.

В течение 2010–2015 годов под ее руководством выполнялись научные работы по проблеме социального партнерства в профессиональной ориентации учащейся молодежи. Исследования велись в ОБПОУ «Курский политехнический колледж» (далее – колледж).

По инициативе и при непосредственном участии С.Н. Чистяковой 1 декабря 2015 года состоялось выездное расширенное заседание Президиума РАО (далее – заседание) «Модели подготовки высококвалифицированных рабочих и инженерных кадров в Курской области» на базе Курской атомной электростанции (далее КАЭС) – одной из трех крупнейших атомных электростанций России и одного из четырех крупнейших производителей электроэнергии в стране. На заседании представлены результаты научно-исследовательской деятельности по созданию многоуровневой системы сетевого социального партнерства КАЭС с колледжем; определены содержание, инновационные технологии; обоснованы модель организации профессиональной ориентации молодежи, программа научно-исследовательской деятельности, определяющая концептуальные основы, программные аспекты социального партнерства в профессиональной ориентации молодежи. Итогом исследования явилось создание кластера социального партнерства образовательных организаций, обеспечена трансляция во все профессиональные образовательные организации Курской области авторских программ в данном направлении.

Следующим направлением создания научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации

обучающихся являлась подготовка педагогов общеобразовательных организаций – профориентологов [21, 26, 28, 31]. С этой целью в ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» (далее – КИРО) осуществлялась реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (далее – ДПП ПК) «Профессиональное самоопределение обучающихся общеобразовательных организаций» для педагогических работников и руководителей общеобразовательных организаций Курской области, выполняющих функции профориентологов. Вышеназванная ДПП ПК была разработана С.Н. Чистяковой, а также реализована при ее непосредственном участии. Выступления С.Н. Чистяковой на курсах повышения квалификации – это всегда оригинальный научный взгляд на рассматриваемую проблему, глубина аргументации выдвигаемых научных положений, доказательность теоретических посылок, практико-ориентированная направленность содержания, яркая манера изложения, использование новейших информационных технологий. Блестящий лектор, она вдохнула в теорию профессионального самоопределения жизнь, подчеркнула необходимость научных разработок для обеспечения качества профориентационной деятельности. Эрудиция, богатый управленческий и научный опыт, эмоционально-образный стиль изложения побуждали педагогов и управленцев к профессионально-личностному росту, саморазвитию и самосовершенствованию. В течение 2014–2019 годов вышеназванную программу освоили свыше 300 специалистов отрасли образования. В настоящее время успешно реализуются основные направления профессиональной ориентации обучающихся: профориентационное тестирование, информирование и консультирование обучающихся, привлечение родителей, законных представителей к профориентационной деятельности образовательных организаций, конкурсное движение профориентационной направленности, а также выполнение всероссийских и региональных профориентационных проектов.

Значимым направлением деятельности С.Н. Чистяковой на курской земле являлась организация постоянно действующих научных семинаров для педагогов образовательных организаций (от дошкольных образовательных организаций до образовательных организаций дополнительного профессионального образования) по вопросам изучения современных тенденций в подготовке обучающихся к будущей профессиональной карьере, изучения практико-ориентированных технологий подготовки обучающихся к

профессиональной карьере, осуществления экспертизы программ развития инновационных площадок и другие вопросы профессионального самоопределения. Научно-практические семинары, проводимые Светланой Николаевной, – это органичный синтез теоретической управленческой, педагогической мысли и всестороннего анализа опыта управленческой деятельности, оказание действенной помощи как ученым-исследователям, так и руководителям-практикам и педагогам. Поэтому подобные семинары были местом презентации и апробации новых научных подходов, концепций, идей, обмена опытом.

Многолетнее творческое сотрудничество С.Н. Чистяковой и ее учеников с образовательными организациями Курской области позволило в 2017 году создать в региональной системе образования восемь инновационных площадок РАО по вопросам социально-профессиональной ориентации обучающихся. Данные площадки были организованы на базе шести общеобразовательных организаций Курской области и двух ресурсных центров.

С 2017 года С.Н. Чистякова являлась одним из инициаторов, организаторов и участников научно-практической конференции «Современная практика трудового воспитания и профессионального самоопределения обучающихся», ежегодно проходившей в КИРО. Цель ее проведения заключалась в интеграции и систематизации теоретических знаний, инновационных технологий и практического опыта по трудовому воспитанию и профессиональному самоопределению обучающихся; выявлении путей совершенствования научно-методического и организационного обеспечения системы трудового воспитания и профессиональной ориентации обучающихся; продвижении лучших практик в области трудового воспитания и профессионального самоопределения. В 2019 году III Межрегиональная научно-практическая конференция «Современная практика трудового воспитания и профессионального самоопределения обучающихся» была посвящена памяти академика С.Н. Чистяковой.

Ключевым направлением проектирования и реализации научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся образовательных организаций Курской области явилась разработка регионального инновационного проекта «Воспитание будущего профессионала как важнейший ресурс развития экономики региона» (далее – проект). Данный проект [8] был представлен на выездном

расширенном заседании Президиума РАО 14 декабря 2017 года, которое проходило в городе Железногорск Курской области на территории Михайловского горно-обогатительного комбината компании «Металлоинвест», обладающего самыми крупными разведданными и предполагаемыми запасами железной руды в России, являющегося одним из лидеров отечественной горно-металлургической отрасли.

В вышеназванном проекте определены стратегические цели, которые заключаются в «обеспечении единства, целостности, преемственности и непрерывности воспитания обучающихся как будущих профессионалов на основе разработки нормативно-правового регулирования, обновления механизмов профессиональной ориентации учащейся молодежи с учетом активизации собственного профессионального выбора, сотрудничества субъектов системы образования и социальных партнеров, совершенствования региональной ресурсной, организационной, методической базы; создании многопрофильной, многоуровневой, соответствующей современным потребностям региона в кадрах системы содействия профессиональному самоопределению молодежи Курской области, учитывающей преемственность общего (дошкольного, начального, основного, среднего), среднего профессионального и высшего образования» [8, с. 3].

Стратегические цели проекта декомпозируются на макро- и микроуровнях. На макроуровне цели проекта заключаются в:

– консолидации усилий региональных социальных институтов (органов местной власти, работодателей и профессиональных сообществ, образовательных организаций, общественных организаций, семьи и др.) в обеспечении комплексной поддержки системы воспитания будущих профессионалов и профессиональной ориентации обучающихся;

– согласовании интересов и потребностей различных возрастно-образовательных и социально-профессиональных групп населения с интересами работодателей в целях воспитания будущих профессионалов;

– создании в регионе условий для развития образовательной среды, обеспечивающей воспитание будущих профессионалов, готовых к инновационному решению задач региона, непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

На микроуровне цели предусматривают:

– обновление процесса воспитания обучающихся как будущих профессионалов на основе вариативности воспитательных систем, программ и технологий, учитывающих их индивидуальные способности и потребности рынка труда Курской области;

– содействие становлению субъектов профессионального самоопределения, предполагающее формирование и развитие компетенций, необходимых человеку для осуществления профессионального выбора в современных динамично меняющихся условиях;

– помощь обучающимся в выборе сферы профессиональной деятельности или варианта дальнейшего обучения.

Задачами проекта выступают создание условий для модернизации и устойчивого развития региональной системы воспитания, обеспечивающей формирование будущего профессионала; обобщение и распространение опыта инновационных площадок Курской области в области профессионального самоопределения обучающихся; разработка механизмов взаимодействия органов, осуществляющих управление в сфере образования всех уровней, по воспитанию будущего профессионала; обеспечение реализации воспитывающего профориентационного потенциала в содержании учебных дисциплин и другое.

Основные идеи проекта, разработанные на основе трудов С.Н. Чистяковой, В.И. Блинова, Н.С. Пряжникова, И.С. Сергеева, Н.Ф. Родичева и других [3, 6, 7, 10, 11, 23, 27, 32], заключались в следующем:

– профориентационная направленность воспитания – это важнейший его компонент и результат;

– сопровождение профессионального самоопределения – равноценная составляющая процесса образования наряду с обучением и воспитанием;

– многоуровневость, постепенность и непрерывность сопровождения процесса воспитания профессионала;

– системность и комплексность профориентационной деятельности;

– учет роли семьи как субъекта и объекта деятельности по сопровождению процесса профессионального самоопределения обучающихся;

– социальный диалог – основа организационно-педагогического сопровождения воспитания и профессионального самоопределения обучающихся;

– единство профессионального, образовательного и социального самоопределения;

– практикоориентированность процесса сопровождения воспитания и профессионального самоопределения обучающихся;

– взаимодействие образовательной сети и инфраструктуры профориентации в процессе профессионального самоопределения обучающихся;

– нормативно-правовое обеспечение оказания образовательных услуг по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

Проект предусматривает следующие приоритетные направления деятельности по созданию научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся:

– совершенствование региональной нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы воспитания, профессионального самоопределения, механизмы вовлечения работодателей и их объединений в профориентационную деятельность на всех ее этапах (от проектирования до оценки результатов). Включение комплекса задач по развитию профориентации обучающихся в государственные программы Курской области;

– разработку региональной модели частно-государственного партнерства в решении профориентационных задач, включающей пакет конкретных форм, доступных и перспективных к применению на различных уровнях образования;

– формирование механизмов и определение направлений взаимовыгодного партнерства государственных институтов организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения с негосударственными организациями, оказывающими профориентационные услуги;

– разработку, апробацию и внедрение региональных моделей организации профессиональных проб для обучающихся общеобразовательных организаций;

– разработку региональных пакетов требований к отбору содержания общего образования, создающего условия для осознанного профессионального самоопределения обучающихся в условиях реализации действующих ФГОСов общего образования;

– организацию цикла научно-практических исследований, направленных на получение достоверной информации об актуальных характеристиках субъектов профессионального самоопределения;

– разработку, апробацию и внедрение региональных моделей оценки результативности деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся;

– организацию и проведение комплекса научно-практических конференций (семинаров, круглых столов) и других публичных мероприятий, призванных расширить информационное пространство межведомственного и сетевого взаимодействия, привлечения внимания органов власти и широкой общественности к профориентационной проблематике и трудовому воспитанию;

– формирование инструментов региональной общественной экспертизы, обеспечивающей оценку качества доступного школам инструментария психолого-педагогического сопровождения подготовки обучающихся к будущей профессиональной карьере;

– развитие механизмов профессионально-общественной интеграции организаций и отдельных лиц, реализующих деятельность по сопровождению профессионального самоопределения (формирование и укрепление профильных неформальных сообществ; ассоциации специалистов в области трудового воспитания, профессиональной ориентации и карьерного развития и т.д.).

В проекте представлены региональные критерии и показатели оценки качества функционирования системы профессиональной ориентации обучающихся:

– учет кадровых потребностей региона (использование разработанных на уровне региона нормативных актов, регламентирующих организацию профориентационной работы в образовательных организациях; количество профилей в общеобразовательных организациях, коррелирующих с потребностями регионального рынка труда и др.);

– развитие взаимодействия общеобразовательных организаций с профессиональными образовательными организациями и организациями высшего образования (количество обучающихся, участвующих в профориентационных мероприятиях образовательных организаций высшего образования и профессиональных образовательных организаций; количество обучающихся, принявших участие в конкурсах профориентационной

направленности; количество обучающихся, принявших участие в профессиональных пробах в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях и др.);

– социальное партнерство общеобразовательных организаций с предприятиями и учреждениями (количество мероприятий с работодателями, социально значимыми личностями из разных профессиональных сфер, организованных для обучающихся; количество обучающихся, принявших участие в профессиональных пробах на базе предприятий, учреждений и др.).

Реализация проекта предусматривает три этапа. На подготовительном этапе запланировано проведение констатирующего этапа проекта (определение критериев, показателей, уровней результативности воспитания, обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования; анализ существующего опыта воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования; разработка основных направлений и содержания воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования), а также формирование групп участников проекта из состава образовательных организаций г. Курска и Курской области и их социальных партнеров.

Основной этап реализации проекта предусматривает проверку теоретико-практической модели воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования; разработку и апробацию содержания, форм и методов воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования; определение организационных и психолого-педагогических условий эффективности воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования.

Заключительный – третий этап предполагает осуществление оценки результативности системы воспитания обучающихся как будущих профессионалов на различных уровнях образования посредством мониторинга результатов деятельности групп участников проекта.

Ожидаемыми результатами реализации проекта являются трансляция моделей организационно-педагогического сопровождения, подходов, принципов, механизмов и инструментария воспитания будущего профессионала в образовательные системы региона, ранее не охваченные этой дея-

тельностью; создание и распространение практики организации профессиональных проб, наставничества и других инновационных практик и оценивания результатов сопровождения профессионального самоопределения; разработка и внедрение комплексных моделей оценки эффективности сопровождения процесса профессионального самоопределения обучающихся на различных уровнях, основанных на содержательных, качественных показателях и использующих современные инструменты оценивания; формирование и развитие механизмов государственно-частного партнерства, обеспечивающих вовлечение в работу региональной и муниципальных систем сопровождения профессионального самоопределения обучающихся работодателей и их объединений; становление широкого общественно-профессионального движения групп населения, объединяющего представителей различных социальных групп и институтов, заинтересованных в совместных усилиях по воспитанию профессионала.

Так как процессы профессионального самоопределения в рамках проекта осуществляются в условиях непрерывного образования, важным структурным компонентом проекта является декомпозиция основных задач и средств воспитания будущего профессионала по уровням образования.

Так, на уровне дошкольного образования доминирующей задачей воспитания будущего профессионала является: формирование первичного представления о мире профессий и интереса к профессионально-трудовой деятельности. Средстами, которыми обеспечивается достижение обозначенной задачи, выступают игровая деятельность; педагогическое просвещение родителей о целях, задачах, формах и методах поддержки профессионального самоопределения; включение родителей в совместную с детьми творческую деятельность.

На уровне начального общего образования (1–4-й кл.) задачи воспитания будущего профессионала предусматривают выработку ценностно-мотивационных основ саморазвития и профессионального самоопределения; формирование позитивного отношения к профессионально-трудовой деятельности, устойчивого интереса к миру труда и профессий; получение первичных представлений о многообразии профессий, о роли современного производства в жизни человека и общества. Основными средствами достижения поставленных задач являются общее знакомство с миром профессионального труда; экскурсии на предприятия микрорайона,

района, города; практико-ориентированные проекты, реализуемые во внеклассной деятельности и другие.

Основное общее образование декомпозировано на два этапа. Для обучающихся 5–7-х классов задачами воспитания будущего профессионала выступают формирование готовности к саморазвитию и профессиональному самоопределению; формирование успешного опыта создания полезных продуктов в результате практической деятельности и на этой основе мотива стремления к успеху в деятельности (в том числе у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Средствами являются использование профориентационного потенциала различных учебных предметов; разработка и внедрение курсов по профессиональной ориентации; привлечение родителей к просветительской деятельности; система профориентационных проектов, реализуемых во внеурочной деятельности; организация экскурсий на предприятия; творческие конкурсы профессионально-практической направленности и другие.

Для обучающихся 8–9-х классов круг задач значительно расширяется и представлен следующим: определение образовательных и профессиональных интересов и мотивов; формирование обучающимися собственной жизненной позиции на этапе первичного профессионального выбора и проектирования успешной карьеры; формирование умения соотносить собственные притязания и склонности с общественными интересами; построение обучающимися личной профессиональной перспективы, включая альтернативные варианты построения образовательной и профессиональной траектории; подготовка к обучению по индивидуальным учебным планам на уровне среднего общего образования. Средствами воспитания будущего профессионала данной категории обучающихся выступают использование профориентационного потенциала учебных предметов; знакомство с перечнями профессий, специальностей и направлений подготовки посредством использования возможностей регионального интерактивного онлайн-сервиса «ПрофИнтегратор», доступа к федеральным цифровым ресурсам («Билет в будущее», «Проектория» и др.); организация информационной работы с семьями, включая составление образовательной карты города, района; система предпрофильных элективных мини-курсов профессиональной направленности и профессиональных проб; использование платформы оснащенных лабора-

торий профессиональных образовательных организаций для проектно-исследовательской деятельности, подготовки к конкурсам; система профессиональных проб и других социальных практик, реализуемых в формате сетевого взаимодействия организаций общего и среднего профессионального образования (далее – СПО), работодателей; творческие конкурсы, чемпионаты, олимпиады профессионально-практической направленности; организация летних профориентационных лагерей (смен); разработка познавательных профмаршрутов и другие.

На уровне среднего общего образования задачами воспитания будущего профессионала являются: уточнение профильного выбора в условиях вариативного обучения; проектирование послешкольного образовательно-профессионального маршрута; знакомство со специфическими особенностями конкретных выбираемых специальностей и направлений подготовки (в том числе для обучающихся с ОВЗ); формирование ценности самообразования и саморазвития. Средствами достижения обозначенных задач вступают использование профориентационного потенциала учебных предметов; система профильных элективных курсов, института наставничества; система профессиональных проб и других социальных практик, реализуемых в формате сетевого взаимодействия организаций общего и высшего образования; специально организованная профориентационная работа с обучающимися и их родителями; разработка и реализация модели «Школа как центр социализации и профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья»; внеурочная проектно-исследовательская деятельность обучающихся; посещение дней открытых дверей в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования; организация летних профориентационных лагерей (смен); работа обучающегося с личным предпрофессионально-образовательным портфолио и другие.

Дополнительное образование детей также призвано обеспечивать воспитание будущего профессионала посредством создания атмосферы увлеченности творческой, продуктивной, проектно-исследовательской деятельностью; выявления и поддержки одаренных детей. Средствами достижения задач являются использование максимально разнообразного спектра видов деятельности, активно-деятельностных форм и методов работы; привлечение к педагогической работе в системе дополнительного

образования высококвалифицированных специалистов из различных отраслей науки и производства; конкурсная, выставочная, фестивальная деятельность.

На уровне СПО приоритеными задачами воспитания будущего профессионала выступают уточнение личностного смысла выбранной специальности или рабочей профессии; обеспечение перехода из социальной роли и личностной позиции «обучающийся» в позицию «работник», формирование профессионально-трудовой самостоятельности (в том числе у обучающихся с ОВЗ); формирование ценности профессионального самообразования и саморазвития. Средства достижения названных задач могут быть следующими: система индивидуальных и групповых консультаций по вопросам профессионального развития; знакомство с опытом успешных профессионалов в сфере, соответствующей профилю получаемого профессионального образования; знакомство с корпоративной культурой предприятий-партнеров, введение ее элементов в образовательную среду профессиональных образовательных организаций; обеспечение возможностей для оплачиваемой профессиональной деятельности в процессе обучения; конкурсы профессионального мастерства, олимпиады для студентов; развитие системы студенческого самоуправления, включая профессиональные клубы; развитие системы инклюзивного СПО, участие в конкурсах профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс»; педагогическая поддержка в проектировании личного карьерного маршрута, содействие в трудоустройстве выпускников; организация Дней открытых дверей и Дней специальностей (профессий) в профессиональных образовательных организациях (далее – ПОО); насыщение образовательного процесса современным профессиональным контекстом, позволяющим организовывать практико-ориентированные профориентационные мероприятия; реализация специальных программ адаптации студентов-первокурсников и другие.

На уровне высшего образования задачи воспитания будущего профессионала состоят в сопровождении локальных выборов в процессе обучения (специализации, тем курсовых и дипломной работ, места прохождения практики и т.п.); выбора места будущей работы по специальности / направлению подготовки; содействии формированию индивидуального стиля деятельности; формировании готовности к профессиональной

самореализации. Приоритетными средствами достижения перечисленных задач выступают включение дисциплины (модуля, курса) «Введение в специальность» в учебные планы первого года обучения; система индивидуальных и групповых консультаций; знакомство с опытом успешных профессионалов в сфере, соответствующей профилю получаемого образования; конкурсы профессионального мастерства для студентов; участие во Всероссийской олимпиаде студентов «Я – профессионал»; участие в конкурсах профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» и другие.

Дополнительное профессиональное образование также способствует воспитанию будущего профессионала посредством реализации таких задач, как выявление индивидуальных профессиональных затруднений и определение стратегии работы с ними; определение путей и способов достижения «акмэ» в профессии; определение мотивации к продолжению трудовой деятельности по своей специальности (профессии) или к освоению новых специальностей (профессий); содействие развитию индивидуального стиля деятельности. Средствами достижения данных задач являются диагностическая работа; система индивидуальных и групповых консультаций; знакомство с опытом успешных профессионалов в сфере, соответствующей профилю получаемого образования; использование информационных образовательных порталов, ведущих инновационных платформ; участие в конкурсах профессионального мастерства, партнерских проектах; работа с личным профессиональным (профессионально-образовательным) портфолио и другие.

Результатами проекта являются:

– определенный набор компетенций у обучающихся: «компетенций профессионального самоопределения», или «профориентационно значимых» компетенций, или персонализированных ключевых компетенций (аксиологических, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, а также компетенций личностного самосовершенствования);

– успешность профессионального самоопределения в точках институционального перехода: от общего – к профессиональному / высшему образованию; от профессионального / высшего образования – к самостоятельной трудовой деятельности.

В качестве результата на макроуровне рассматриваются эффективность реализации региональной системы воспитания будущего профессионала, связанной с определением приоритетов тех или иных уровней и профилей образования в данном регионе. Критерий эффективности показывает, в какой степени деятельность по воспитанию профессионалов в регионе позволяет продвинуться в удовлетворении потребности региона в кадрах.

В качестве соответствующих показателей приняты динамика количества абитуриентов, поступающих в ПОО или в образовательные организации высшего образования (далее – ОО ВО) на востребованные в Курской области профессии / направления подготовки / специальности; рост уровня трудоустройства по полученной профессии / направлению подготовки / специальности выпускников ПОО и ОО ВО в первый год после выпуска в общем количестве трудоустроенных выпускников; сокращение оттока выпускников ПОО и ОО ВО из Курской области в другие регионы; уменьшение величины показателей молодежной безработицы в регионе.

В исследованиях С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева и других обосновано, что условиями полноценного обеспечения научно обоснованной системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся являются такие ресурсы, как нормативно-правовое, кадровое, организационно-методическое, информационное обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение [28, с. 48].

В связи с этим в проекте предлагались мероприятия по нормативно-правовому, кадровому, организационно-методическому, информационному обеспечению и психолого-педагогическому сопровождению системы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся образовательных организаций Курской области на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Реализация проекта показала свою эффективность и значимость. Так, по результатам анализа региональных управленческих механизмов, проводимого ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (2019–2020 гг.), система профориентации Курской области признана одной из лучших в Российской Федерации и была представлена на федеральном уровне [12].

Список литературы

1. *Белова С.Н.* Организация сопровождения процесса профессионального самоопределения обучающихся в Курской области / С.Н. Белова // Профессиональное самоопределение: современный аспект : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти выдающегося российского ученого, профориентолога, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Светланы Николаевны Чистяковой, Якутск, 02 апреля 2020 года / под ред. Т.А. Макаренко, С.В. Паниной. Якутск : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 68–73.
2. *Белова С.Н.* Формирование профессионального самоопределения обучающихся в Курской области: опыт и перспективы развития / С.Н. Белова, О.В. Соболева // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении : коллективная монография / авт.-сост.: М.Н. Стриханов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. Москва : Экон-Информ, 2020. С. 287–298.
3. *Блинов В.И.* Образовательная профориентация : учеб. пособие для вузов / В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев. Санкт-Петербург : Лань, 2023. 336 с.
4. Письмо Минпросвещения России от 14.08.2025 № ВЖ-1399/05 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», утв. Протоколом Всероссийского экспертного совета по профориентации № 02 от 16.07.2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_513121/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 15.03.2026).
5. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 12.03.2026).
6. Профессиональная ориентация учащейся молодежи: теория и практика развития : коллективная монография / Т.А. Антопольская, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев [и др.] ; под общ. ред. Т.А. Антопольской. Курск : Курский государственный университет, 2016. 226 с.
7. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям / Н.С. Пряжников. Москва : Академия, 2008. 318 с.
8. Региональный инновационный проект «Воспитание будущего профессионала как важный ресурс развития экономики региона» // URL: https://kursk.ru/news/29708-vospitanie-budushchego-professionala-kak-vazhnyy-resurs-razvitiya-ekonomiki-regiona/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru (дата обращения: 12.03.2026).

9. *Сахарова В.И.* Научная школа Светланы Николаевны Чистяковой. Посвящается памяти С.Н. Чистяковой / В.И. Сахарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 175–188.
10. *Сергеев И.С.* Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационой работы с детьми и молодежью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1 (52). С. 24–44.
11. *Селиванова Н.Л.* Современные гуманитарные подходы к исследованию проблем воспитания и его построению в образовательных организациях в информационную эпоху / Н.Л. Селиванова, И.А. Тагунова, С.Н. Чистякова // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA -2017) : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф., Москва, 7–8 июня 2017 г. Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2017. С. 67–77.
12. Система профориентации (опыт курской области). URL: https://fioco.ru/Media/Default/Presentations/Семинары/12-13%20фев%202020/Курская%20область_Белова%20С.Н..pdf (дата обращения: 12.03.2026).
13. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 12.03.2026).
14. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 (ред. от 04.03.2026) «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 15.03.2026).
15. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 12.03.2026).
16. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 (ред. от 15.01.2024) «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ (дата обращения: 12.03.2026).
17. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_ 140174/ (дата обращения: 12.03.2026).
18. *Чистякова С.Н.* Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С.54–60.
19. *Чистякова С.Н.* Анализ «лучших практик» профессиональной ориентации как важнейшая составляющая научно-методического обеспечения подготовки профориентологов / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Воспитание детей – инвестиции в будущее! : сб. ст. III Всерос. форума, Владимир, 3–4 сент. 2018 г. / отв. ред. А.А. Сергеенко. Владимир : Диона, 2018. С. 22–27.

20. *Чистякова С.Н.* Как правильно строить профессиональную карьеру будущему выпускнику вуза / С.Н. Чистякова // Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы VI Межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Военной академии связи посвящается, Санкт-Петербург, 18 апреля 2019 года. Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2019. С. 17–22.
21. *Чистякова С.Н.* Концептуальные основания подготовки педагогов к профессиональной ориентации обучающихся / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, И.И. Соколова // Педагогика. 2017. № 2. С. 84–96.
22. *Чистякова С.Н.* Концепция педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников / С.Н. Чистякова // Известия АСОУ. 2015. Т. 2, № 3. С. 47–52.
23. *Чистякова С.Н.* Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
24. *Чистякова С.Н.* Методическое сопровождение подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху», Москва, 5–6 июня 2018 г. / под ред. С.В. Ивановой. Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. С. 782–790.
25. *Чистякова С.Н.* Оценка состояния и перспективы развития профессионального самоопределения – как важнейшая составляющая воспитания и обучения подрастающего поколения в современных условиях / С.Н. Чистякова // Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». 2016. № 11. С. 22–25.
26. *Чистякова С.Н.* Подготовка учителя к педагогическому сопровождению обучающихся к будущему профессиональному выбору / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Платформа – Навигатор: развитие карьеры. 2018. № 1 (4). С. 51–61.
27. *Чистякова С.Н.* Практика построения профессиональной карьеры будущего выпускника вуза / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 6. С. 14–17.
28. *Чистякова С.*Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы / С.Н. Чистякова // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 45–50.
29. *Чистякова С.Н.* Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14–17.
30. *Чистякова С.Н.* Профессиональное самоопределение: современный аспект / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 2–7.
31. *Чистякова С.Н.* Системное сопровождение процесса формирования профессионального самоопределения обучающихся / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2–5.

32. *Чистякова С.Н.* Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка / С.Н. Чистякова, Н.Д. Подуфалов, Е.Н. Геворкян. Москва : Экон-Инфор, 2019. 203 с.
33. *Чистякова С.Н.* Современные проблемы профессионального образования в России и мире («круглый стол») / С.Н. Чистякова // Педагогика. 2015. № 6. С. 76–84.
34. *Чистякова С.Н.* Эффективность профессиональной ориентации обучающихся – важнейшая составляющая системы государственной кадровой политики / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 24–29.

В.И. Сахарова

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В КАЧЕСТВЕ ЖИЗНЕННОГО ОРИЕНТИРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Процесс становления теории и практики профессиональной ориентации молодежи в Кузбассе берет свое начало в 60-х годах XX века и связан с научно-практической и исследовательской деятельностью основателя сибирской школы профориентации – профессора Николая Николаевича Чистякова.

Первые выдающиеся аспиранты-кузбассовцы Николая Николаевича – Н.Я. Канторович, Н.Э. Касаткина, Т.А. Буянова и другие разработали научно-методическое обеспечение подготовки рабочих кадров высокой квалификации; способствовали формированию ценностных ориентаций, нравственных идеалов будущего учителя; создали научные и практические основы формирования будущих кадров-профориентологов, которые помогали педагогам в организации консультаций школьников по вопросам профессионального выбора; заложили основы профориентационного направления на международном уровне [1].

Теоретические и практические исследования послужили основой для развернувшегося в Кузбассе движения школьников за производительный труд на строительстве учебных помещений. В этом движении участвовало около 21 000 учащихся, они построили 219 мастерских, 57 гаражей, 142 теплицы, 63 спортивных зала, 32 крольчатника.

Совместно с промышленными предприятиями в школах были созданы кабинеты профориентации, строительные полигоны, на заводах проводились дни открытых дверей. Так создавались благоприятные условия для продолжения роста рабочих династий на шахтах, заводах, которыми Кузбасс основательно богат – рабочие династии – его трудовая гордость.

Н.Н. Чистяков осуществлял научное руководство наставничеством и работой по профориентации на производственном объединении АЗОТ. Совместно с Облсофпрофом были созданы 108 профконсультационных бюро при промышленных предприятиях Кузбасса, поскольку высокая культура промышленности постоянно предъявляет требования к общему и

профессиональному образованию, к науке, к творческому поиску эффективной подготовки кадров [2].

Отделом народного образования при участии базовых предприятий было решено сконцентрировать производственное обучение в межшкольных учебно-производственных комбинатах, где создавались цеха и лаборатории для подготовки учащихся к сознательному выбору профессии по различным специальностям с учетом потребностей региона в квалифицированных кадрах.

Светлана Николаевна Чистякова достойно продолжила дело своего отца по развитию идей профессиональной ориентации молодежи средствами интегративного курса «Твоя профессиональная карьера», реализуемого на разных возрастных этапах.

В начале 90-х годов она руководила ВНИКом «Человек–труд–профессия», где зарождалась идея продуктивного обучения школьников в рамках реализации проекта «Город–как–Школа» в межшкольных учебных комбинатах Кузбасса, в основе которого лежит принцип «обучение через деятельность». При прохождении трудовой практики или стажировки на реальном предприятии подростки понимали, какая профессия им действительно ближе, в реальности ощущали особенности трудовых взаимоотношений и специфику совместной работы на общий результат, на создание конкретного продукта [2].

В начале XXI века С.Н. Чистякова осуществляла научное руководство ВНИКом по теме: «Профильное обучение в образовательных учреждениях региона Кузбасс», предусматривающие апробацию профориентационно-ориентированной модели старшей профильной школы в Кузбассе. Результаты ВНИКа были учтены при подготовке региональной программы перехода на профильное обучение в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы общего образования, включающие предметы по выбору и профессиональную специализацию, профильную и уровневую дифференциацию обучающихся старших классов; профориентационную направленность всех школьных курсов в контексте профиля школы [5].

Теоретические и прикладные разработки успешно проходили внешнюю экспертизу на международных и всероссийских симпозиумах, научных конференциях, выставках и форумах в Кузбассе по проблемам жизненного и профессионального самоопределения, психолого-педагогической поддержки учащейся молодежи за период с 1994 по 2019 год [5].

Участие в любом мероприятии Светлана Николаевна оценивала с точки зрения результата. Для нее было очень важно понимать, какая цель ставится, какие вопросы будут обсуждаться и что планируется получить в итоге.

Научно-методические семинары, выступления, встречи и беседы Светланы Николаевны с педагогами Кемеровской области нашли отражение в работе техникумов, колледжей и школ, выстраивающих системную профориентационную работу с обучающимися, организующих проведение профессиональных проб, сетевое социальное партнерство, социальные практики по методике, разработанной авторским коллективом научной школы С.Н. Чистяковой [6].

Можно много говорить о российской и кузбасской научной школе профориентации, педагогическом сопровождении профессионального самоопределения детей и молодежи, но вся научная и педагогическая деятельность Светланы Николаевны, да и практически вся ее жизнь, были посвящены главной цели – помочь молодому поколению найти достойное место в этом непростом мире, успешно реализовать свое профессиональное призвание [2].

Однако бывает так, что человек оказался не готов к профессиональному выбору, к самостоятельному и осмысленному построению проекта своего профессионального пути. Он не сформировался как субъект социально-профессионального самоопределения. Происходит это скорее всего потому, что на протяжении своего детства, отрочества, юности он никак не соприкоснулся с той чрезвычайно важной сферой педагогической деятельности, которую мы называем профориентацией.

Целью профориентации считается постепенное формирование у человека комплекса компетенций профессионального самоопределения, позволяющих ему на протяжении всей своей жизни самостоятельно решать обширный комплекс вопросов, связанных с выбором профессии, получением среднего профессионального или высшего образования, трудоустройством, карьерным ростом, сменой места работы, совмещением нескольких мест работы, подбором оптимального режима труда, достижением гармонии между работой, досугом и личностным развитием [6].

Основы всех этих компетенций, а также необходимых личностных качеств не формируются стихийно. Нужна целенаправленная работа педагогов, психологов, профконсультантов, а также родителей, профессионалов и

предпринимателей, успешных студентов и молодых работников-наставников, готовых делиться своим опытом профессионального самоопределения. Вся эта работа должна носить системный и многогранный характер, начиная с раннего возраста, и завершаться в тот момент, когда выпускник школы, колледжа, вуза, совершая очередной выбор, перестает нуждаться в поддержке.

Профориентационная работа предполагает подготовку детей и подростков к самоопределению в конкретной социально-трудовой среде региона, характеризующегося определенными социально-экономическими и технико-технологическими особенностями. Но, независимо от этих особенностей, базовым ценностным ориентиром профессионального самоопределения выступает профессионализм.

Профессионализм образует принцип жизни общества, предполагающий признание высокой социальной значимости таких ценностей, как профессиональная квалификация, профессиональная компетентность, подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности.

Ценность профессионализма ориентирует самоопределяющегося человека, как и зрелого работника, на высокую социальную значимость профессиональной квалификации и компетентности, подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности.

Профессионализм специалиста проявляется в непрерывном самообразовании и саморазвитии, в творческой, инновационной активности на своем рабочем месте, дает возможность достигать значительных результатов труда.

Выбирая ту или иную профессию, человек неизбежно руководствуется определенным набором идеалов и ценностей – свойственных именно ему. Если же ценности созидательного труда и профессионального мастерства находятся на периферии общественного сознания – самоопределение детей и молодежи происходит по преимуществу за пределами профессиональной сферы, а проблема выбора профессии не воспринимается как личностно значимая.

Ориентация профориентационной работы на ценность профессионализма диктует ее открытость навстречу миру труда и профессий. Это требование находит отражение в двух базовых принципах профориентации – практикоориентированности и социального партнерства [3].

Однако нужно учитывать, что в современном мире представление о профессионализме меняется. Между тем многие крупные предприятия и организации социальной сферы продолжают генерировать спрос на узкоспециализированных специалистов, тем не менее бизнесу будут нужны люди, которые сочетают в себе и функции рабочих, и отдельные функции инженеров, управленцев и предпринимателей в разных сферах.

В то же время работодатели встречаются с определенными трудностями при организации профориентационной работы:

– необходимость отрыва сотрудников предприятия от основной работы для проведения профориентационной работы с молодежью;

– неактуальность информации, предоставляемой на профориентационных мероприятиях;

– недостаточное количество знаний о системе профессиональной ориентации и опыта;

– недостаток новых идей, форматов, практик по работе с молодежью;

– низкая эффективность используемых каналов распространения информации;

– необходимость предварительной подготовки кадров предприятия для качественной профориентационной работы с молодежью;

– разные подходы (цели и задачи) к профориентации со стороны работодателя и образовательных организаций [3].

С начала 2020 года в российских колледжах и техникумах началось введение новой модели среднего профессионального образования, получившей название «Профессионалитет». Одна из составляющих профессионалитета – это обладание выпускником дополнительно несколькими профессиями, смежными с основной специальностью [4].

Это не значит, что ценность профессионализма отмирает. В настоящее время профессионализм – это базовый набор профессиональных компетенций, широкая базовая сфера профессиональной деятельности, в рамках которой человек участвует в разных проектах и реализует их в команде либо самостоятельно, последовательно или параллельно. Соответственно меняются и требования к профессиональному самоопределению.

В данный момент мы наблюдаем ускорение социально-экономических и социально-политических процессов, ценностных трансформаций общественного сознания, изменений в образе жизни. Типичная профессио-

нальная карьера становится нелинейной, прерывистой, состоящей из множества относительно краткосрочных карьерных путей, видимая связь между которыми иногда не прослеживается.

При этом меняются и сами профессии: одни на глазах отмирают, другие трансформируются. Время от времени появляются и принципиально новые профессии, хотя это происходит не так часто, как принято считать.

Непрерывная трансформация профессиональной сферы требует от человека высокой социальной, профессиональной и образовательной мобильности, непрерывности в процессе социально-профессионального самоопределения. Многим тысячам людей приходится переучиваться, иногда буквально с нуля осваивая совершенно новый вид профессиональной деятельности [4].

Выбор профессии современного подростка скорее всего уже не будет выбором «один раз и на всю жизнь». После первого выбора придется выбирать еще раз, снова и снова, на протяжении всей жизни. Готовность к профессиональному самоопределению перестает быть готовностью к «точному», «правильному» или «наиболее подходящему» выбору определенной профессии и становится готовностью быстро и эффективно ориентироваться в постоянно меняющейся ситуации, принимая решения об изменении собственной карьерной траектории в условиях неопределенности.

Но как быть с большинством молодых специалистов, получивших престижные профессии, на которые уже отсутствует спрос? Как быть с избытком лиц, выбравших специальности экономистов, юристов, разнообразных менеджеров? Что делать с работниками, самоопределившимися по профессиям, по которым нет доступных вакансий? Что делать с вакансиями, по которым не удается найти достаточного количества самоопределившихся работников?

Наиболее общий ответ на все эти непростые вопросы заключается в слове «мобильность». Например: готовность к смене профессии; трудоустройство по своей специальности в онлайне; создание рабочего места «под себя».

Таким образом, любой человек, входящий в мир труда и профессий, должен обладать высокой профессиональной мобильностью. А это, в свою очередь, одна из важнейших компетенций профессионального самоопределения.

Меняется и сфера образования: сокращаются сроки подготовки, получают все большее распространение модульные и доступные в формате онлайн образовательные программы [4].

И наоборот, традиционные продолжительные программы среднего профессионального и высшего образования теряют свою актуальность. Например, более половины знаний и умений, которые получает специалист за 4–5 лет обучения в вузе, к моменту его выпуска оказываются безнадежно устаревшими.

Все больше производственных и управленческих процессов автоматизируются с использованием разнообразных цифровых технологий. Цифровые устройства и цифровые среды – это новые средства, с помощью которых трансформируются традиционные виды деятельности, возникают и быстро распространяются новые практики. Овладение человеком базовым набором цифровых компетенций становится одним из главных условий его профессиональной успешности и карьерного роста, независимо от избранной сферы профессиональной деятельности [7].

В то же время сохраняются и традиционные массовые профессии, подготовка к которым может осуществляться на основе привычных форм профессионального образования. Но, независимо от конкретной профессии, профессиональная деятельность в целом становится более интеллектуальной и насыщенной разнообразными коммуникациями. Возрастает объем организационной составляющей, связанной с планированием, формированием команд, управлением проектами, контролем и оценкой. Становится все более значительной роль универсальных компетенций для работников любого уровня квалификации.

Нельзя стать успешным ветеринаром, инженером, поваром или даже менеджером проекта только за счет универсальных компетенций – прежде всего нужна базовая профессиональная квалификация.

Обобщая требования, которые предъявляют современные задачи к профессиональному самоопределению, можно отметить их новизну, многообразие и сложность. Входящий в самостоятельную трудовую деятельность молодой человек должен быть готов:

– планировать и воплощать личный карьерный проект своего профессионального будущего;

– понимать и принимать внутренний смысл избранной профессиональной деятельности в конкретной организации, конкретной должности, на конкретном рабочем месте;

– на протяжении своей жизни неоднократно совершать профессиональный выбор в мире множественных динамично меняющихся компетенций, которые необходимо осваивать;

– совершать профессиональный выбор самостоятельно, осмысленно и ответственно;

– постоянно учиться и переучиваться, осваивать новые квалификации и смежные специальности;

– учитывать в процессе профессионального самоопределения взаимосвязь между выбором профессии, социально-трудовой роли и образа жизни;

– проектировать возможные варианты своего профессионального будущего.

Чтобы научиться всему этому, недостаточно стихийно складывающегося жизненного опыта. Необходима профориентационная работа как целенаправленная деятельность по проектированию, освоению и осмыслению опыта профессионального самоопределения.

Конкретными элементами могут выступать различные форматы профориентационной работы – тренинги, профессиональные пробы, социальные практики, стажировки на предприятиях, волонтерство, профориентационные смены в летнем лагере [4].

Для того чтобы профессиональное самоопределение было полноценным, среда самоопределения должна состоять из элементов реального профессионального контекста. Это возможно, если масштабом рассмотрения становится город или район, где предполагается формирование единого профориентационного пространства территории, работа со всеми возрастными группами на основе принципа непрерывности и преемственности. Например:

– региональный профориентационный портал «Профориентир», имеющий удобные интерфейсы для всех категорий пользователей;

– региональные возможности дополнительного образования и сетевых образовательных программ с участием колледжей, вузов, учебных подразделений предприятий на основе принципа социального партнерства;

– оперативное реагирование на изменения кадровых запросов региональной экономики не только на существующие, но и на перспективные

потребности регионального рынка труда с учетом как глобальных и федеральных направлений, так и перспектив развития Кузбасса, отраженного в документах стратегического планирования.

Осуществить все перечисленные требования на практике – крайне непростая задача. Например, для того, чтобы региональная среда профессионального самоопределения отвечала требованиям актуальности, необходимо систематическое обновление информационных ресурсов для школьников и их родителей, содержания профориентационных программ, форм и методов работы, закупки наиболее современного оборудования для прохождения профессиональных проб, непрерывное повышение квалификации специалистов, решающих профориентационные задачи.

Список литературы

1. *Елькина О.Ю.* Кузбасская школа профессиональной ориентации: история становления и перспективы развития / О.Ю. Елькина, В.И. Сахарова, Л.Я. Лозован // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : сб. науч. тр. / авт.-сост.: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. Москва : Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2024. 334 с. С. 17–27.
2. Жизнь, судьба и профориентация : книга воспоминаний о С.Н. Чистяковой / под общ. ред. В.И. Сахаровой. Кемерово : КРИРПО, 2020. 218 с.
3. Образовательная профориентация : учеб. пособие для вузов / В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев [и др.]. Санкт-Петербург : Лань, 2023. 336 с.
4. Профориентация обучающихся и рынок труда : учеб.-метод. пособие / Н.А. Серова, В.И. Сахарова, Н.В. Козырева [и др.]. Кемерово : КРИРПО им. А.М. Тулеева, 2025. 190 с.
5. *Сахарова В.И.* Научная школа Светланы Николаевны Чистяковой / В.И. Сахарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 175–188.
6. *Сахарова В.И.* Педагогическое наследие профессионального самоопределения личности в научной школе С.Н. Чистяковой / В.И. Сахарова // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : сб. науч. тр. / авт.-сост.: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. Москва : Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2024. 334 с. С. 57–68.
7. *Сахарова В.И.* Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровизации образования / В.И. Сахарова // Актуальные проблемы развития системы образования в условиях информационного общества : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. дистанц. конф. (г. Могилев, Республика Беларусь, 29.12. 2021) : в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: М.М. Жудро [и др.] ; под общ. ред. С.А. Данилевича. Могилев : МГОИРО, 2022. 384 с. С. 93–97.

И.С. Сергеев

ТЕНЬ ПРОФЕССИИ: СОЕДИНЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

Введение

Современные подходы к организации профориентационной работы с детьми и подростками, реализуемые на стыке образовательной и воздействующей парадигм, ориентированы преимущественно на демонстрацию «фасадных», привлекательных сторон профессий. С одной стороны, это определяется задачами, которые ставят перед профориентацией государство и экономика, – «популяризация» или «повышение престижа» определенных профессий, привлечение выпускников школы на востребованные профессии, специальности, направления подготовки.

С другой стороны, традиция «профессиональной активизации», заложенная Н.С. Пряжниковым [9], в массовой практике получила несколько одностороннее развитие. Изначальная идея активизации субъекта самоопределения оказалась подменена активизацией эмоциональной сферы школьника, в силу чего массовые профориентационные мероприятия на протяжении последних полутора десятилетий постепенно приобрели форму «ивент-профориентации» [8, с. 174–180]. Дети и подростки получают представления о мире профессий в череде фестивалей-праздников, конкурсов и чемпионатов, циклов игровых приключений (квестов), театрализаций и т.д. В этой логике даже профессиональные пробы, мастер-классы и встречи с профессионалами порой рассматриваются как способ показать профессию с наиболее яркой, увлекательной стороны – так обеспечивается пространство «цивилизованной конкуренции» за сознание самоопределяющегося школьника со стороны отраслей, предприятий, вузов и колледжей. И, конечно, это большой шаг вперед на фоне прежней примитивно понимаемой «профпропаганды» и «профагитации».

Проблема, возникающая на стыке двух обозначенных тенденций, состоит в том, что у подрастающего поколения начинает формироваться искаженное представление о мире труда. В ходе профориентационной работы (и особенно ее ивент-составляющей) профессии подаются ему как «удивительные», «творческие», «перспективные», «предоставляющие уникальные

возможности для… (самореализации, творчества, развития, карьерного роста и т.д.)». Очень характерен в этом плане бренд одного из современных российских профориентационных проектов: «Моя профессия – волшебник!».

Таким образом, широко понимаемая «ярмарка профессий» начинает в каком-то смысле ассоциироваться с «ярмаркой тщеславия». Выбор профессии по принципу «самая творческая», «самая удивительная», «самая волшебная», «самая вау!» становится своего рода новым стандартом профессионального самоопределения, и уже не совсем понятно, где его корни. То ли профориентация настроилась на ценности нового поколения, то ли, наоборот, новое поколение успешно следует за ценностями ивент-профориентации, заимствованными из практик рекламы и маркетинга.

Идеализированные образы отдельных профессий транслируются не только целенаправленной профориентацией, но и средствами массовой информацией и популярной культурой. Нет ничего удивительного, что современные выпускники склонны делать выбор, основанный на поверхностных представлениях об интересах и склонностях, не учитывая реальных, зачастую тяжелых сторон профессиональной деятельности, возможных издержек. В то же время современный мир профессий требует от работника все более и более сложного и тяжелого комплекса компетенций и профессионально важных качеств: гибкости и адаптивности, стрессоустойчивости, осознанности, коммуникативных навыков, тайм-менеджмента, высокого уровня самостоятельности и ответственности и т.д. К этому добавляется то, что можно назвать «профессиональной жизнестойкостью»: способность «держать удар» и выносить долговременные трудности, волевые качества, навыки самовосстановления. Весь этот «теневой комплекс» социально-профессионального самоопределения венчает *сознательная готовность к принятию неизбежных трудностей, связанных с любой профессиональной деятельностью.*

Именно такой готовностью современная молодежь («поколение зет») не обладает или обладает в минимальной степени. Не случайно появился еще один термин – «поколение снежинок». По сути – поколение неженок.

Налицо ***противоречие*** между:

– с одной стороны, общепринятым в профориентации подходом, фокусирующимся на позитивных аспектах профессий и стремящимся минимизировать негативные представления для вовлечения подростков и поддержания их мотивации в процессе профессионального самоопределения;

– с другой стороны, реалиями профессиональной жизни, где «невидимые» сложности и негативные стороны профессий оказывают значительное влияние на профессиональную успешность, удовлетворенность и долгосрочное благополучие специалиста, в прагматическом разрезе – на уровень «закрепления выпускников колледжей и вузов на рабочем месте» и последующей «текучести кадров».

Это противоречие приводит к базовой проблеме: большинство выпускников школ оказываются не готовы к столкновению с реальными трудностями профессии, что ведет к разочарованиям, профессиональным кризисам, снижению продуктивности, а в ряде случаев – к полному отказу от выбранного пути или к выбору неоптимальных профессионально-жизненных стратегий. Существующие методики профориентации, как правило, не предоставляют инструментария для осознания и принятия «теневых сторон» профессий, ориентируя подрастающее поколение на идеалистические, а зачастую и не соответствующие действительности модели профессионального бытия.

Цель работы: представить и обосновать концепцию «Тени профессии» – методологической основы для корректировки существующих и проектирования новых профориентационных инструментов, направленных на формирование *зрелого профессионального самоопределения*, опирающегося, с одной стороны, на самостоятельный и осознанный социально-профессиональном выбор, с другой – на высокую устойчивость к трудностям, характерным для избранной профессии.

Задача данной статьи – продемонстрировать, как осмысление и принятие «теней» (как явных, так и скрытых) в рамках профессиональной деятельности позволяет школьникам сделать более осознанный выбор, ориентированный не только на интересы, но и на личную готовность справляться с неизбежными профессиональными вызовами. Такой подход, как предполагается, может обеспечить результативную интеграцию профориентационной работы школьников (сопровождения их профессионального самоопределения) и трудового воспитания на основе концепции «Тени профессии».

Основные понятия

«Фасад профессии» – общепринятое, привлекательное, часто идеализированное представление о профессии, которое обычно транслируется в обществе и образовательной среде. В этом контексте даже возможные трудности профессиональной деятельности нередко романтизируются.

«Тень профессии» – комплекс негативных, тяжелых, малопривлекательных сторон определенного вида профессиональной деятельности, которые могут включать в себя как хорошо известные и обсуждаемые, так и менее заметные аспекты. Теневые стороны профессии часто становятся причиной отказа от ее выбора на первом этапе профессионального самоопределения, либо приводят к пересмотру уже состоявшегося профессионального выбора на этапе обучения в колледже, вузе или после их окончания.

«Тень Тени» – неочевидные, скрытые, редко обсуждаемые или табуированные негативные стороны профессии, которые находятся в пространстве «коллективного бессознательного» и редко обсуждаются даже профессионалами. В результате «Тень Тени» становится для работника «неприятным сюрпризом», что может привести к глубоким профессиональным или личностным кризисам.

Зрелый профессиональный выбор – выбор, основанный не только на осознании своих интересов, склонностей, способностей и их соответствии требованиям профессии, но и на понимании «теневых сторон» избранной профессии, и готовности справляться с ними, опираясь на свои сильные стороны и компетенции.

Профессионально значимые качества («сильные стороны») – комплекс физических, нейропсихологических, характерологических, когнитивных, личностных качеств и компетенций (self skills), которые обеспечивают профессиональную жизнестойкость человека, позволяют человеку успешно справляться с «Тенью» и «Тенью Тени» профессии, адаптироваться к вызовам и находить смысл в своей деятельности.

Трудовое воспитание (в контексте данной статьи) – формирование у подрастающего поколения готовности к осознанному и продуктивному профессиональному труду, включая понимание его издержек, развитие устойчивости к трудностям на основе ценностного отношения к избранному виду профессиональной деятельности и с опорой на свои «сильные стороны».

Обзор тематического поля

В 1921 году К.Г. Юнг в своей работе «Психологические типы» впервые ввел понятие «теневого аспекта» или «теневой стороны» человеческой личности как одного из проявлений бессознательного [12]. В последующих

трудах Юнг конкретизировал, что под «Тенью» имеет в виду «темные аспекты личности», признать существование которых у человека чаще всего не хватает решимости.

С тех пор идея «юнгианской тени» прочно вошла в психологию бессознательного и психологию личности. В то же время есть ощущение, что значение этой идеи выходит далеко за рамки психологической науки и практики. В ней есть глубокий философский смысл, освоение которого может многое дать для развития современной профориентологии и практической работы по сопровождению профессионального самоопределения детей и подростков. Достаточно применить юнгианскую методологию «тени» к миру труда и профессий.

Вплоть до настоящего времени мы в этом контексте исследовали по преимуществу *общественное сознание*, рассуждая о мифах и стереотипах, сформировавшихся вокруг тех или иных видах профессиональной деятельности или целых отраслей, и о том, как работать с этими феноменами общественного сознания в работе с подростками и их родителями. Но мы пока что оставляли без внимания *общественное бессознательное* – те зоны умолчания, которые умышленно или неумышленно скрывают от самоопределяющегося подростка *Тень профессии*, которую ему предстоит выбрать.

Теневые стороны различных профессий в той или иной степени исследовались в рамках психологии труда и профессиологии. При этом основное внимание было направлено на профессиональные деформации личности. Причины таких деформаций – чрезмерность требований, эмоциональная перегрузка, развитие «профессионального цинизма» на фоне постоянного созерцания наиболее неприглядных сторон человеческого поведения, необходимость решать тяжелые морально-этические дилеммы, выбирая «меньшее из двух зол», деперсонализация – все это характерные признаки того феномена, который мы договорились называть «Тенью профессии».

Классическими исследованиями профессионального выгорания считаются работы К. Маслач и ее коллег [13, 14]. В современной России профессиональные деформации (и вызывающие их теневые стороны профессий) комплексно исследованы С.П. Безносовым [2]. Что касается конкретных профессий, то здесь, вероятно, наиболее глубоко и разносторонне в трудах российских авторов исследованы профессионально-личностные деформации педагога. Интересно читаются работы Н.Б. Москвиной, в кото-

рых среди прочих разбираются: учительская жестокость, «диктатура долженствования» в профессиональной картине мира педагога и даже «игнорирование педагогом в отношении себя принципа человекосообразности», а также способствующие этому факторы [5, 6]. Л.М. Митиной была обнаружена и детально охарактеризована своеобразная тенденция, характерная для учительства: избирать личностно-разрушительную стратегию «профессиональной адаптации», вместо продуктивной стратегии «личностно-профессионального роста» [4] (что, вне всякого сомнения, отражает не просто «Тень» учительской профессии, а именно «Тень Тени»).

С профориентологическими работами ситуация сложнее. С одной стороны, в работах классиков отечественной профориентологии тема «профессии и профессиональный выбор» рассматривается максимально комплексно и разносторонне. Скажем, Е.А. Климов в своей книге «Психология профессионального самоопределения» уделяет внимание тяжелым условиям труда (как «предметных», так и социальных), особо подчеркивая, что многие из них являются «в известном смысле неотвратимыми или трудно преодолимыми» [3, с. 147–148]. Н.С. Пряжников идет дальше, предлагая включить в пространство обсуждаемого со школьниками и такие виды деятельности, которые сами по себе существуют «в тени общественного устройства», например, «ларечник», квартирный вор, проститутка, рэкетир, торговец наркотиками [10] – по существу, «теневые профессии».

С другой стороны, тема о том, как именно вводить теневые стороны профессий в профориентационную работу со школьниками, рассматривается профориентологами скорее «по касательной».

В общем случае подход классической профориентологии к проблеме «Тень профессии» выглядит примерно следующим образом. У каждой профессии существуют свои сложные, иногда неприятные стороны, заключающиеся либо в непростых условиях труда, либо в особых, повышенных требованиях к работнику, его способностям, либо в недостаточном социальном статусе данной профессии. Задача профориентации состоит в том, чтобы своевременно довести до сведения самоопределяющегося человека в том числе и эти аспекты, что позволит сделать его профессиональный выбор более осознанным. В частности, в работах Е.А. Климова прослеживается идея о том, что студентов необходимо специально готовить к восприятию негативных сторон профессий для повышения психологической устойчивости. В противном случае могут возникнуть разочарования, свя-

занные с несоответствием ожиданий реальности профессиональной деятельности, на что постоянно указывает в своих работах Н.С. Пряжников.

Предлагаемая концепция «Тени профессии» не противоречит этим базовым положениям, но, возможно, позволяет существенно развить, конкретизировать и инструментализовать их, обеспечив должный баланс в эпоху навязчивой идеализации профессий и ивент-профориентации.

Осталось ответить на вопрос, в какой степени идея «Тени профессии» проявляется в современной российской практике профориентационной работы с детьми и молодежью? Анализ материалов, представленных в 2024 году на соискание Национальной премии «Россия – мои горизонты», показывает, что из 270 доступных заявок как минимум две имеют некоторое отношение к интересующей нас теме:

– экскурсионный проект «#ProИзнанку» (автор Кузнецов К.С.);

– профориентационная игра-квиз «А на самом деле», разрушающая стереотипы о профессиях сферы ИТ (авторы Коршунова Ю., Виноградова Ю.).

Названия этих проектов сами по себе ассоциируется с темой знакомства с «Тенью профессии» на основе разоблачения популярных мифов и стереотипов. Однако более глубокое знакомство с конкурсными материалами показывает, что авторские подходы имеют связь с темой «Тень профессии» еще более «по касательной», чем рассмотренные ранее классические работы профориентологов. По-видимому, авторов привлекает скорее эмоциональный эффект «разоблачения», который может быть использован для создания яркого, узнаваемого и интригующего бренда своего проекта. По существу, это та же самая ивент-профориентация, только в ином развороте.

Нужно учитывать, что «разоблачение стереотипов» и «выведение на свет теней» – родственные, но все же различные подходы. В первом случае фокус внимания сосредоточен на освобождении от ложных представлений, во втором – на обнаружении скрытой истины. Тем не менее появление таких проектов, как *«#ProИзнанку»* и *«На самом деле»* можно считать еще одним свидетельством (хотя и косвенным) в пользу того, что обсуждение темы «Тень профессии» в профориентационном пространстве уже назрело.

Показательные результаты получены в результате исследования эффективности профориентационных практик с точки зрения российских старшеклассников и студентов, проведенного межвузовской исследовательской группой в 2022–2024 годах под руководством В.Н. Пронькина.

Выявлено, что у обучающихся есть выраженный запрос на максимально реалистичное знакомство с профессиями, в том числе с их теневыми сторонами. Школьники и студенты отмечают, что в ходе профориентационной работы необходимо «рассказывать реалии профессий», «передавать всю суть выбранной профессии: ее плюсы и минусы, сложности, необходимые навыки», чтобы можно было увидеть «все подводные камни, трудности, стрессогенные факторы» и т.д.[1]

Материалы и методы

Разработка идеи «Тени профессии» опирается на многолетнюю (начиная с 2012 г.) опытно-экспериментальную работу, которая велась и ведется автором в рамках экспериментальных, впоследствии инновационных, научно-методических площадок ФИРО, затем НОЦ РО РАНХиГС в различных регионах РФ. В ходе работы над статьей было проведено изучение различных типов литературных источников (научных статей, монографий, тезисов докладов и др.), конкурсных материалов, поданных на соискание премии «Россия – мои горизонты», неопубликованных материалов исследований, предоставленных их организаторами. В дальнейшем использовались методы обобщения, анализа, синтеза, концептуализации.

В качестве вспомогательного средства был использован генеративный искусственный интеллект (ChatGPT) как инструмент, облегчающий решение задачи «восхождения от абстрактного к конкретному» и позволяющий проиллюстрировать примерами базовые идеи, положенные в основу концепции «Тень профессии».

Результаты исследования и их обсуждение

«Тень профессии»: примеры

Некоторое, весьма предварительное представление о содержании феномена «Тень профессии», может дать табл. 1, составленная с использованием ChatGPT. «Профессии» умышленно представлены на высоком уровне обобщения, чтобы проявились наиболее типичные «Тени», не связанные с узкой специализацией.

[1] Некоторые данные исследования опубликованы в статье [7]. Помещенные здесь цитаты из анкет в опубликованных источниках отсутствуют, они приведены непосредственно по материалам исследования, полученным автором данной статьи от его организаторов.

Таблица 1

«Тени» некоторых профессий

Профессия	Тень профессии
Учитель	Эмоциональное выгорание, перегрузка ответственностью за развитие и поведение учеников, бюрократия, низкий престиж и оплата труда (часто), сложность взаимодействия с родителями, ощущение стагнации
Журналист	Постоянное давление сроков, стресс, риск столкнуться с агрессией или опасностью, необходимость работать с негативной информацией, этические дилеммы, ощущение цинизма, потери личного времени
Спортсмен	Физические травмы, высочайшая конкуренция, краткосрочность карьеры, психологическое давление, жесткая дисциплина, риск выгорания, проблемы с адаптацией после завершения карьеры
Бухгалтер	Монотонность и рутина, высокая ответственность за точность, стресс при проверках и в конце отчетных сроков, работа с устаревшей информацией, ощущение «невидимости» своего труда, минимальное творчество
Врач	Эмоциональное и физическое выгорание, огромная ответственность за жизнь и здоровье людей, стресс от экстренных ситуаций, столкновение с болью и страданиями, длительное обучение, низкая зарплата (на начальных этапах), бюрократия
Инженер	Работа с постоянно устаревающими технологиями, высокая ответственность за безопасность и надежность, необходимость постоянного обучения, бюрократия, возможность просчитаться с фатальными последствиями, рутинность некоторых задач
Повар	Физические нагрузки (жарко, долго на ногах), стресс от высокой скорости и ошибок, ненормированный рабочий день, работа в выходные и праздники, низкая оплата труда (на начальных этапах), быстрая смена трендов, ответственность за здоровье потребителей
Менеджер	Высокий уровень стресса, постоянное давление со стороны руководства и подчиненных, необходимость решать конфликты, переработки, ответственность за результаты команды, необходимость быть «психологом» и «дипломатом»
Программист	Постоянная необходимость учиться новому, сидеть в одной позе долгое время, глазное напряжение, ощущение изоляции, давление сроков, синдром самозванца, сложность коммуникации с нетехническими специальностями
Специалист по ИИ	Этические дилеммы (предвзятость алгоритмов, вопросы приватности, замещение людей), необходимость постоянно быть «на гребне волны» технологических прорывов, сложность объяснения специфики работы, потенциальный страх перед создаваемым «интеллектом»
Специалист по PR	Постоянное давление сроков, необходимость работать с кризисными ситуациями, риск негативного общественного внимания, этические компромиссы, необходимость «продавать» иногда спорные идеи, постоянный мониторинг информации

Профессия	Тень профессии
Дизайнер	Высокая конкуренция, субъективность оценки работы, необходимость постоянно следовать трендам, критика, переработки из-за дедлайнов, сложность донести свою идею до заказчика, выгорание от креативной деятельности
Ученый-исследователь	Неопределенность результатов исследований, длительный период получения результатов, низкая оплата труда (часто), бюрократия, необходимость постоянного поиска финансирования, критика идей, ощущение изоляции, возможный страх перед научным открытием[1]

Общая логика профориентационной работы с «Тенью профессии»

Существующий подход к организации профориентационной работы со школьниками предполагает, что «Тени профессий» либо не рассматриваются вовсе (ивент-профориентация), либо рассматриваются «по касательной», заодно с другими особенностями профессии (в рамках общей профинформационной работы). Очевидно, что это – существенный недостаток, и он должен быть устранен.

Чтобы решить поставленную нами задачу – обеспечить эффективную интеграцию сопровождения профессионального самоопределения и трудового воспитания – профориентационная работа с «Тенями профессий» должна стать полноценным направлением работы, реализуемым совместно с другими линиями образовательной профориентации на основе отдельных тем и (или) особых форматов профориентационного взаимодействия.

При этом общая логика организации знакомства школьника с интересующими профессиями может быть, например, такой:

1) осмысление «Фасада профессии» – тех привлекательных сторон, которые прежде всего и оказали влияние на первичный профессиональный выбор;

2) первичная (пробная) самоидентификация подростка по отноше-

[1] Вероятно, многие из тех, кто ознакомился с этой таблицей, готовы поспорить с некоторыми из положений, которые предлагает здесь ChatGPT. Скажем, автору этой статьи не совсем ясно, почему в качестве «Тени профессии» ученого обозначен «возможный страх перед научным открытием». История науки показывает, что обычно все происходит с точностью до наоборот. На этом примере, однако, видно, как именно лучше всего использовать подсказки, полученные от искусственного интеллекта: в данном случае, например, как первичный набор гипотез, который можно положить в основу интервью с профессионалом, чтобы тот подтвердил одни, опроверг другие и добавил свои, третьи. Или как повод для обсуждения со старшеклассниками и (или) их родителями. Но только не как «готовое знание».

нию интересующей профессии – например, оценка образа «себя-в-профессии» на основе профессиональных проб, практик, учебных стажировок;

3) знакомство с «Тенью профессии» (в том числе и с «Тенью Тени», если речь идет о старшем школьном или студенческом возрасте);

4) углубленная самоидентификация по отношению к выбираемой профессии в контексте осмысления «Тени», с целью получить ответы на ключевые вопросы: «Смогу ли я с этим справиться (выдержать Тень этой профессии)?» и «Что мне нужно сделать (освоить, сформировать, развить…), чтобы потом успешно жить с этой Тенью?»;

5) таким образом начинается работа самоопределяющегося человека со своими «сильными сторонами», позволяющими ему впоследствии эффективно вынести «Тень профессии» (оценка наличия и степени развития необходимых качеств, способностей; планирование дальнейшего развития качеств и компетенций, оказавшихся в дефиците, как важная составляющая личного профессионального проекта).

В табл. 2, составленной с использованием ChatGPT и конкретизирующей предыдущую табл. 1, для пяти различных профессий представлены как их «Тени», так и «Тени Теней», а также «сильные стороны», необходимые профессионалу для того, чтобы вынести «Тень» без ущерба для себя.

Таблица 2

«Тени» отдельных профессий и «сильные стороны», необходимые для того, чтобы справиться с «Тенью»

Профессия	**Тень профессии**	**Тень Тени**	**Сильные стороны**
Учитель	Низкие / неадекватные зарплаты, высокая эмоциональная нагрузка, выгорание, бюрократия, переработки, конфликтные взаимодействия	Привычка к властному доминированию, стагнация, втягивание в идеологические процессы, утрата личностных границ	**Готовность к фрустрации** (из-за низкой оплаты, не всегда эффективными методами), **способность защищать личные границы** (от переработок, давления), **умение находить смысл вне формальных задач** (в развитии ученика и самого себя), **способность к самообновлению** (борьба со стагнацией)

Профессия	Тень профессии	Тень Тени	Сильные стороны
Врач	Высокая ответственность за жизнь, длительные смены, стресс от экстренных ситуаций, контакт со страданием / смертью, бюрократия	Цинизм / деперсонализация, чувство вины, размывание личных границ, догматичность, скептицизм	**Эмоциональная стойкость** (не стать циником), **навыки восстановления после стресса**, **способность к самосостраданию** (преодоление чувства вины), **умение выстраивать профессиональные границы** (не растворяться в работе), **готовность к постоянному обучению и пересмотру знаний**
Программист	Дедлайны, перегрузки, критически быстрое старение навыков, сидячая работа, проблемы со здоровьем, давление, синдром самозванца	Отчужденность от смысла продукта, моральная ответственность за код, возрастные стереотипы, профессиональная изоляция, потеря мотивации	**Готовность к непрерывному обучению** (сохраняя высокую мотивацию), **навыки управления временем и здоровьем**, **умение видеть за кодом реальный результат и его пользователя**, **готовность к вызовам из-за возраста** (и искать свою нишу), **способность искать и поддерживать социальные связи** (в противовес изоляции)
Журналист	Спешка, работа с негативом, угрозы, этические дилеммы, нестабильность дохода, давление	Манипуляции, эмоциональное притупление, паранойя / недоверие, конфликт миссии и выживания	**Готовность к моральным компромиссам** (и умение их минимизировать), **способность сохранять критическое мышление** (не становясь циником), **навыки саморегуляции** (для борьбы со стрессом), **умение находить баланс между профессиональными амбициями и ценностями**, **стойкость к неопределенности**
Повар	Физическая нагрузка, жара, долгие смены, ненормированный график, риск травм, низкие стартовые доходы	Зависимость от оценки шефа, нездоровые стратегии совладания, разрушение личной жизни, узость профессиональной специализации, выгорание	**Физическая выносливость и готовность к перегрузкам**, **навыки самовосстановления**, **способность к самоорганизации** (для сохранения баланса работы / жизни), **готовность к поиску новых сфер применения навыков**, **умение управлять своей самооценкой** (и не быть зависимым от оценок других)

Как видим, «сильные стороны» – не просто неотъемлемая часть профориентационного освоения профессии, но и одна из двух главных линий практического «заземления» тем «Теней профессий» в плоскость реальной

педагогической работы. Переход от понимания «Тени профессии» к осмыслению «сильных сторон», необходимых профессионалу для овладения «Тенью», по существу, и есть искомая связка сопровождения профессионального самоопределения и трудового воспитания.

Вторая линия педагогического «заземления» концепции «Тень профессии» – выход на понимание высших смыслов избранной профессии, ее социальной миссии (как того «Света», ради которого настоящие профессионалы и преодолевают трудности, составляющие «Тень профессии»). Это направление работы, возможно, должно стать предметом отдельного исследования.

Ожидаемые результаты от введения идеи «Тень Профессии» в профориентационную работу с детьми и подростками.

1. *Снижение уровня разочарований и повышение устойчивости профессионального выбора*. Если выпускник знаком с «темными сторонами» избранной профессии, он лучше подготовлен к трудностям. Это может снизить количество разочарований, смены профессии, выгорания в будущем. Парадоксальным образом мы можем получить некоторые значимые результаты, традиционно относимые к «трудовому воспитанию», но при этом не используя средств трудового воспитания как таковых.

2. *Более осознанный выбор*. Вместо слепого следования моде или внешним представлениям подросток сможет делать выбор, основанный на понимании того, какие «страдания» (в широком смысле: стресс, монотонность, физические нагрузки, ответственность, риск и т.д.) он готов принять. В известном смысле выбор профессии становится выбором типа приемлемой «Тени профессии».

3. *Развитие адаптивности и способности к «преадаптации»* (по А.Г. Асмолову [1]). Осознавая возможные трудности, подросток учится искать стратегии их преодоления, обнаруживая у себя и (или) развивая определенные «сильные качества», необходимые для преодоления трудностей, которые несет в себе «Тень профессии». Параллельно развивается широкий комплекс профориентационно значимых компетенций и self skills – гибкость мышления, способность к адаптации и т.д.

4. *Развитие реалистичного самопонимания.* Работа с «Тенью Профессии» требует от подростка рефлексии над своими страхами, слабостями, уровнем стрессоустойчивости. Это способствует более глубокому самопо-

знанию подростка, наращиванию его психологической грамотности и психологической зрелости, в конечном счете – более интенсивному личностному развитию.

5. *Ценность для родителей*. На основе предлагаемой концепции могут быть разработаны полезные инструменты для родителей, помогая им вести более открытый и честный диалог с подростками о будущей профессии (при должной психолого-педагогической поддержке).

6. *Эмоциональная насыщенность и привлекательность*. Использование такой метафоры, как «Тень» (и ей подобных), может сделать профориентационную работу более увлекательной и запоминающейся для подростков, парадоксальным образом приближая ее к ивент-форматам, хотя и с противоположной стороны. Подобные попытки мы уже видели ранее на примере проектов «#ProИзнанку» и «На самом деле». На самом деле, поиск «Тени профессии» и особенно «Тени Тени» (для более старших возрастов) – это своего рода увлекательный квест, интригующая исследовательская задача, таящая в себе целый «ящик Пандоры» разнообразных неожиданностей. Положим, школьные учителя в массе своей не способны работать с задачами такого уровня сложности и креативности, но более раскрепощенные педагоги дополнительного образования, свободные профконсультанты, а также некоторые энтузиасты из числа вузовских преподавателей, вовлеченных в систему профориентации, вполне могут стать адептами подобной работы.

Риски и принципы, позволяющие их купировать

Риск демотивации. Если ивент-профориентация привлекает подростка к профессиям, то неловко выстроенная работа по знакомству с «Тенью профессии», наоборот, может оттолкнуть. Подросток, особенно «снежинка», может воспринять эти скрытые аспекты как слишком тяжелые и отказаться от выбора (предпочитая «внепрофессиональные» сценарии самоопределения), и/или сформировать циничное отношение к любой профессионально-трудовой деятельности.

Еще опаснее сопутствующий *риск разбалансировки «Фасадов» и «Теней»*, когда одни профессии будут по-прежнему предъявляться в логике «фасада», на основе идеализированных образов, а другие – в более честной и реалистичной манере, с учетом их «Теней». В этом случае профориентационная конкуренция «за умы и судьбы» нынешних школьников – будущих профессионалов может приобрести откровенно недобросо-

вестный характер, а акции профессиональной пропаганды будут чередоваться с акциями «контрпропаганды», призванными внушить школьнику, что одни профессии (например, учитель или оператор беспилотника) – это «абсолютное добро», а другие (например, блогер или геймер) – «абсолютное зло» (или наоборот).

Риск недостаточного учета субъективного фактора. «Тень профессии» и особенно «Тень Тени» имеет как объективное, так и субъективное измерение. То, что для одного человека является «тенью», для другого может быть приемлемым или даже интересным. Поэтому профориентационная работа с «Тенью профессии» должна в обязательном порядке сочетаться с индивидуальным или хотя бы дифференцированным подходом. Если же погружение в тему «Теней профессий» будет происходить исключительно в массовых и/или общеклассных форматах (к которым все еще тяготеет профориентационная работа со школьниками) – возникает опасность формирования ложных, искаженных представлений о профессиях. Так или иначе, односторонний акцент на «Тени профессии» ничуть не лучше, чем такой же односторонний акцент на «Фасаде».

Риск неквалифицированной работы с «Тенью» – наиболее очевидный и наиболее ожидаемый в наших условиях, когда работа в массовой школе по *профессиональной* ориентации школьников поручена *непрофессиональным* профориентаторам. Тема «Тени профессии» и особенно «Тени Тени» часто затрагивает очень личные и болезненные аспекты (например, личностные деформации, которые могут проявляться в том числе и у родителей школьников – представителей обсуждаемых профессий). Обсуждение их требует не только профессионализма, но и высокой личной культуры, человеческой деликатности со стороны профориентатора.

Риск сопротивления отдельных групп (педагогов, родителей, профессионалов) и общества в целом, в том числе связанный с интуитивными опасениями социальной разбалансировки. Выведение из зоны умолчания глубоких, системных проблем может подорвать веру в институты, профессии, вызвать отторжение. Общество часто строит свои представления на определенной идеализации, и этого нельзя не учитывать в профориентационной работе.

Для купирования обозначенных рисков может быть предложен следующий набор принципов.

1. *Баланс «Тени» и «Света»:* никогда не показывать «Тень» в отрыве

от «Фасада» профессии. Что не менее важно, нужно таким образом организовать подачу и обсуждение материала, чтобы всякая «Тень» связывалась в сознании обучающихся со «Светом» профессии (социальная миссия, личностная значимость) и с путями преодоления «Тени», связанными с развитием «сильных сторон». Подросток, знакомясь с «Тенью», должен в то же время видеть, как профессионалы справляются с «теневыми» сложностями профессиями, какие навыки для этого нужны, какие инструменты существуют и какая награда (внутренняя или внешняя) ожидает того, кто преодолевает эти трудности. (Примерно по следующей схеме: «Работа врача скорой помощи очень стрессовая *(«Тень»)*, но именно способность быстро принимать решения и спасать жизни приносит профессионалу ни с чем не сравнимое удовлетворение *(«Свет»)*, для чего нужно владеть стрессоустойчивостью и навыками самоконтроля *(«сильные стороны»)*).

Точно так же при работе с «Тенью Тени» сразу же переходить к обсуждению позитивных сторон.

– Стратегии преодоления. Как профессионалы справляются с цинизмом? Как избежать стагнации? Как сохранить личные границы?

– Механизмы защиты. Какие психологические инструменты помогают?

– Системные решения. Как общество или профессиональное сообщество пытается решать эти проблемы (например, этические кодексы, программы поддержки, профсоюзы)?

С другой стороны, необходимо сформировать у подростков представление о том, что абсолютно не существует профессий «без Тени» профессий. Даже самые «легкие», на первый взгляд, профессии имеют свои «Тени», которые на практике могут оказаться весьма коварными.

Не только в вербально-рефлексивные, но и в практико-ориентированные форматы работы должны сбалансированно вводиться содержательно-деятельностные элементы, соответствующие как «фасадным», так и теневым сторонам профессии. Например, профессиональные пробы могут включать такие теневые аспекты, как работа в условиях ограниченного времени, решение конфликтной ситуации, рутинные задачи, причем по мере взросления школьников доля этих аспектов должна возрастать (см. далее, принцип постепенности и возрастосообразности). Очевидно, что и рефлексивное последействие, проводимое по итогам таких проб и их цикла,

должно включать обсуждение вопросов, связанных с «Тенью профессии»: «Какие из уже известных тебе сторон "Теней профессии" ты смог заметить, ощутить на себе, выполняя пробу? Что при выполнении пробы было самым сложным? Как ты себя чувствовал? Как бы ты справился, если бы это было по-настоящему?». С этой точки зрения профессиональная проба становится способом впервые прикоснуться к «Тени профессии» в относительно безопасных условиях, чтобы подросток мог оценить свою реакцию и свои возможности по преодолению «Тени».

В рамках данного принципа важно использовать правильный (вдохновляющий) язык и соответствующие метафоры. Не столько «негативные стороны» профессии, сколько «вызовы», «сложности», «обратная сторона медали», «издержки», «что эта профессия требует от тебя». Говоря современным молодежным языком (пришедшим от программистов), «Тень» – это не «баг», а «фича», присущая профессии (как и любой сложной системе), а профессионал – это тот, кто умеет с ней работать. Или, иначе говоря, задача состоит в том, чтобы превратить «Тень профессии» из «бага» в «фичу».

В итоге «Тень профессии» должна восприниматься не как «абсолютное зло», а как естественная часть реальности, с которой можно научиться справляться (и это – достойная задача для профессионала, один из показателей его истинной, «неявной» квалификации).

2. *Постепенность и возрастосообразность.* Тема «Тень профессии» должна вводиться не ранее 6–7-го классов средней школы. «Тень Тени» – еще более сложная тема, которая требует определенного уровня зрелости, критического мышления и способности к рефлексии. Поэтому ее осмысление необходимо начинать, по-видимому, лишь в старшей школе (и правильно организованные профильные классы – достаточно подходящее место для этого). Соответственно, возрастная логика освоения мира профессий может выглядеть так:

– в начальной школе – погружение в многообразие мира современных и перспективных профессий в позитивном ключе («Фасад»);

– в средней школе – акцент на реалистичности в профинформировании и постепенное знакомство с «Тенями профессий» (т.е. с общеизвестными, явными сложностями). В том числе обсуждение вопроса: «Почему не каждый из тех, кто самостоятельно и осознанно выбрал профессию, остается в ней надолго?»);

– в старших (профильных) классах – переход к обсуждению «Тени Теней», реинтерпретация своего профессионального выбора как «выбора наиболее подходящей Тени», проектирование персональных стратегий развития «сильных сторон», позволяющих справиться с неизбежными «Тенями» своей будущей профессии.

3. *Безусловное уважение личного выбора и личного достоинства подростка*. Для кого-то из них та или иная «Тень профессии» является неприемлемой, и это тоже осознанный выбор. Он заслуживает внимания и уважения, а способность его убедительно обосновать делает подростку честь. Понимание «Тени» избранной профессии (и особенно «Тени Тени») – это показатель зрелости и открытая возможность «стать лучшей версией себя».

4. *Вовлечение родителей* – один из общих принципов образовательной профориентации, на который, безусловно, необходимо ориентироваться и в данном конкретном случае. Работа с «Тенями профессий» – это в том числе и просвещение основной части родительского контингента, с привлечением потенциала активно-ресурсных родителей, способных, как настоящие профессионалы, рассказать истории не только о своих профессиональных достижениях, но и о трудностях, и о том, как они их преодолевали. В любом случае у родителей нужно формировать представление о том, что ключом к построению успешной профессиональной карьеры ребенка является их поддержка в преодолении трудностей, а не стратегия «избегания усилий».

Типология «Теней профессии»

Очевидно, феномен «Тень профессии» подлежит структуризации. Это необходимо как для его лучшего понимания при проведении исследований, так и для того, чтобы профориентационная работа, связанная с освоением «Теней», имела более содержательный и конкретный характер.

В диалоге с ChatGPT была выработана первичная типология «Теней профессий», имеющая высокий уровень обобщенности. В соответствии с ней «Тени профессий» могут принадлежать к одному из следующих четырех типов: (1) личностные, (2) телесные, (3) экзистенциальные, (4) социальные. При этом «Тень» той или иной профессии может содержать в себе характеристики различных типов (иногда и всех), однако в различной степени выраженности.

1. *Личностные «Тени»* – трудности, связанные с эмоциональной и психологической нагрузкой. К этой категории относятся вызовы, которые

угрожают психической устойчивости и личности профессионала. Например:

– эмоциональное выгорание, истощение, апатия, снижение работоспособности из-за длительных перегрузок;

– высокий уровень стресса и тревожности, из-за постоянного внешнего давления, экстренных ситуаций, неопределенности;

– снижение или полная утрата эмпатии, цинизм, отстраненность (часто из-за контакта с болью, страданием, негативом);

– личностные деформации – гипертрофия отдельных качеств (властность, подозрительность, жестокость и т.д.), утрата прежних черт характера;

– профессиональная изоляция, ощущение непонимания, нехватки близких по духу людей, развитие чувства одиночества.

В качестве «сильных сторон», необходимых для того, чтобы справиться с личностными «Тенями профессии», можно обозначить: эмоциональную устойчивость и стрессоустойчивость, резильентность (понимаемую в том числе и как способность восстанавливаться после трудностей), эмоциональный интеллект, гибкость, навыки саморегуляции, ассертивность (независимость чувства самоценности от внешних оценок), умение устанавливать личные границы, самосострадание (понимаемое как умение принимать себя, со своей ранимостью), коммуникативные компетенции и компетенции командной работы.

Сам по себе представленный набор «сильных сторон» наглядно демонстрирует, в какой степени самоопределяющийся человек должен быть обеспечен современными психологическими знаниями и компетенциями. Вне всякого сомнения, образовательная профориентация должна идти «рука об руку» с формированием базовой психологической грамотности. Разбирая тему работы с «Тенью профессии», мы отчетливо видим, что оптимальная модель профориентационной работы с обучающимися должна опираться не только на педагогику и педагогов, *но и на психологию и психологов* (что, скажем, далеко не следует из направлений и форм работы нынешней Единой модели профориентации).

Очевидно, что формирование резильентности, ассертивности и самосострадания (и других «сильных сторон», составляющих комплекс по преодолению «Тени профессии» и ее последствий) – задача, для школьника непо-

сильная. Для того, чтобы ее успешно разрешить он должен достичь определенного уровня личностной зрелости, характерного скорее для взрослого человека. Однако перед школьником такая задача и не ставится – у него еще есть достаточно времени, прежде чем его настигнет сначала «Тень профессии», а затем ее последствия (деформации). Здесь скорее должен работать принцип «Предупрежден – значит вооружен». Сказанное относится и к последующим типам «Теней», характеристики которых также будут снабжены перечнями «сильных сторон», необходимых для того, чтобы с этими «Тенями» справиться.

2. *Телесные «Тени»* – трудности, связанные с физической и организационной нагрузкой. Это комплекс, связанный с соматическим здоровьем человека, физическими нагрузками, а также с организацией рабочего процесса, предполагающей физическое присутствие работника и совершение им определенных трудовых усилий. Конкретные «Тени» в данном случае могут быть таковы:

– высокая физическая нагрузка, монотонная работа, однообразие задач, длительное пребывание в неудобной позе, работа в неблагоприятных условиях (жара, холод, шум);

– риск травм и профессиональных заболеваний, несчастные случаи, опасность химического, бактериологического или радиоактивного заражения, отравления и т.д.;

– ненормированный рабочий день, переработки, постоянное нарушение режима, работа в выходные и праздники, что приводит к хроническому переутомлению.

К числу «сильных сторон», необходимых для преодоления телесных «Теней профессии», можно отнести: физическую выносливость, навыки заботы о здоровье, тайм-менеджмент и навыки планирования, общую самодисциплину (опирающуюся на волевые качества личности), устойчивость к монотонности. Вообще, в этой группе «сильных сторон», сравнительно с остальными типами «Теней», мы видим особенно много врожденных качеств и способностей (физических и психофизиологических), что, безусловно, необходимо приоритетно учитывать, осуществляя профориентационную поддержку самоопределения подростка.

3. *Экзистенциальные «Тени»* связаны с интеллектуальными, этическими и смысловыми сложностями, возникающими в процессе профессио-

нальной деятельности. Речь идет о проблемах смысла жизни, морали, познания, ответственности, глубиной трансформации личности, столкновения с неизбежностью (старение, смерть, устаревание знаний и другие «обстоятельства непреодолимой силы»). В том числе:

– этически неоднозначные ситуации (дилеммы) – необходимость делать трудный моральный выбор, действовать в условиях неполной информации или под давлением, высокий риск совершения ошибки, цена которой высока;

– риск манипуляции – использование профессиональных навыков в неких (например, корыстных) целях, противоречащих личным ценностям или интересам других людей;

– доминирование рабочих задач и/или организационной культуры, способствующих развитию профессиональной ригидности, догматизма, узости картины мира, стереотипности мышления;

– отчуждение от смысла и/или результата собственной профессиональной деятельности (непонимание конечной цели работы, ее социальной миссии, накапливающееся ощущение бессмысленности усилий);

– условия, способствующие формированию «синдрома самозванца», постоянной неуверенности сомнения в своих способностях.

Среди «сильных сторон», которые требуются работнику, чтобы успешно справляться с экзистенциальными «Тенями», можно обозначить: критическое мышление (включая способность выявлять манипуляции), устойчивые этические принципы и ценностные ориентиры (и способность устойчиво следовать им), обучаемость и гибкость мышления, способность к самомотивации, устойчиво позитивную, адекватную самооценку, адаптивность к карьерным и возрастным изменениям.

4. *Социальные «Тени»* – трудности, связанные с коммуникацией и социальными взаимодействиями. Это все, что касается отношений с другими людьми (коллегами, клиентами, партнерами, руководством), обществом, институциями. Сюда же отнесены проблемы, связанные с социальным статусом профессии и профессионала. Некоторые конкретные «Тени» такого типа:

– конфликтные взаимодействия: с коллегами, клиентами, руководством, партнерами;

– давление со стороны заказчиков, администрации, общественности, политического контекста;

– давление негативного общественное мнения (стереотипы, предубеждения, низкий престиж профессии, недоверие);

– риск «полного растворения в профессии» – постоянное требование быть «на связи», трудность разделения личной и социально-профессиональной сфер жизни.

Преодолению «Теней» такого типа способствует прежде всего развитый комплекс социальных компетенций: навыки эффективной коммуникации, нетворкинга, ведения переговоров, разрешения конфликтов, отстаивания собственных интересов и границ, самопрезентации и формирование позитивного образа своей деятельности, способность справляться с внешним давлением, сохраняя внутреннюю целостность.

Инструменты профориентационной работы с «Тенью профессии»

Картирование профессий – создание «бинарных карт профессий» с разделением на «Фасад» и «Тень». Описание, с одной стороны, позитивных сторон и преимуществ определенной профессии, с другой – ее возможных негативных аспектов (стресс, выгорание, этические дилеммы, физические нагрузки, ненормированный рабочий день, общественное осуждение и т.д.). Начиная с определенного возраста, можно составлять более детальную карту («Социальная миссия профессии» – «Преимущества и выгоды для работника» – «Тень профессии» – «Тень Тени»).

Использование кейсов и ролевых игр. Разбор и проигрывание ситуаций, демонстрирующих «теневую» сторону профессии (например, когда «Тень профессии» привела к появлению серьезной проблемы, решение которой следует найти), с обязательным последующим обсуждением в группе под руководством профориентатора.

Интервью с представителями профессий – не только с энтузиастами и «агитаторами», но и с теми, кто готов честно рассказать о сложностях. Анализ реальных историй. Разбор причин выгорания, смены профессии, связанных с недооценкой «тени» (методика работы с профессионалом, позволяющая выявить «Тень профессии» и «Тень Тени»).

Индивидуальные задания, нацеленные на самоанализ. Цель – помощь подросткам в определении своих собственных параметров «устойчивости к тени» в различных сферах профессиональной деятельности, а также (на последующих этапах самоопределения) в контексте интересующих профессий и/или избранной профессии.

Групповые исследовательские проекты. Например, долгосрочный (1–2 года) групповой или общеклассный проект – «Создание «Банка Теней». В том числе – разработка возможных альтернативных классификаций «Теней профессий». Другой вариант – сравнительный групповой среднесрочный (1 месяц) проект «Тени наших будущих профессий». Цель проекта – провести сравнительный анализ «Теней» 3–4 контрастных профессий и соотнести их с личной устойчивостью участников. Предполагается, что проектанты будут искать скрытую информацию на сайтах, в форумах, в опубликованных воспоминаниях профессионалов, а также проведут интервью с опытными профессионалами.

Еще один вариант исследовательского проекта в более подробном описании представлен ниже.

Тренинги по развитию конкретных «сильных сторон», интегрированные в профориентационные программы или проводимые по запросу (с привлечением школьного педагога-психолога или доступных внешних специалистов – тренеров, практических психологов, профконсультантов).

Дискуссии, круглые столы и другие коммуникативные форматы. Вместо использования монологических форматов профориентатору предпочтительнее стимулировать обсуждение, задавать вопросы, побуждать к самостоятельному поиску ответов. На некоторые из таких обсуждений можно приглашать профессионалов (в том числе родителей школьников), которые, безусловно, должны заранее быть в той или иной степени подготовлены, поскольку обсуждение «Тени профессии» требует неких заранее обговоренных «правил игры». Отдельные круглые столы, проводимые в русле общей программы профориентационного нетворкинга, могут быть посвящены конкретным профессионально-этическим проблемам (например, манипуляции в рекламе, PR и других подобных профессиях, доверие и контроль в работе с искусственным интеллектом и т.д.).

Заключение

Зрелость профессионального самоопределения предполагает выбор профессионального пути с учетом не только собственных способностей, склонностей и интересов, а также актуального состояния рынка труда и его возможных перспектив, но и тех не всегда очевидных трудностей, к преодолению которых нужно быть готовым в процессе профессиональной деятельности. С этой точки зрения достижение полной зрелости самоопределения – это дополнение баланса факторов «хочу» и «надо» полноценным

осмыслением фактора «могу», *пониманием этого «могу» как «готов вынести»*.

Важно, что идея «Тени» не демонизирует профессии, а предлагает более полный и честный взгляд на них. Поскольку «Точки входа» [11], решая важнейшую задачу активизации субъекта профессионального самоопределения, позволяют формировать лишь ситуативную, поверхностную мотивацию профессионального выбора (к тому же при этом может создаваться ложный, идеализированный образ профессии) – важно, чтобы на последующих этапах началась более глубокая профориентационная работа, не просто имеющая практико-ориентированную направленность, но и предполагающая знакомство с «Тенью» интересующих профессий, а затем и с «Тенью Тени».

Предлагаемая концепция «Тени профессии» позволяет рассматривать выбор профессии как глубоко личностный процесс, связанный с самопониманием и готовностью к трудностям, и именно в этом, фундаментально-психологическом, смысле сближающий процесс сопровождения профессионального самоопределения с развитием жизнестойкости личности и с широко понимаемым трудовым воспитанием. Профориентация становится не только выбором профессии, но и выбором пути развития себя, работы над собой, само-преодоления (что и составляет предельно глубокую, сущностную основу любых трудовых усилий).

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
2. *Безносов С.П.* Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 272 с.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Москва : Академия, 2004. 304 с.
4. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. Москва : Дело, 1994. 215 с.
5. *Москвина Н.Б.* Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ) / Н.Б. Москвина. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2004. 144 с.
6. *Москвина Н.Б.* Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации / Н.Б. Москвина. Москва : Юрайт, 2026. 195 с.
7. *Пронькин В.Н.* Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколе-

ния / В.Н. Пронькин, Д.А. Махотин, В.В. Кинелева, Н.Ф. Родичев // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3 (50). С. 97–115.
8. Профориентация детей и молодежи. Сопровождение, практика, нетворкинг / В.И. Блинов, В.Н. Пронькин, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев. Санкт-Петербург : Лань, 2025. 356 с.
9. *Пряжников Н.С.* Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы / Н.С. Пряжников. Москва : Академия, 2014. 416 с.
10. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. Москва : Академия, 2008. 318 с.
11. *Сергеев И.С.* Инструменты образовательной профориентации: «точки входа» в профессиональное самоопределения / И.С. Сергеев // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 1. С. 65–84.
12. *Jung C.G.* Psychologische Typen / C.G. Jung. Zurich : Rascher Verlag, 1921. 708 s.
13. *Maslach C.* The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of Occupational Behaviour. 1981. Vol. 2, No 2. P. 99–113.
14. *Maslach C.* Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // Annual Review of Psychology. 2001. No 52 (1). P. 397–422.

Т.В. Королева, А.В. Даниленков

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД

В статье представлен опыт организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах личностного и профессионального развития: старшеклассник, обучающийся колледжа. С позиции методологии системного подхода, понимания непрерывности процесса профессионального самоопределения личности, на основе представления о природе «человека рефлексивного», выступающего субъектом собственной активности, обосновано организационно-педагогическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и проектирования карьеры обучающимися [4]. Авторы характеризуют уровневый подход педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся 7–9-х классов в образовательном пространстве колледжа «Мехатроники и пищевой индустрии»; определяют идею и особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся колледжа [4].

Социально-экономические реалии ставят новые проблемы и задачи перед профессиональным образованием и выступают причинами поиска форм и методов педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения обучающихся. В настоящее время нередко деятельность образовательных и профессиональных организаций разного типа и уровня направлена на удовлетворение прагматических социально-экономических задач: формирование «квалифицированного потребителя» социальных и образовательных услуг, экономически мобильного работника, узкопрофессионального, перестраивающегося в связи со сменой технологий и рынка труда.

Исследование ценностных ориентаций студентов первых и выпускных курсов колледжа, проведенное нами, свидетельствует о преобладающей ценности денег при выборе профессии после школы и при завершении процесса профессионального обучения в колледже. Более 70 % выпускников колледжа отметили ведущую ценность при трудоустройстве – высокую заработную плату, превосходящую почти в два раза среднюю зарплату,

назначаемую работодателями при первичном трудоустройстве. Более половины выпускников колледжа отмечают ценность денег, престижность профессии, получаемой должности и условий труда, и только 10 % опрошенных выпускников – ценность самореализации в профессии и творческий характер труда. Намечается тенденция к переориентации и деградации ценности труда, исчезновение взгляда на труд как способ самореализации личности в обществе и создания человеком общественно-значимых благ [4, 5].

Актуальность предложенного авторами подхода педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения обучающихся в процессе подготовки современных студентов в колледже обусловлена необходимостью изменения вектора профессиональной подготовки от накопления информации и демонстрации определенных компетенций к осмыслению знаний, профессионального опыта, от фрагментарности к целостности, к личностной включенности в смысл профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Предложенный авторами подход осуществлялся в 2017–2024 годах в процессе профориентационной проектной деятельности в Калининградской области, научно-практической организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах личностного и профессионального развития: старшеклассник, обучающийся колледжа, выпускник в ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» (далее – КМиПИ) [2–5].

Концептуальными основаниями педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения являются: общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева; принцип единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна; личностно ориентированный подход к определению сущности содержания образовательного процесса и абсолютной ценности человека, целостности человеческой личности; практико-ориентированный научно-методический подход «психолого-педагогической поддержки школьников и других категорий учащейся молодежи в ее проектировании и реализации образовательно профессионального маршрута через систему непрерывного образования с использованием ресурсов профориентационно значимого партнерства образовательных учреждений с профессионально-производственным и социокультурным окружением» научной школы Н.Н. Чистякова – С.Н. Чистяковой [1, 9, 10, 13].

Не менее важным для нас является понимание процесса профессионального самоопределения личности на основе представления о природе «человека рефлексивного», выступающего субъектом собственной активности, разрабатываемого в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1].

В научно-практической деятельности мы основывались на понимании профессиональной ориентации С.Н. Чистяковой: профессиональная ориентация – это система взаимодействия личности и общества (различного на определенных этапах развития человека), направленного на удовлетворение потребностей личности в профессиональном самоопределении и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры [12–14]. Результатом такого взаимодействия должна стать сформированная готовность личности к профессиональному самоопределению и выбору.

Системная работа по профессиональной ориентации обучающихся в рамках проектов Школы самоопределения «Ориентир» (2017–2023 годов) осуществлялась через устойчивые внешние связи с социальными партнерами и работодателями: образовательными и профессиональными организациями Калининградской области; муниципальными управлениями образования и молодежной политики; социальными учреждениями (школа-интернат, центр «Наш дом») для детей с ограниченными возможностями и детей в трудной жизненной ситуации; службой занятости; внутреннее взаимодействие, сотрудничество и сотворчество с преподавателями, сотрудниками и обучающимися, субъектами профессионального самоопределения и профессионального становления.

Изучение проблем профессионального самоопределения и выбора профессии студентами 1-го курса колледжа, содержательный анализ результатов проведенного социолого-педагогического исследования в 2018–2022 годах показывают, что студенты 1-го курса колледжей осуществляют выбор профессии под влиянием разных факторов: 87 % – неуверенность в сдаче ЕГЭ; 84 % – возможность обучения на бюджетной основе; 78 % – советы родителей; 31 % – собственный опыт, приобретенный после участия в профессиональных пробах в колледже; 63 % – географическое расположение колледжа. Следует отметить, что 82 % опрошенных имеют поверхностное представление о выбранной профессии, более 73 % не имеют представлений о перспективах развития профессиональной карьеры в регионе [4].

Мотивы выбора профессии (проект № 20-2000228*)* обучающимися первых курсов ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» (г. Светлый) и ГБУ КО ПОО «Технологический колледж» (г. Советск) представлены на рис. 1. Обучающиеся первого курса ориентированы на финансовое благополучие и собственные интересы (рис. 1) [5].

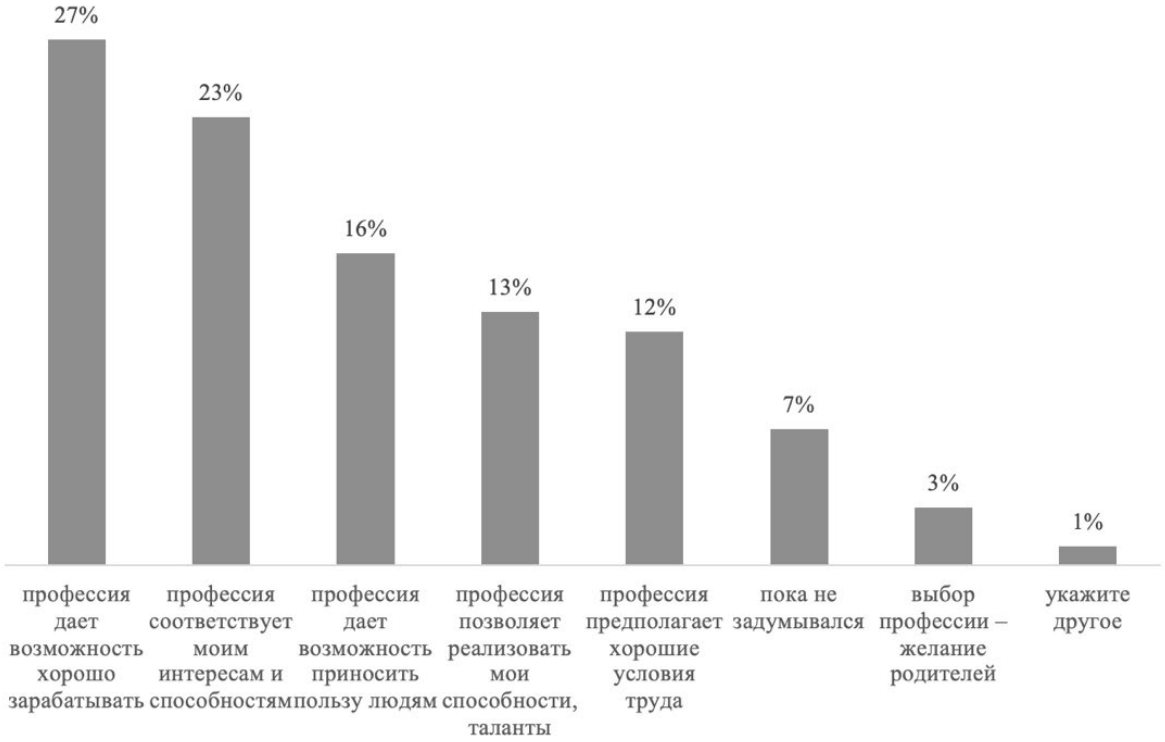


Рис. 1. *Процентное распределение мотивов выбора профессии обучающимися*

Проведенное нами исследование свидетельствует, что студенты-первокурсники имеют поверхностные представления и о выбранной профессии, и о себе как профессионалах; жизненно важный выбор, выбор профессии сделан под влиянием многих факторов, и в течение обучения студентам предстоит переосмыслить сделанный выбор, сформировать отношение к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности и реальный образ профессии.

Основная идея – педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения обучающихся и проектирования ими профессиональной карьеры в процессе профессионального обучения в колледже – реализовывалась в ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» (г. Светлый) в период 2018–2023 годов на основе имеющихся ресурсов (нормативно-правовых, научно-методических, кадровых, материальных, информационно-технологических) и профориентационно

значимого социального партнерства с образовательными, профессиональными учреждениями, социокультурным территориальным окружением города и работодателями Калининградской области [2–5].

Центральным системообразующим компонентом профессионального самоопределения обучающихся колледжа выступает образ Человека-профессионала, профессионального идеала как действенного мотива профессионального образования в открытой образовательной среде колледжа, формируемый через сотрудничество и диалог «обучающихся – преподавателей – работодателей» в различных видах образовательно-воспитательной деятельности системы «Школа – Колледж – Работодатель».

Основополагающие принципы педагогического сопровождения профессионального самоопределения и проектирования профессиональной карьеры обучающимися усиливаются принципами, направленными на формирование профессиональных идеалов у обучающихся. К ним относят:

принцип педагогизации *среды*, создание образовательной среды колледжа, ее событийности, способствующей формированию каждым обучающимся субъективного образа Человека-профессионала, профессионального идеала как ориентира в профессиональном становлении;

принцип интеграции усилий всех субъектов образовательной пространства колледжа, активности, свободы и ответственности в различных видах образовательной, учебно-производственной деятельности;

принцип диалогичности в образовательно-воспитательной деятельности в колледже;

принцип уважения и безусловного принятия субъектности обучающегося;

принцип рефлексивности внутренней деятельность преподавателя: осознание им одной из задач своей профессионально-педагогической деятельности в сопричастности к профессиональному самоопределению обучающихся, формированию образа Человека-профессионала и профессионального идеала в сознании обучающегося [6, 7, 10, 12–14].

Особое значение придавалось психолого-педагогической подготовке преподавателей колледжа к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Впервые подготовка была осуществлена на курсах повышения квалификации преподавателей в 2017/18 учебном году с публичной защитой исследовательских проектов преподавателей колледжа.

Систематически проводились научно-практические семинары, индивидуальные консультации для преподавателей колледжей Калининградской области в рамках проекта школы самоопределения «Ориентир» по методике разработки программ проведения профессиональных проб, профориентационных мастер-классов, квестов, кейсов, экскурсий в 2018–2023 годы [4].

На основе содержательного анализа научных исследований и публикаций, педагогического опыта проведения региональных проектов школы самоопределения «Ориентир» нами разработана и апробировалась на практике система педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения и построения профессиональной карьеры обучающихся ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» с использованием возможностей колледжа и профориентационно значимого социального партнерства образовательных организаций, производственных предприятий в социокультурном территориальном окружении.

При разработке уровневого подхода педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения обучающихся мы основывались на потенциалах средового, рефлексивного, культурологического подходов. Теоретический анализ подходов к понятию «педагогическая поддержка» (Н.Б. Крылова, С.Н. Чистякова, Т.И. Шалавина) позволил выстраивать на практике педагогическое сопровождение профессионального самоопределения как особую деятельность педагога, направленную на взаимодействие с обучающимся на всех этапах образовательного процесса, оказание им педагогической поддержки в осознании профессионального идеала, ценностей выбранной профессиональной деятельности, в профессиональном становлении в процессе профессионального образования [8, 13, 15].

Принимая во внимание, что процесс самоопределения личности в мире труда и профессий на каждом возрастном этапе имеет свою особенность и связан с «компенсацией недостаточности внешних и внутренних ресурсов» саморазвития (Н.Ф. Родичев) в процессе принятия жизненно важного решения:

для старшеклассников на «стадии оптации» – выбор образовательно-профессионального пути;

для абитуриентов – на момент поступления; первокурсников – осуществивших профессиональный выбор и имеющих поверхностные представления о профессии;

для студентов колледжа – на этапе активного накопления знаний, опыта профессиональной деятельности и расширения представлений о профессии;

для студентов выпускных курсов – на этапе завершения обучения, понимания и проектирования профессиональной карьеры [14].

Ключевая идея практико-ориентированного педагогического сопровождения процессов профессионального самоопределения обучающихся (старшеклассники, студенты колледжа, выпускники) заключалась в преобразовании образовательной среды колледжа новыми возможностями сложноорганизованных образовательно-воспитательных событий, наполненных ценностно-смысловым содержанием, интерактивными формами и методами познавательной и профориентационно значимой деятельности. Такие события способствуют познанию и пониманию личностью ценности труда и учебно-профессиональной деятельности, формированию и оформлению образа профессии и собственного образа профессионала в контексте целостности человеческой жизни в современной культурно-исторической ситуации и социально-экономических условиях.

Педагогическая поддержка процесса профессионального самоопределения обучающихся 7–9-х классов на этапе выбора профессии, образовательно-профессионального пути была организована на нескольких уровнях [4].

Первый уровень представлен познавательными, информационно-образовательными событиями, ориентированными на взаимодействие старшеклассников со студентами, преподавателями КМиПИ в различных профориентационных интерактивных практиках: викторины, квесты, экскурсии, в рамках информационно-познавательного форума «Профессии и технологии XXI века». Содержание, формы и методы профориентационных образовательных событий направлены на развитие интереса к миру труда, выбору профессии, потребностей в профессиях региональной экономики; формирование внешней и внутренней мотивации обучающихся к осознанному личностному, профессиональному самоопределению.

Второй уровень представлен организацией и проведением для старшеклассников профессиональных проб трех уровней сложности (с опорой на три компонента деятельности – технологический, ситуативный, функциональный), в профессиональных сферах, по которым осуществляется про-

фессиональная подготовка: техническое обслуживание и ремонт автомобилей, информационные системы, мехатроника, поварское и кондитерское дело, технологии мясных продуктов. Старшеклассники на «стадии оптации» – периода сознательного поиска собственного профессионального пути, участвуя в полном цикле профессиональных проб и рефлексии, отражают свое отношение к выполненной деятельности, полученному личностно значимому результату пробы, формируют образ профессии и свой субъективный образ профессионала.

КМиПИ организовывал профессиональные пробы для старшеклассников (8–9-е классы) общеобразовательных организаций городов Калининград, Светлый, Балтийск, Гвардейск, сельских школ, поселков Большое Исаково, Храброво, школы-интерната № 1 г. Калининграда и п. Сосновка, для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Третий уровень педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников 9–10-х классов общеобразовательных организаций осуществлялся через профессиональное обучение в «колледж-классах» с периодом обучения двух лет по интегрированной образовательной программе, по учебным планам, разработанным учебным управлением КМиПИ совместно со школами. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения через обучение старшеклассников в «колледж-классе» способствует осознанию и пониманию профессии, ее смыслов, созданию индивидуальных образовательно-профессиональных путей освоения профессии.

Особо отмечаем проектную идею, разработанную авторами статьи, поддержанную и реализованную при научном руководстве С.Н. Чистяковой – сетевую профориентационную школу «Ориентир» (СПШ «Ориентир») на площадке КМиПИ в 2018 году, на семи площадках колледжей Калининградской области и двух площадках Медногорского индустриального колледжа Оренбургской области в 2019–2022 годах [2].

Сетевая профориентационная школа «Ориентир» – организованное образовательное пространство, в котором познание и понимание обучающимися 7–9-х классов различных видов профессиональной деятельности происходит в процессе:

– выполнения профессиональных проб различного уровня сложности;

– встреч старшеклассников на профориентационных экскурсиях, профессиональных пробах с реальными специалистами в профессиональной области, носителями определенной профессиональной культуры, ценностей;

– общения с ровесниками, студентами – будущими представителями профессии, что позволяет создают благоприятные условия для соотнесения реальных и идеальных представлений образа профессии.

Педагогическое сопровождение и поддержка профессионального самоопределения студентов КМиПИ осуществлялась в процессе профессионального образования с первого до выпускного курса. Наш опыт показывает, что не всегда студенты колледжа осознают и желают осознавать себя полноценными субъектами самоопределения и, принимая эту жизненную позицию, проявляют ее в отношении к учебной деятельности, в немотивированной, пассивной позиции на всех этапах профессионального образования в колледже.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения и становления молодого профессионала реализовывалась во взаимосвязи учебно-профессиональной деятельности и образовательно-воспитательных событий, направленных на создание в образовательном пространстве колледжа условий для переосмысления студентами выбранной профессии, ее содержания; для накопления образовательно-профессионального потенциала в процессе учебной и профессиональной деятельности (в разных видах практик, профессиональных конкурсах и олимпиадах) и расширения представлений о профессии, ее перспективности, значимости для людей и общества, планирования индивидуального профессионального пути будущего молодого специалиста.

В практике педагогической поддержки профессионального самоопределения и проектирования профессиональной карьеры обучающимися колледжа апробировались образовательно-воспитательные события, которые включали знаниевый, мотивационный, ориентировочный компоненты, опыт и его рефлексию; наполненность информационно-познавательным и профориентационным содержанием, ситуациями выбора: студенческие олимпиады по общеобразовательным предметам и общепрофессиональным дисциплинам; групповые творческие задания, ведущие к общей цели. Например, издание сборника «Мой колледж»; встречи с молодыми профес-

сионалами, представителями различных профессий; познавательные викторины; тренинги общения и поведения при приеме на работу; презентации научно-исследовательских и проектных работ; интерактивные мастер-классы от профессионалов; презентации результатов профориентационных, творческих групповых заданий; просмотр и обсуждение видеофильмов глубокого нравственного содержания и др., способствующие развитию индивидуальности, формированию образа профессионала.

Образовательная среда профессионального самоопределения в колледже развивалась и формировалась как событийная для студентов и преподавателей: летний социально-психологический интенсив «Я – студент КМиПИ» для первокурсников (август); образовательные события, посвященные международному дню студента в ГБУ Калининградской области ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» (ноябрь); образовательные, научно-просветительские и культурные события: День российского студенчества и Татьянин день в КМиПИ (январь), «Дни науки в КМиПИ» для студентов 1-го курса (март), «Молодой специалист XXI века» для студентов и выпускников КМиПИ; конференция студентов 2-го и 4-го курсов по итогам учебных и производственных практик с демонстрацией результатов проектной деятельности и приглашением работодателей; ассистирование и проведение студентами колледжа профессиональных проб для школьников как опыт профессиональной деятельности; публичные защиты индивидуальных проектов; встречи-диалоги с профессионалами в своей области, в том числе выпускниками колледжа; интерактивные мастер-классы от студентов.

Результативность педагогической поддержки и сопровождения процесса становления профессионала – отсроченный результат, устремленный в будущее. Вместе с тем каждое образовательно-воспитательное событие – это содействие развитию сотворчества «педагог – студент», которое завершалось рефлексией нового опыта, а также формированием личного отношения к происходящему.

Несомненно, что педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся с ее разными направлениями и подходами (помощь, содействие, взаимодействие), установками педагога (гуманистическая позиция, установка на открытое общение, эмпатийное понимание

обучающегося и др.) направлена на развитие личности, подготовку молодых людей, способных решать задачи собственного профессионального развития в стремительно меняющихся социально-экономических условиях.

Занимаясь целенаправленно, организационно и содержательно педагогическим сопровождением личностного и профессионального самоопределения обучающихся в проектной деятельности школы самоопределения «Ориентир» в 2018–2023 годы профессиональные образовательные организации – участники проектов решали и социально-экономические задачи развития Калининградской области, которое во многом зависит от развития и становления достойного человека труда.

Разработанный и апробированный уровневый подход педагогического сопровождения личностно-профессионального самоопределения и проектирования карьеры обучающихся колледжа позволяет:

– определить стратегию работы по профессиональной ориентации в образовательной среде колледжа с общеобразовательными организациями, профессиональными образовательными организациями Калининградской области, работодателями, социальными партнерами;

– успешно осуществлять процесс профессионального самоопределения обучающихся до поступления в колледж, образовательный процесс в колледже в системе «Школа – Колледж – Работодатель» как неотъемлемой части системы непрерывного образования;

– выстраивать доброжелательные отношения с коллегами через содержательное и смысловое поле образовательно-воспитательных событий, поддерживать благоприятную психологическую атмосферу в колледже, способствовать личностному и профессиональному, творческому развитию преподавателей.

Идеи Светланы Николаевны Чистяковой о необходимости педагогического сопровождения и поддержки профессионального самоопределения личности как динамического процесса; подготовки педагогов, их готовности к осуществлению профориентационной деятельности, профессионального самоопределения обучающихся – центральные идеи научной школы Н.Н. Чистякова – С.Н. Чистяковой. Предлагаемый материал является основой для продолжения исследований по проблеме личностно-профессионального самоопределения и проектирования профессионального пути обучающимися; поиска новых форм и методов совместной воспитательно-об-

разовательной деятельности преподавателей, студентов колледжа и работодателей в усвоении и осмыслении профессиональных знаний, понимании смыслов профессиональной деятельности для обретения внутренней устойчивости, свободы и ответственности студентами – молодыми специалистами в реальной трудовой деятельности в быстро изменяющемся высокотехнологичном мире.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. Москва : Смысл, 2000. С. 1008.
2. *Королева Т.В.* Сетевая профориентационная школа «Ориентир»: образовательное пространство познания личностью профессии и себя в профессии / Т.В. Королева, А.В. Даниленков // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век: проблемы и направления воспитательной работы в образовательных организациях : материалы Международной научно-практической конференции (г. Кемерово, 23 апреля 2020 г.). Кемерово : КРИПРО, 2020. С. 47–50.
3. *Королева Т.В.* Современные подходы к организации работы по профессиональной ориентации обучающихся (из опыта деятельности Колледжа мехатроники и пищевой индустрии) / Т.В. Королева, А.В. Даниленков // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Кемерово, 11 апреля 2018 г.). Кемерово : КРИПРО, 2018. С. 170–173.
4. *Королева Т.В.* Педагогическое сопровождение личностного и профессионального самоопределения обучающихся ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии», г. Светлый / Т.В. Королева, А.В. Даниленков // Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (54). С. 47–57.
5. *Королева Т.В.* Организационно-педагогические условия понимания ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности обучающимися / Т.В. Королева, А.В. Даниленков // Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 100–109.
6. *Королева Т.В.* Динамика смысловых образований личности в процессе профессионального переобучения в зрелом возрасте / Т.В. Королева, М.В. Курбатова, Е.И. Яцута // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2002. С. 297–302.
7. *Королева Т.В.* Моделирование как средство построения траектории развития личности в образовательном пространстве / Т.В. Королева, Е.В. Филатова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Педагогика. 2005. № 1 (21). С. 51–53.
8. *Крылова Н.Б.* Педагогическая поддержка и воспитывающее общение / Н.Б. Крылова // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск : УлГПУ, 2005. С. 193–201.

9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. Москва : Московский государственный университет, 1975. С. 304.
10. *Леонтьев Д.А.* Первая международная конференция по позитивной психологии / Д.А. Леонтьев, Е.И. Яцута-Баронская // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 141–142.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. С. 485.
12. *Чистякова С.Н.* Модели взаимодействия профессиональных и общеобразовательных организаций по проектированию профессиональной карьеры обучающихся : методические указания для руководителей профессиональных образовательных организаций, общеобразовательных организаций, специалистов в области профессиональной ориентации / С.Н. Чистякова, Т.В. Королева, Н.Ф. Родичев. Черняховск : Педагогический институт, 2015. С. 130.
13. *Чистякова С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. Москва : Академия, 2007. С. 128.
14. *Чистякова С.Н.* Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития : коллективная монография членов РАО и сотрудников инновационных экспериментальных площадок отделения профессионального образования РАО. Москва : Эконом-Информ. 2018. С. 275.
15. *Шалавина Т.И.* Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи / Т.И. Шалавина // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3 (7). С. 100–105.

Раздел III
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.Ю. Елькина, Л.Я. Лозован

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА – КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Введение

Необходимость внесения корректив в профессиональную подготовку будущих педагогов обусловлена тем, что выпускники педагогических вузов в силу своей профессии призваны обеспечивать образовательный процесс на современном уровне, воспитывать в подрастающем поколении важные для принятия самостоятельных решений и выбора желаемого будущего качества личности: целеустремленность, инициативность, творческую активность, самостоятельность, ответственность.

Новые вызовы современному педагогическому образованию, обусловленные его практикоориентированностью и направленностью на новые реалии образовательной действительности, определили значимость оценки качества практической подготовки педагога в ходе освоения основной профессиональной образовательной программы.

Перед обществом стоит важная задача совершенствования системы, характера, содержания и методов подготовки педагогических кадров. Значимость практической подготовки актуализирована в 2020 году в Положении о практической подготовке обучающихся. Ее целью является создание условий для овладения будущим специалистом опытом решения профессиональных задач как в ситуациях, моделирующих реальную деятельность, так и через погружение в непосредственную профессиональную деятельность. Ориентиры практической подготовки студентов-педагогов сформулированы в требованиях ФГОС ВО и профессиональных стандартах в области образования.

В современных исследованиях проблема качества практической подготовки будущих специалистов в области педагогики рассматривается с различных позиций:

1) приоритетность практики как формы практической подготовки;

2) выявление профессиональных дефицитов молодых педагогов;

3) взаимодействие с практическими работниками в проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ;

4) увеличение «веса» методических дисциплин;

5) акцент на применение практико-ориентированных технологий в течение всего периода подготовки будущего педагога;

6) индивидуализация образовательной траектории.

Обратимся к анализу каждого научного мнения. Анализ действующих ФГОС ВО по УГСН 44.00.00 *Образование и педагогические науки* (2019) позволил сделать вывод о том, что образовательный процесс подготовки педагога трансформируется в сторону увеличения объема учебных и производственных практик суммарно не менее одного года.

Разделяем мнение Р.И. Платоновой, С.Д. Неверковича, И.Я. Парфенова о том, что педагогическая практика «обеспечивает непосредственное соприкосновение с реальным образовательным процессом», выступает в качестве «основы для личного опыта в определении профессиональных интересов и потребностей, в овладении способами педагогической инновационной деятельности» [12].

Как показывает наш опыт, подкрепленный позицией практических работников, приоритетной на современном этапе становится организация непрерывной педагогической практики в различных типах образовательных учреждений. Это позволяет эффективно использовать современные технологии в работе будущего педагога и учащихся.

Анализу профессиональных дефицитов посвящены исследования И.Ю. Гутник, О.П. Дудиной, Л.В. Клименко, О.Ю. Посуховой [3, 4, 8]. Изучение региональной практики позволяет утверждать, что профессиональные затруднения молодых учителей связаны с процессами цифровизации современного образования.

В научных сообщениях Т.В. Смолеусовой, О.В. Темняткиной, Д.В. Токмениновой анализируются современные подходы к оценке эффективности работы учителей, показана важность методической подготовки

учителей в соответствии с требованиями ФГОС всех уровней общего образования [15, 17].

Акцент на применение практико-ориентированных технологий в течение всего периода подготовки будущего педагога делают многие ученые. Их мнение обобщает Л.В. Байбородова, в статье которой показаны возможности учебного процесса для реализации практико-ориентированного подхода, рассмотрены конкретные способы обеспечения практической направленности учебных занятий, представлен опыт организации педагогической практики студентов Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, обоснована взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих педагогов [2].

В статье Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой представлен обзор и анализ зарубежного и отечественного опыта индивидуализации педагогического образования, обоснованы результаты деятельности Тюменского государственного университета по применению основного средства индивидуализации – построения индивидуальной траектории развития студента в ходе практики [11].

Проведенный анализ научных статей показал, что проблеме качества практической подготовки педагогов уделяется много внимания в различных аспектах: как средству выявления профессиональных дефицитов [2, 3, 8, 10]; как условию формирования положительного отношения к выбранной профессии [3, 7, 9, 12].

Предпринятый анализ методов диагностики качества практической подготовки педагогов свидетельствует о преобладании методов тестирования и анкетирования по отдельным аспектам профессиональной деятельности.

Однако данные методы не позволяют всем включенным в образовательный процесс участникам в полной мере продемонстрировать удовлетворенность качеством практической подготовки. Это обуславливает необходимость использования нового подхода в диагностировании качества практической подготовки педагогов.

Новизна подхода заключается в том, что необходимо применение педагогической диагностики, отражающей диалектику связи количественных и качественных методов познания, трактуемую как познавательно-преобразующую деятельность, представленную интуитивной и рациональной составляющими [4]. Рассмотрим возможности такого подхода к диагностике

качества практической подготовки педагогов на примере исследования, проведенного в Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (далее – КГПИ КемГУ), основной задачей которого явилось усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата.

Для решения данной задачи предпринято изучение актуального состояния качества практической подготовки педагогических кадров, выявление направлений его повышения с учетом требований профессиональных стандартов, стандартов общего образования, включенности потенциальных работодателей региональной системы образования.

В проведенном диагностическом исследовании сочетались данные анкетирования с результатами экспертных оценок, полученных в ходе встреч с представителями работодателей, студентами выпускных курсов и молодыми педагогами.

Цель исследования заключалась в экспериментальном выявлении удовлетворенности работодателей, выпускников и молодых педагогов качеством практической подготовки к профессиональной педагогической деятельности. Реализация цели предполагала решение исследовательских задач: определить удовлетворенность качеством практической подготовки будущих педагогов; выявить основные затруднения студентов выпускных курсов и молодых специалистов в профессиональной педагогической деятельности; охарактеризовать направления совершенствования качества практической подготовки.

Методы

Использован комплекс методов исследования, включающий теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, анкетирование практических работников образовательных организаций (работодателей), студентов выпускных курсов направлений педагогического образования и молодых педагогов, метод экспертных оценок, примененный при проведении обсуждений проблем качества практической подготовки и перспектив ее совершенствования, методы статистического представления результатов исследования.

Проведено исследование удовлетворенности практической подготов-

кой выпускников педагогических профилей к выполнению задач профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие три группы респондентов.

Первая группа (79 респондентов) – представители работодателей (практические работники), в состав которой вошли руководители образовательных учреждений, заместители директоров школ по учебной работе, руководители практик от образовательных учреждений, учителя школ.

Вторая группа (99 респондентов) – студенты старших курсов педагогических профилей бакалавриата КГПИ КемГУ.

Третья группа (198 респондентов) – молодые специалисты, работающие в образовательных организациях г. Новокузнецка, имеющие стаж работы менее двух лет.

Четвертую группу респондентов представляли педагоги университета (19 респондентов) – руководители производственных практик.

Исследование удовлетворенности проводилось с использованием метода экспертной оценки. Формой экспертного опроса являлось анкетирование обозначенных выше респондентов, способ оценки – ранжирование. С целью изучения развития индивидуально-творческих качеств использовался модифицированный метод тестирования В.И. Андреева [1].

Результаты

В первой части исследования респондентам предлагалось оценить, удовлетворены ли они готовностью молодых педагогов к профессиональной деятельности. Оценка проводилась по двум критериям: удовлетворенность практической подготовкой и удовлетворенность теоретической подготовкой.

Также было важно мнение респондентов о том, направлено ли содержание педагогических практик в вузе на решение задач практической подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач. Результаты проведенного опроса представлены на рис. 1.

Представленные данные свидетельствуют о том, что более 60 % представителей работодателей считают уровень теоретической и практической готовности молодых педагогов достаточным. Более высокий процент удовлетворенности собственной готовностью к педагогической деятельности демонстрируют студенты выпускных курсов и молодые специалисты.

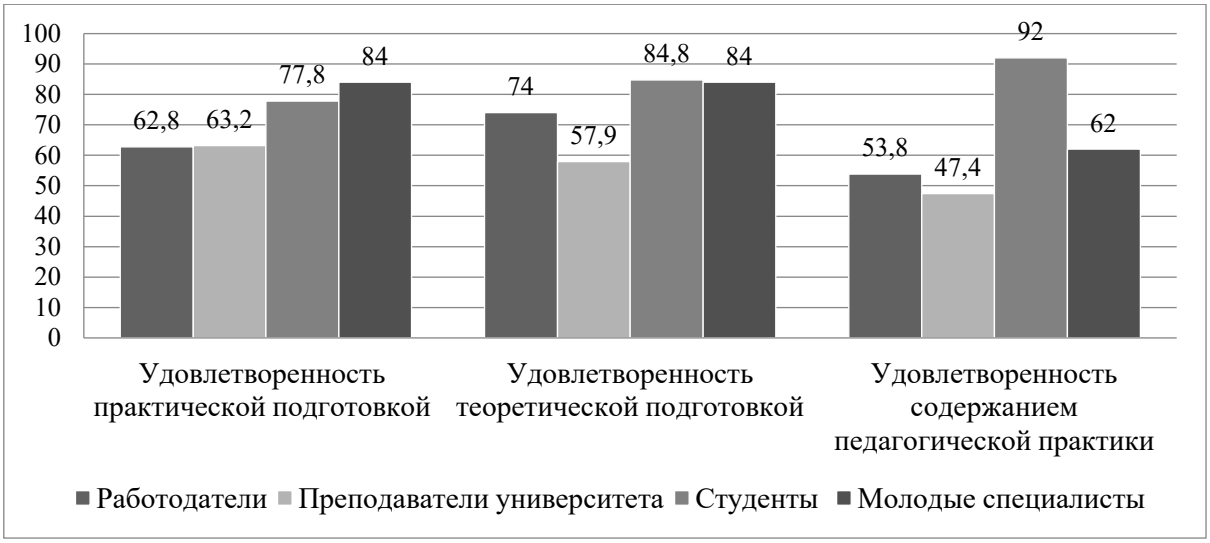


Рис. 1. *Удовлетворенность уровнем подготовки к профессиональной деятельности (%)*

Не совпадают мнения респондентов и по вопросу содержания педагогической практики. Невысокий процент (53,8 %) удовлетворенности содержанием педагогических практик зафиксирован со стороны работодателей, что на 8,2 % меньше, чем оценка молодых специалистов и на 38,2 % ниже, чем оценка студентов.

Необходимо отметить, что если молодые специалисты (как и студенты выпускных курсов) оценивают достаточно высоко уровень своей теоретической и практической готовности, то их мнение о содержании педагогических практик более объективно и приближено к мнению представителей работодателей.

Установлено, что отсутствие у студента возможности объективно оценить имеющиеся дефициты в практической подготовке обусловлено тем, что студент-практикант не имеет возможности полностью соприкоснуться со всеми нюансами и функциями педагогической профессиональной деятельности в силу ограниченности времени, отводимого на практику.

С другой стороны, студент ограничен рамками выполнения заданий, полученных от вуза в соответствии с рабочей программой практики, и часто не имеет возможности включаться в другие виды деятельности педагога-наставника, под руководством которого проходит эта практика. Поэтому студент, успешно завершивший цикл педагогических практик, будет вполне удовлетворен и своей практической подготовкой к профессиональной деятельности, и содержанием практики. В этом его отличие от молодого специалиста, который, соприкоснувшись с реальностью профессиональной деятельности, уже вполне объективно может оценить имеющиеся

дефициты в своей практической готовности к этой деятельности, и, соответственно, более критично оценивает содержание педагогических практик, которое ему предлагалось в вузе.

Во второй части исследования респондентам предлагалось ранжировать по уровням (высокий, средний, низкий) удовлетворенность молодых специалистов и студентов старших курсов к выполнению профессиональных педагогических функций. Представители работодателей также приняли участие в оценке удовлетворенности уровнем подготовки молодых учителей и студентов к выполнению разных педагогических функций. Каждая из функций в предложенной респондентам анкете была представлена несколькими содержательными характеристиками, раскрывающими более детально ее практическое наполнение. Обобщенные результаты представлены на рис. 2.

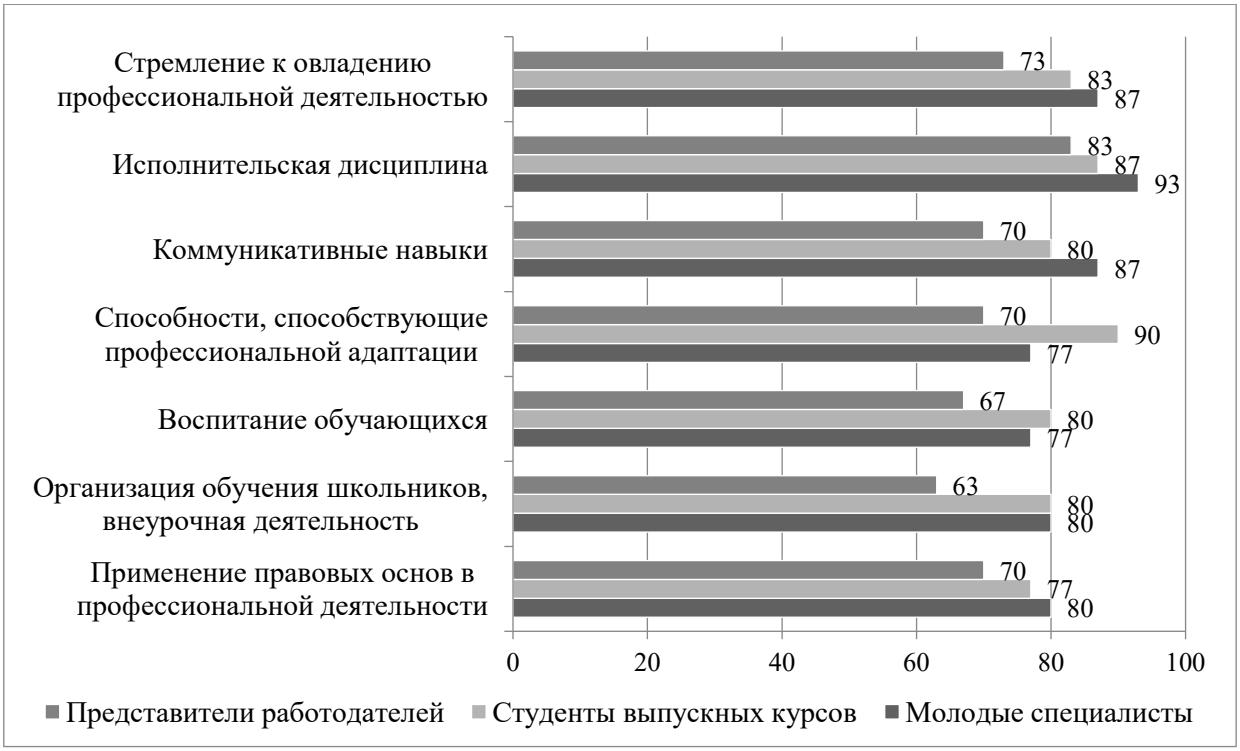


Рис. 2. *Удовлетворенность уровнем подготовки к выполнению различных функций педагога (в %)*

В представленных данных за удовлетворенность подготовкой к выполнению функций педагога приняты средний и высокий ранги уровней, присваиваемых респондентами по каждой функции.

Полученные результаты также свидетельствуют об имеющихся различиях в мнениях респондентов по всем функциям, предложенным к оцениванию. Для каждой группы респондентов выделены характеристики

функций, наиболее высоко и наименее высоко оцениваемые данной группой респондентов.

Высокий рейтинг в группе представителей работодателей получили следующие характеристики:

– соблюдение нравственных, этических и правовых норм профессиональной деятельности;

– проведение воспитательных мероприятий с достижением поставленных воспитательных целей;

– способность налаживать контакты в педагогическом коллективе;

– владение речевой культурой, культурой общения;

– выполнение должностных обязанностей;

– соблюдение Устава образовательной организации, внутреннего распорядка и дисциплины;

– выполнение правил по охране труда и пожарной безопасности;

– стремление к овладению профессиональной деятельностью, к самообразованию;

– понимание социальной значимости будущей профессии, интерес к профессии учителя, позитивное отношение к профессии.

Низкий рейтинг присвоен представителями работодателей по следующим характеристикам педагогических функций:

– использование нормативно-правовых актов регионального, муниципального уровня, локальных актов образовательной организации;

– способность осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими);

– ведение школьной документации.

Более широкий спектр характеристик своих педагогических функций с присвоенным высоким рейтингом зафиксирован по оценкам молодых специалистов, а именно:

– соблюдение нравственных, этических и правовых норм профессиональной деятельности;

– учет психологических и физиологических особенностей обучающихся, требований школьной гигиены при разработке и реализации программ обучения и воспитания;

– способность оценить результаты обучения школьников по предмету/курсу, в том числе используя компьютерные технологии;

– способность провести учебные/внеурочные занятия с достижением поставленных образовательных целей;

– проведение воспитательных мероприятий с достижением поставленных воспитательных целей;

– способность проводить диагностику и анализировать динамику воспитанности обучающихся;

– способность налаживать контакты в педагогическом коллективе;

– способность осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими);

– владение речевой культурой, культурой общения;

– выполнение должностных обязанностей;

– стремление к овладению профессиональной деятельностью, к самообразованию;

– способность самостоятельно принимать решения и действовать в нестандартных ситуациях, работать в условиях обновления целей и содержания профессиональной деятельности, смены технологий.

Низкий рейтинг удовлетворенности собственной готовностью к выполнению педагогических функций в оценках молодых специалистов зафиксирован в следующих характеристиках:

– взаимодействие с коллегами, администрацией образовательной организации;

– использование электронной образовательной среды образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что некоторые из предложенных молодым специалистам характеристик педагогических функций получили их среднюю рейтинговую оценку, тем не менее в комментариях к анкете они были указаны как наиболее часто встречающиеся затруднения в их профессиональной деятельности, а именно:

– взаимодействие с обучающимися, поддержание учебной дисциплины в классе;

– ведение школьной документации;

– работа с учебным оборудованием, предметными информационными и программными средствами.

Студенты выпускных курсов оказались еще более лояльны к оценке собственной практической подготовки для выполнения задач профессиональной деятельности. В их рейтинговой шкале нет ни одной низкой

оценки. Рейтинговые оценки студентов значительно совпадают с оценками молодых специалистов, однако есть и различия, а именно:

– более высоко студенты оценивают: свои способности к поиску, анализу и оценке информации, необходимой для профессиональной деятельности; выполнение своих профессиональных обязанностей; способность взаимодействовать с коллегами и администрацией образовательной организации, с обучающимися; поддержание учебной дисциплины в классе;

– ниже, чем молодые специалисты, оценивают: владение речевой культурой, культурой общения с учащимися; способность осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими); способность налаживать контакты в педагогическом коллективе; соблюдение нравственных, этических и правовых норм профессиональной деятельности.

По результатам ранжирования (модифицированный метод тестирования В.И. Андреева) в первую десятку качеств педагога (по мнению студентов) вошли целеустремленность, эвристичность, решительность, гибкость, креативность, энергичность, оптимистичность, коммуникабельность, конкурентоспособность, организаторские способности.

Полученные результаты свидетельствуют о позитивных изменениях в творческом саморазвитии личности студента. Сравнивались результаты в третьем и пятом семестрах. Разность по качеству «целеустремленность» составляет 1,44 балла, «эвристичность» – 0,81 балла, «решительность» – 0,32 балла, «гибкость» – 1,12 балла, «креативность» – 1,25 балла, коммуникабельность – 1,04 балла, «энергичность» – 0,96 балла, «оптимизм» – 0,57 балла, «конкурентоспособность» – 0,43 балла, «организаторские способности» – 1,27 балла.

Рассматривая вопрос о содержательном и значимом аспектах творчества в педагогической деятельности, и учителя (73 %), и студенты (71 %) связывают творчество с интересными, оригинальными, нестандартными уроками и внеклассными мероприятиями. Определяя фактор, влияющий на развитие (саморазвитие) творчества, большинство студентов (94 %) и учителей (91 %) отмечали, что оно (творчество) развивается в профессионально-педагогической деятельности, но для этого нужно приложить свои усилия, желания и старания. Полученные данные дают основание говорить о стремлении респондентов к саморазвитию их творческого потенциала.

Обсуждение результатов

Корректирующая работа по устранению проблем в практической подготовке будущих педагогов в университете включала несколько этапов:

1) аналитический (осмысление реальной ситуации и поиск векторов повышения качества практической подготовки);

2) проектировочный (модернизация основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) с учетом выявленных дефицитов);

3) внедренческий (реализация обновленных ОПОП и диагностика образовательных результатов);

4) рефлексивный (осмысление результатов и проектирование предстоящих улучшений).

На аналитическом этапе качество практической подготовки будущих педагогов стало предметом обсуждения на кафедрах, реализующих программы педагогического образования, включавшее в себя встречи с работодателями и представителями профессионального сообщества, с молодыми специалистами и студентами после прохождения технологических и педагогических практик.

Намечен комплекс мер по повышению качества практической подготовки по обнаруженным дефицитам:

– применение правовых основ в профессиональной деятельности;

– воспитание обучающихся (планирование воспитательной работы, работа с родителями / законными представителями);

– взаимодействие с коллегами, администрацией образовательной организации;

– использование электронной образовательной среды образовательного учреждения и ведение школьной документации.

На проектировочном этапе были внесены изменения на этапе обновления ОПОП в содержание дисциплин, ориентированных на практическую подготовку, в организацию и логику построения учебных и производственных практик. Введены факультативные дисциплины, направленные на формирование цифровых компетенций будущих педагогов.

При проектировании ОПОП сделан акцент на обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей, требований к базовой части со-

держания педагогического образования, его результатам и условиям реализации за счет выделения в ОПОП так называемого «ядра педагогического образования» по модульному принципу. В учебный план включен обширный перечень дисциплин практико-ориентированной направленности.

Данные практические изменения стали возможными и реальными благодаря совпадению позиций преподавателей, ведущих практическую и теоретическую подготовку, с оценками работодателей, что свидетельствует о полном понимании имеющихся проблем и готовности к позитивным изменениям.

Задачей внедренческого этапа являлась подготовка кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию. В учебные планы бакалавриата по профилям УГСН 44.03.00 *Образование и педагогические науки* были введены следующие модули: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, модуль воспитательной деятельности; психолого-педагогический; учебно-исследовательский; предметно-методические модуля профиля 1 и профиля 2.

Проведена работа по усилению взаимодействия с практическими работниками сферы образования в практической подготовке студентами, осваивающими программы педагогического образования. В рамках этого проведено 27 гостевых встреч: 13 мастер-классов; 7 открытых практических занятий; 3 гостевые лекции; 3 экскурсии и час общения.

Также с целью активизации практической направленности профессионального образования студентов 4–5-го курсов – будущих педагогов проведен Всероссийский конкурс «Калейдоскоп открытых уроков».

Повышение качества педагогического образования невозможно без совершенствования искусства и технологии воспитания учителя будущего в высшей школе. Поэтому в настоящее время в университете ведется работа в следующих направлениях:

– интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов;

– системная работа по освоению студентами умений транслировать смыслы и ценности современным детям.

Рефлексивный этап организации корректирующей работы по устранению проблем в практической подготовке будущих педагогов начался с форсайт-сессии, на которой обсуждались следующие проблемы:

1. Обеспечение единства подходов к предметной и методической подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности.

2. Использование цифровых ресурсов и инструментов в практической подготовке будущего учителя. В связи с развитием цифровых технологий гибридное образование с нами останется даже после окончания пандемии.

3. Активизация взаимодействия науки и практики в практической подготовке. Педагогические колледжи дают существенный блок практической подготовки, поэтому в университете развиваются программы непрерывной подготовки педагогов – выпускников СПО.

Как показывают беседы с начинающими учителями, сами они критически оценивают свою профессиональную подготовку. При этом отчетливо наблюдается такая тенденция: большинство молодых специалистов дают положительную оценку своей подготовке как учителя-предметника, значительно ниже – как учителя-организатора, учителя-воспитателя. Большинство предложений, высказанных в адрес вуза, были такого рода: «следует больше заниматься практической подготовкой»; «трудности вызывает работа с родителями»; «нелегко порой разобраться в сложной ситуации и найти правильный выход, особенно тогда, когда это касается воспитания детей с проблемами в обучении и развитии».

В завершении рефлексивного этапа проведена Национальная научно-практическая конференция «Практическая подготовка педагога: поиск перспектив». Цель конференции – обсуждение актуальных вопросов реализации образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования моделей практической подготовки будущих педагогов, обмен научными результатами и ознакомление с инновационными практиками в сфере педагогического образования, определение перспектив сотрудничества в практической подготовке педагогических кадров в системе «колледж – университет – работодатель – система повышения квалификации».

В ходе конференции прошло обсуждение и транслирование отечественного инновационного педагогического опыта практической подготовки будущих педагогов для его обобщения и распространения; осмысление и систематизация теоретических и практических наработок в педагогической, методической и воспитательной деятельности преподавателей образовательных организаций, ведущих подготовку педагогических кадров.

Проблемное поле конференции составили ключевые проблемы и перспективы практической подготовки как ключевого звена профессионального самоопределения будущего педагога в университете, в частности:

– индивидуализация образовательных маршрутов подготовки педагогов: технологии и ресурсы;

– ступени карьерного роста: от студента до учителя-профессионала;

– практика как ключевое звено практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере общего образования;

– практическая подготовка специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде;

– психолого-педагогические аспекты практической подготовки специалистов для цифровой школы;

– наставничество как механизм профессионального роста педагогических работников;

– система научно-методического сопровождения молодых педагогов: вызовы и перспективы;

– реализация моделей практико-ориентированной подготовки будущих педагогов (по профилям и уровням образования).

По результатам совместной работы участниками конференции выработаны следующие рекомендации.

1. *Министерству образования и науки Кузбасса, управлениям образованием муниципалитетов*:

1.1. Способствовать аккумулированию и распространению инновационного опыта организации практической подготовки будущих педагогов.

1.2. Инициировать выполнение региональных и муниципальных грантовых программ/проектов, направленных на реализацию инновационных моделей и практик педагогического сопровождения молодых специалистов на этапе вхождения в профессиональную деятельность.

2. *Совету народных депутатов Кемеровской области – Кузбасса*:

2.1. Разработать систему материальной и моральной поддержки педагогов-наставников студентов-практикантов, что позволит укрепить роль наставника в становлении молодого педагога.

3. *Работодателям образовательных организаций дошкольного, общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования*:

3.1. Активизировать сотрудничество с реализующими программы педагогического образования образовательными организациями по вопросам проведения всех видов практик студентов, способствовать повышению престижности профессии педагога.

3.2. Оказывать содействие студентам-практикантам в освоении способов деятельности с применением цифровых образовательных технологий.

3.3. Разработать и внедрить программы наставничества, ориентированные на повышение качества методической подготовки будущих педагогов, усиления мотивации занятия профессиональной деятельностью.

4. *Кафедрам, реализующим образовательные программы высшего педагогического образования*:

4.1. Определить с участием представителей работодателей единые подходы к содержанию практик по педагогическому образованию.

4.2. Продолжить работу по ресурсному насыщению образовательного пространства института. На основе договоров о практической подготовке с общеобразовательными организациями продолжить работу по освоению студентами-практикантами современных цифровых образовательных ресурсов.

4.3. Стимулировать интерес профессионального сообщества к выполнению бакалаврами и магистрами учебно- и научно-исследовательских работ по заказам образовательных организаций.

4.4. Повысить качество подготовки будущих педагогов к проектированию и реализации программ воспитания, к деятельности в качестве классного руководителя и организатора детского движения и молодежного досуга.

4.5. Проектировать содержательное наполнение ОПОП педагогического образования на основе пропедевтики профессиональных дефицитов.

В настоящее время актуализировано значение практической подготовки будущих специалистов, заключающееся в создании условий для усиления их готовности к решению профессиональных задач как смоделированных в учебном процессе, так и непосредственно в профессиональной деятельности.

Известно, что личность, ее способности и качества формируются и проявляются в активной деятельности. Педагогическая практика не является исключением. Становление будущего учителя, по данным Ю.К. Бабанского, осуществляется в три этапа: 1) утверждение компонентов профессиональной деятельности будущего учителя; 2) овладение компонентами деятельности будущего учителя; 3) совершенствование деятельности будущего учителя как целостной личности.

Рассмотрим на примере, как данные этапы проявляются в подготовке

учителя начальных классов. На этапе утверждения компонентов профессиональной деятельности будущего учителя (1–5-й семестры) формируются профессиональные убеждения, знания научных основ развития личности школьника при изучении педагогики, психологии и других предметов.

Этап дальнейшего овладения компонентами деятельности будущего учителя начинается в 6-м семестре на педагогической практике по воспитательной работе. Студент овладевает и соответствующими способами деятельности. Благодаря этому знания, накопленные в педвузе, приобретенный педагогический опыт объединяются в единое целое, что свидетельствует о наличии предпосылок готовности студента к предстоящей деятельности. Однако педагогическая деятельность еще не совершенна, так как многие тонкости применения способов деятельности студентом еще не освоены.

Установлено, что в полной мере творческое саморазвитие будущего учителя происходит в детских оздоровительных центрах (ДОЦ). Именно в ДОЦ будущий учитель может понять, правильно ли он выбрал для себя сферу деятельности. Происходит становление творческой индивидуальности, проявление которой возможно только на основе единства личности и деятельности, принятой личностью.

К этапу совершенствования деятельности будущего учителя как целостной личности студент переходит в 7–8-м семестрах во время учебно-воспитательной практики. В условиях естественного педагогического процесса формируется педагогическая рефлексия, предметом размышлений будущего учителя становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений.

Становление будущего учителя происходит на выпускной педагогической практике в условиях, когда он целиком берет на себя обязанности учителя и классного руководителя, при этом формируется творческая индивидуальность будущего учителя (9–10-й семестры). Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, поисково-исследовательскую работу и овладение ее методикой.

В этой связи представляется целесообразным обеспечить личностно ориентированный и творческий характер подготовки каждого студента.

Продумывая организацию педагогической практики, необходимо ориентироваться не только на выполнение программы практики, но прежде всего подходить к каждому студенту как к личности, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем сильные личностные и профессиональные стороны.

Многие авторы рассматривают готовность студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности как определенное интегральное качество личности, обладающей комплексом профессиональных компетенций [6, 13, 14]. Готовность выступает как результат коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава педвуза и деятельности студентов по их самообразованию.

На наш взгляд, готовность будущего учителя характеризуется комплексом личностных качеств, наличием необходимых общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, способностью переносить знания в практическую деятельность, а также быстротой адаптации к новым условиям, нестандартным ситуациям.

В процессе подготовки студентов 3-го курса к прохождению педагогической практики проводился семинар, нацеленный на актуализацию творческого саморазвития личности студента, предполагавший использование самоуправляющих механизмов развития личности, включая самопознание, самореализацию и за счет этого повышение уровня внутренней мотивации студентов к педагогической деятельности. Применение тренинга, анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач явились эффективными средствами накопления личностного педагогического опыта, развития педагогических умений.

В процессе исследования студентам предлагались тестовые задания и алгоритм решения педагогических задач. В результате выявились четыре уровня профессионально-педагогических умений (по Л.Ф. Спирину).

Начальный уровень – педагогические решения профессионально осознаются крайне ограниченно; в процессе принятия решений используется весьма небольшой круг научных знаний. Решения неточны, неоригинальны, нецелесообразны, на уровне обыденного сознания, часто с недостатками, ошибками.

Низкий уровень – профессиональная осознанность педагогических действий носит локальный характер на уровнях как обыденного, так и творческого. Целесообразность действий не всегда реализуется успешно, так

как имеют место ошибки в выборе решений; преобладают стереотипные формы действий.

Средний уровень – осуществляется научно-профессиональная осознанность действий. Ориентировочной основой действий являются преимущественно научно-методические знания и профессионально-отработанные умения. Целесообразность действий определяется правильным, точным, своевременным, оперативным решением с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Высокий уровень характеризуется наличием высокой степени научно-профессиональной осознанности действий, научности, целесообразностью, творческим подходом к решению педагогических задач, своевременностью действий в изменяющихся ситуациях.

Реализация разработанной нами системы поэтапного формирования готовности к творческому саморазвитию осуществлялась продуктивно при применении целого комплекса методических средств и приемов. Представленная система работы по подготовке будущего учителя к творческому саморазвитию отражает динамику этого процесса – от того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению и преобразованию опыта.

Успешность профессионального становления зависит от того, насколько сочетается эффективная подготовка с благоприятными в творческом отношении условиями в школе, от действенности подготовки – умения применять знания на практике, ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, от мировоззренческой зрелости молодого специалиста, его эмоционально-волевой готовности принять на себя в полной мере профессиональную ответственность.

Выводы

Связующим звеном между теоретическим обучением и будущей самостоятельной профессиональной деятельностью является практическая подготовка, в процессе которой создаются условия для самопознания и самоопределения студента в различных профессиональных ролях. Для многих студентов она становится «открытой дверью» в профессию. Включаясь в школьный образовательный процесс, студент постигает гражданский и нравственный смысл педагогической деятельности, корректирует личные профессиональные установки. Каждый этап педагогической практики – все более самостоятельный и продуктивный шаг будущего специалиста в профессию.

Результаты практической подготовки, ориентированной на профессиональное самоопределение, оцениваются через: сформированность профессиональной идентичности, динамику профессионального саморазвития и опыт решения нестандартных ситуаций. Педагогическая деятельность учителя предполагает грамотное, квалифицированное и оперативное решение задач, возникающих в многообразии ситуаций школьной жизни. Молодой учитель, сталкиваясь в школе с конкретной воспитательной проблемой, в первую очередь руководствуется знаниями, опытом, приобретенными в студенческий период.

Таким образом, с одной стороны, проведенное исследование, свидетельствует о достаточно высокой оценке со стороны работодателей уровня практической подготовки будущих педагогов в КГПИ КемГУ. С другой стороны, полученные результаты выявляют имеющиеся проблемах в практической подготовке, что стало предметом дальнейшего детального изучения и составления ряда корректирующих мер по устранению выявленных проблем.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс / В.И. Андреев. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. 320 с.
2. *Байбородова Л.В.* Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2 (1). С. 47–52.
3. *Гутник И.Ю.* Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования / И.Ю. Гутник // Science for Education Today. 2021. № 11 (4). С. 33–45.
4. *Дудина О.П.* Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ / О.П. Дудина // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2020. № 1. С. 113–118.
5. *Дыганова Е.А.* Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный подход / Е.А. Дыганова, З.М. Явгильдина // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN122.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
6. *Дьяченко М.И.* Психологические проблемы готовности к педагогической деятельности / Дьяченко М.И., Л.А. Кандыбович. Минск, 1976. 175 с.
7. *Захожая Т.М.* Особенности практической подготовки будущих учителей в современных условиях / Т.М. Захожая, Н.В. Фролова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (37). С. 16–25.

8. *Клименко Л.В.* Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России / Л.В. Клименко, О.Ю. Посухова // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 36–67.
9. *Лазарев М.А.* Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки / М.А. Лазарев, О.В. Стукалова, Т.В. Темиров // Наука и школа. 2018. № 2. С. 62–68.
10. *Ленская Е.А.* Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А. Ленская // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–96.
11. *Неумоева-Колчеданцева Е.В.* Опыт и перспективы индивидуализации современного педагогического образования в контексте практики / Е.В. Неумоева-Колчеданцева // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 36–48.
12. *Платонова Р.И.* Организация педагогической практики в вузах / Р.И. Платонова, С.Д. Неверкович, И.Я. Парфенов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 2 (02). С. 23–30.
13. *Руднева Е.Л.* Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностей студентов / Е.Л. Руднева. Кемерово : Изд-во КРИПК и ПРО, 2002. 302 с.
14. *Сластенин В.А.* Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Теория и практика высшего педагогического образования. Москва : Прометей, 1991. С. 5–18.
15. *Смолеусова Т.В.* Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС / Т.В. Смолеусова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 27–36.
16. *Сорокоумова Г.Б.* Методы развития воспитательной компетентности студентов – будущих педагогов / Г.Б. Сорокоумова // Гуманизация образования. 2019. № 4. С. 22–29.
17. *Темняткина О.В.* Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–195.

Е.Ю. Брель, С.В. Гани

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Вопрос профессионального самоопределения старшеклассников на протяжении нескольких десятилетий остается одним из наиболее актуальных для отечественной системы образования. Успешность профессионального выбора исследователи связывают с сочетанием личностных ресурсов обучающегося, качества образовательной среды, уровня психологической готовности к осознанному профессиональному самоопределению и содержания профориентационной работы в школе [13, 24]. Кроме того, преодоление кадрового дефицита в системе образования и приток в педагогические вузы абитуриентов, сделавших профессиональный выбор осознанно, во многом определяются качеством допрофессиональной педагогической подготовки школьников [5, 12, 16].

Институциональным ответом на запрос системы педагогического образования стало создание сети профильных психолого-педагогических классов. Создание психолого-педагогических классов органично встроено в систему стратегических инициатив в сфере образования. Их деятельность связана с задачами национальных проектов в области образования и молодежной политики, обновленными федеральными государственными образовательными стандартами среднего общего образования, ориентированными на достижение личностных результатов выпускника, концепцией непрерывного педагогического образования. Развитие сети психолого-педагогических классов закреплено в стратегических документах государственной образовательной политики. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года предусматривает расширение сети классов (групп) психолого-педагогической направленности, а также разработку и внедрение системы учета индивидуальных достижений обучающихся в таких классах, дающей преимущества при поступлении на программы подготовки педагогических кадров [21]. По итогам 2024

года в Российской Федерации в рамках методического сопровождения, осуществляемого Минпросвещения России, создано более 9,3 тыс. профильных психолого-педагогических классов, в которых обучается свыше 136 тыс. школьников. Тем самым классы психолого-педагогической направленности следует рассматривать как массовую форму ранней профориентации и начальное звено непрерывного педагогического образования, обеспечивающего преемственность между общим образованием, профессиональной подготовкой в педагогическом вузе и вхождением молодого специалиста в профессию.

Психолого-педагогический класс мы рассматриваем как объединение обучающихся образовательной организации, характерными признаками которого выступают избирательный принцип комплектования состава обучающихся, профилизация обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической направленности, обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения школьниками элементов педагогических технологий, наличие отлаженного взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами [14]. Таким образом, в основе обучения в классе психолого-педагогической направленности лежит образовательная модель, ориентированная на формирование готовности обучающихся к осознанному профессионально-личностному самоопределению в мире человекоцентрированных профессий и на интеграцию педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество еще на этапе обучения в школе [5]. Обучение в таких классах способствует формированию интереса к педагогической профессии и устойчивой мотивации к педагогической деятельности [1, 3, 10, 25].

Вместе с тем развитие сети психолого-педагогических классов связано с определенными методическими затруднениями. Увеличение количества классов само по себе не может гарантировать повышения качества профессионального самоопределения выпускников, поскольку профильное обучение сопряжено с рядом рисков, таких как сужение содержания образования до уровня подготовки к сдаче экзаменов, навязывание обучающемуся определенной образовательной траектории [29, 31]. Профориентационную эффективность психолого-педагогических классов следует оценивать не по формальному факту поступления выпускников в педагогический

вуз, а по тому, в какой мере образовательный опыт оказывается для обучающегося внутренне присвоенным, осмысленным и поддерживающим устойчивый профессиональный выбор [7, 9].

Целью настоящей работы стало раскрытие сущности, содержания и механизмов профориентационной подготовки в психолого-педагогических классах, а также обобщение результатов оригинальных эмпирических исследований авторов, посвященных оценке профориентационной эффективности образовательной программы. Эмпирическую базу составляют данные опросов выпускников психолого-педагогических классов из нескольких регионов Российской Федерации, а также разработанный авторами и прошедший стандартизацию методический инструмент диагностики профориентационной эффективности образовательной модели психолого-педагогического класса [4, 7, 9]. В главе представлены теоретико-методологические основания профориентационной подготовки школьников, ее содержание и методы, организационные механизмы реализации и эмпирически установленная результативность.

Теоретико-методологические основания профориентационной подготовки

Профессиональная ориентация подрастающего поколения относится прежде всего к вопросам социально-экономической направленности, во многом определяющим путь развития страны, ее место в современной цивилизации и культуре, поскольку напрямую связана с развитием кадрового потенциала и состоянием рынка труда [30]. Вместе с тем в современных условиях достижение ее результативности затрудняется в связи с рядом нерешенных проблем, таких как декларированность и фактическое отсутствие нормативно закрепленного статуса профориентационной работы с молодежью, фрагментарность ее осуществления, недостаточная подготовка специалистов, учителей и родителей к ее реализации, слабая преемственность школы и системы профессионального образования, а также подмена и дублирование функций профориентации различными субъектами, ответственными за трудоустройство и занятость [27]. Преодоление этих ограничений требует системной, непрерывной профориентационной работы, начинающейся уже на уровне общего образования.

В современных обзорах подчеркивается, что готовность к выбору профессии опирается на комплекс психологических ресурсов: мотивационных, регуляторных и ценностно-смысловых [13]. Старший подростковый и юношеский возраст признаны сензитивным периодом активного профессионального поиска, в ходе которого складывается отношение личности к себе как к субъекту будущей деятельности [24]. В этой связи задача профориентационной работы состоит не в ускорении выбора, а в создании условий для его осознанного и постепенного формирования, в том числе посредством активизирующих методов, побуждающих обучающегося к самостоятельному анализу профессиональных альтернатив [11, 20].

Современная модель психолого-педагогического класса опирается на идею профильного обучения как ресурса профессионального самоопределения. С.Н. Чистякова, рассматривая профильное обучение в этом качестве, обращала внимание на опасность его сведения к углубленной предметной подготовке и подчеркивала необходимость формирования у школьника способности осваивать любые компетентности, сохраняя при этом позицию субъекта собственного выбора [29]. Поиск оптимальной организационной модели таких классов в системе непрерывного образования остается предметом активного научного обсуждения [12].

В работах С.Н. Чистяковой профессиональная ориентация обучающихся представлена как взаимодействие личности и общества, направленное на удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и потребности общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры. Результатом такого взаимодействия должна стать сформированная готовность личности к профессиональному самоопределению [30]. При этом самоопределение понимается как процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, что в условиях динамичного рынка труда и многопрофессионализма [23] предполагает развитие способности к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию и рефлексии. Концепция профильных психолого-педагогических классов трактует профессиональное самоопределение как процесс и результат выбора профессионального будущего, основанного на соотнесении личностного и социального аспектов ситуации выбора, и как становление субъектной позиции в построении личной профессиональной перспективы [14].

Предметом профессиональной ориентации выступает педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности, а ее целью –

обеспечение научно-методических, нормативно-правовых, организационных и кадровых условий такого сопровождения [26, 27]. Содержание педагогической поддержки выстраивается на основе совокупности методологических подходов: социокультурного, системно-функционального, деятельностного, экзистенциального, аксиологического, акмеологического и системного, каждый из которых раскрывает определенный аспект становления субъекта профессионального выбора [27]. Эти подходы дополняются принципами профориентационной работы, обоснованными в трудах С.Н. Чистяковой: непрерывности, интеграции, дифференциации и индивидуализации, активности самоопределяющегося школьника, поэтапности (с принципиальным отказом от «быстрых» и внешне эффектных форм работы, которые автор обозначала как «профанацию» профориентации) и партнерства [30]. Практическим воплощением комплексного подхода к профориентационной работе стала серия учебно-методических комплектов по профессиональной ориентации для разных возрастных ступеней, разработанная авторским коллективом под руководством С.Н. Чистяковой: от «Путешествия в мир профессий» в начальной школе до курсов «Профессиональное самоопределение» для старшеклассников, нацеленных на включение обучающихся в продуктивную деятельность по осмыслению мира профессий и приобретению первоначального профессионального опыта [30].

Названные подходы и принципы конкретизируются в требованиях к организации деятельности психолого-педагогических классов: персонализации обучения (вариативность форм самообразования и построение индивидуального образовательного маршрута), последовательности (постепенное наращивание компетенций по трехступенчатой модели «когнитивный – эмоциональный – деятельностный»), системности, научности, современности, продуктивности (получение конкретного образовательного продукта), гуманистической направленности и добровольности [14].

Отдельного внимания заслуживает статусный подход к профессиональной идентичности, позволяющий описывать профессиональное самоопределение как прохождение различных статусов – от неопределенной и навязанной идентичности через мораторий (активный поиск и примеривание профессиональных альтернатив) к сформированной идентичности [15].

Эмпирическим отражением статусного подхода служит методический аппарат, примененный нами в исследовании профессионального са-

моопределения выпускников психолого-педагогических классов. Профессиональная идентичность была рассмотрена через выделение четырех статусов: неопределенной идентичности, навязанной идентичности, моратория (кризиса выбора) и сформированной идентичности, а субъективное благополучие оценивается с помощью шкалы удовлетворенности жизнью. Сопоставление показателей профориентационной эффективности образовательной программы с индикаторами профессиональной идентичности и удовлетворенности жизнью позволяет перейти от описания отдельных образовательных практик к анализу психологических механизмов профориентационного эффекта и задает критерии оценки результативности профориентационной работы [9].

Особенность профориентационной подготовки в психолого-педагогическом классе нацелена не на передачу школьнику готового решения о выборе профессии, а на создание условий, в которых обучающийся самостоятельно накапливает и осмысляет опыт профессиональных проб. Образовательная программа психолого-педагогического класса объединяет при этом несколько взаимосвязанных компонентов: предметный (изучение курса «Основы педагогики и психологии»), деятельностно-практический (предпрофессиональные пробы, проектная и социальная деятельность, профильные смены), социальный (взаимодействие с педагогами-наставниками, сверстниками, вузами-партнерами) и рефлексивный (осмысление профессиональных перспектив). Сочетание этих компонентов обеспечивает целостность допрофессиональной педагогической подготовки в психолого-педагогическом классе.

Поскольку психолого-педагогический класс является начальным звеном подготовки будущего учителя, большое значение приобретает готовность самого педагога к решению задач профессионального самоопределения обучающихся. Исследования показывают, что учителя не всегда в достаточной мере владеют современными средствами профориентационной работы: значительная их часть (около 84 %) связывает старшую ступень школы преимущественно с подготовкой к поступлению в вуз, а две трети (67 %) считают помощь в выборе дальнейшего образовательного маршрута задачей не школы, а семьи [28]. В то же время современный учитель призван не только обладать знаниями в своей предметной области, но и проектировать индивидуальные образовательные программы, использовать деятельностные и исследовательские методы, формировать у обучающихся компетенции, необходимые для продолжения образования и осознанного

профессионального выбора [17]. Готовность к профессиональному самоопределению формируется как синтез личностных, метапредметных и предметных результатов образования, и именно на их целенаправленное достижение ориентирована образовательная среда психолого-педагогического класса [28, 30].

Содержание и методы профориентационной работы в психолого-педагогических классах

Содержательное ядро профориентационной работы в классах психолого-педагогической направленности составляет освоение основ научных знаний в области педагогики и психологии. Психолого-педагогическая подготовка старшеклассников в настоящее время обеспечена учебно-методическим комплексом «Основы педагогики и психологии» для 10–11-х классов, построенным по модульному принципу и включающим цифровое дополнение (цикл видеолекций и тесты для самопроверки) [19]. Инвариантная часть программы может включать такие дисциплины, как «Введение в профессиональную деятельность», «Информационная культура педагога», «Я – лидер: стратегии успеха», «Основы межкультурной коммуникации», тогда как вариативная часть проектируется образовательной организацией с учетом ее ресурсов и профиля [5]. Содержание деятельности обучающихся охватывает знакомство с документами, регламентирующими психолого-педагогическую деятельность, методами обучения и воспитания, передовым опытом в области педагогики, психологии и цифровых технологий, а также освоение элементов исследовательской и проектной деятельности [14].

Ведущим методом профориентационной работы выступает предпрофессиональная проба – профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии [14]. Педагогические пробы исследователи рассматривают как наиболее эффективный способ ранней профориентации, цель которого заключается в выявлении и поддержке склонностей школьников к педагогической деятельности на основе подготовки и проведения элементарных программ внеурочной деятельности педагогической направленности [22]. Предпрофессиональные пробы реализуются в таких видах образовательных практик, как вожатство, наставничество над младшими школьниками, подготовка и проведение

собственных мини-уроков, обучающих школьных событий и воспитательных мероприятий, разработка и реализация педагогических и социальных проектов [5]. Организация предпрофессиональных проб обеспечивает переход от информирования о профессии к получению личного профессионального опыта и тем самым существенно повышает уровень готовности обучающихся к осознанному профессиональному выбору. Завершение пробы сопровождается рефлексией, в ходе которой обучающийся соотносит полученный опыт со своими склонностями и профессиональными намерениями.

Деятельностно-практический компонент образовательной программы дополняется проектной и социальной деятельностью, участием в волонтерских программах, а также профильными образовательными сменами психолого-педагогической направленности городского, регионального и всероссийского уровней, в рамках которых школьники погружаются в насыщенную профессионально-ориентированную среду и взаимодействуют со сверстниками из разных образовательных организаций. Важным методом активизации профессионального самоопределения служит конкурсно-олимпиадное движение: проведение конкурсов эссе и проектов, олимпиад по педагогике и психологии, которые не только выявляют победителей, но и способствуют формированию развивающей культурно-образовательной среды [5]. Результаты участия в таких мероприятиях нередко учитываются вузами как индивидуальные достижения, дающие преимущества при поступлении на педагогические направления подготовки [21]. На федеральном уровне консолидирующими площадками стали Всероссийский конкурс для обучающихся классов психолого-педагогической направленности «Педагогический взлет» (организаторы: Российская академия образования и Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена) и Российская психолого-педагогическая олимпиада школьников им. К.Д. Ушинского (организаторы: министерство образования Ярославской области, Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации и Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского).

Проектная и социальная деятельность обучающихся психолого-педагогических классов реализуется в форме разработки и проведения социальных и волонтерских инициатив, исследовательских и творческих проектов, работы с портфолио, что формирует у школьников опыт самостоятельной организаторской и коммуникативной деятельности, проектное мышление.

Профильные смены психолого-педагогической направленности, проводимые на базе образовательных организаций, детских оздоровительных центров и педагогических вузов, создают условия для интенсивного погружения в профессиональную среду, командной работы и взаимодействия с наставниками и сверстниками. Подобные форматы соответствуют принципу продуктивности, согласно которому результатом разнообразной активности обучающегося становится конкретный образовательный продукт, повышающий его самооценку и свидетельствующий о его личностной состоятельности [14, 22].

Отдельную группу образуют методы психолого-педагогического и тьюторского сопровождения. В своих работах С.Н. Чистякова подчеркивала, что полноценная консультативная помощь подростку возможна лишь при наличии у него запроса, а формирование такого запроса – самостоятельная задача, которую решает не столько психолог, сколько тьютор, помогающий школьнику выстроить индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут [29, 31]. В современной практике работы психолого-педагогических классов сопровождение профессионального самоопределения реализуется через психолого-педагогическое консультирование, диагностику склонностей и поддержку старшеклассников, находящихся в ситуации активного профессионального поиска [8], а также через активизирующие методы профориентации, опирающиеся на идеи Н.С. Пряжникова о пробных предпрофессиональных действиях, позволяющих школьнику «примерить» различные аспекты педагогической профессии [20]. Зарубежный опыт также свидетельствует о продуктивности методов активизации профессионального самоопределения на этапе допрофессиональной подготовки [11].

Профориентационная подготовка в психолого-педагогических классах не сводится к узкой профилизации, а направлена на формирование личностных ресурсов будущего педагога. Помимо развития предметных знаний и личностных качеств образовательная программа способствует целенаправленному развитию навыков самопроектирования и саморазвития, а также цифровых навыков, эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности, ответственности и рефлексивной позиции [14]. Эмпирически подтверждено, что социально значимый профессиональный выбор обучающихся таких классов предопределен ответственностью, трудолюбием и эмпатией, тогда как карьерно ориентированный – лидерскими каче-

ствами. При этом важную роль играет не отдельное качество, а их сочетание, прежде всего волевая саморегуляция и способность к эмпатии, что обосновывает необходимость дифференцированного подхода к содержанию профориентационной работы, учитывающего как индивидуально-психологический профиль обучающегося, так и специфику институционального контекста [6].

Приведенные в табл. 1 эмпирические данные показывают, какие элементы образовательной программы выпускники психолого-педагогических классов считают наиболее значимыми: ведущую роль в выборе специальности они отводят содержательным и деятельностным компонентам программы (содержание обучения, профильные предметы, проектная деятельность, личный пример учителей), а среди наиболее востребованных результатов называют как предметные знания, так и универсальные «мягкие» навыки – самоорганизацию, коммуникацию, лидерство [7]. Таким образом, при реализации программы значительное внимание было уделено развитию универсальных компетенций, необходимых для любой профессиональной сферы.

Таблица 1

Наиболее значимые факторы профессионального выбора и востребованные компетенции по оценкам выпускников психолого-педагогических классов (n=117) [7]

Фактор профессионального выбора	**Доля выборов, %**	**Востребованная компетенция**	**Доля выборов, %**
Содержание обучения в психолого-педагогическом классе	38,5	Содержание курса «Основы педагогики и психологии»	45,3
Личный пример школьных учителей	34,2	Навыки самоорганизации и планирования	41,9
Профильные предметы в школе	28,2	Навыки коммуникации	41,0
Участие в проектах	27,4	Организаторские / лидерские навыки	40,2

Примечание. Множественный выбор, проценты рассчитаны от общего числа респондентов.

Организационные механизмы и профориентационная эффективность психолого-педагогических классов

Профориентационный потенциал психолого-педагогического класса во многом определяется моделью его организации. Выделяют три основные модели, различающиеся степенью включенности партнерских организаций, доступностью профессиональных проб и объемом практико-ориентированного компонента [12, 14]. Модель внутришкольной профилизации предполагает создание класса на базе одной образовательной организации с опорой на ее ресурсы и реализуется преимущественно в крупных городах. Модель сетевого взаимодействия объединяет несколько общеобразовательных организаций в пределах транспортной доступности, что позволяет экономично использовать ресурсы и комплектовать класс обучающимися из разных школ, при этом она может быть расширена за счет привлечения вузов и профильных организаций [2]. Модель ресурсного центра предусматривает выделение сильной школы, педагогического вуза, колледжа или центра профориентации, берущего на себя подготовку обучающихся по профильным предметам и элективным курсам, в том числе в дистанционном формате [14]. Сопоставление моделей представлено в табл. 2.

Таблица 2

Организационные модели реализации деятельности психолого-педагогических классов

Модель	Содержание	Условия применения
Внутришкольная профилизация	Класс создается в одной образовательной организации; профильные предметы и элективные курсы ведут ее педагоги; открытость социальному партнерству	Крупные города, школы с несколькими классами в параллели
Сетевое взаимодействие	Кооперация нескольких школ: базовые предметы реализуют в каждой, профильные дисциплины – на базе одной из них; возможно привлечение вузов-партнеров	Малые города, микрорайоны с близко расположенными школами
Ресурсный центр	Подготовку по профильным предметам берет на себя сильная школа, педагогический вуз, колледж или центр профориентации; возможен дистанционный формат	Территории, где отдельные школы не могут создать необходимые условия

Основным механизмом, повышающим профориентационную эффективность всех трех моделей, выступает партнерство между школой и университетом. Оно обеспечивает непрерывность формирования профессиональных компетенций – от готовности школьника к осознанному профессиональному самоопределению до становления профессиональной идентичности будущего педагога на этапе профессионального обучения [5]. Сопровождение деятельности психолого-педагогических классов осуществляется университетами по четырем направлениям: научно-методическая поддержка (курсы повышения квалификации и консультации для школьных педагогических команд, стратегические сессии), конкурсно-олимпиадное движение, профориентационная работа (знакомство обучающихся с инфраструктурой и образовательными практиками педагогического вуза) и образовательные мероприятия, проводимые преподавателями, студентами и социальными партнерами вуза. Новыми формами такого партнерства становятся онлайн-школы для обучающихся, медиапроекты, наставнические практики и присвоение наиболее активным школам статуса экспериментальной площадки.

Логичным продолжением школьно-университетского партнерства служит проект «Педагогическая интернатура», обеспечивающий вхождение будущего педагога в профессию еще на этапе обучения в вузе через знакомство с лучшими образовательными практиками, освоение модульной программы развития компетенций и индивидуальную работу с наставниками. Студенты, в свою очередь, активно участвуют в наполнении содержанием программ психолого-педагогических классов, выступая в роли модераторов и тьюторов. Тем самым выстраивается маршрут профессионального самоопределения «школьник – студент – молодой педагог», в котором профориентационная подготовка в психолого-педагогическом классе становится первым, содержательно нагруженным звеном [5, 12].

Функционирование психолого-педагогического класса опирается на ряд организационных механизмов: прием (отбор) обучающихся, развитие сетевого взаимодействия и социального партнерства, оценку образовательных результатов, которые требуют развернутого нормативно-правового, диагностического, учебно-методического, кадрового и материально-технического обеспечения [14, 18].

Накопленный за последние два года массив эмпирических данных позволяет говорить о высокой профориентационной эффективности обра-

зовательных моделей психолого-педагогических классов. Поскольку до недавнего времени отмечался дефицит валидизированных инструментов, позволяющих комплексно оценивать профориентационную эффективность образовательных программ психолого-педагогической направленности, важным шагом стала разработка специализированного методического инструментария. Первая версия опросника для выпускников была разработана и апробирована на выборке 117 респондентов из трех регионов Российской Федерации в 2025 году [7]. Структура разработанного опросника отражает ключевые конструкты профессионального самоопределения, подлежащие измерению: степень реализации профессиональных намерений, факторы профессионального выбора, востребованность сформированных компетенций, удовлетворенность образовательной траекторией и профессиональные перспективы выпускников. Анкета включала семь содержательных блоков и сочетала вопросы с единственным и множественным выбором, что обеспечивало сбор разноформатных данных. На основе ее структуры был сформулирован ряд исследовательских вопросов: насколько обучение в психолого-педагогическом классе способствовала осознанному выбору последующей образовательной траектории и поступлению в запланированный вуз, какие элементы программы оказали наибольшее влияние на выбор, какие приобретенные навыки выпускники считают наиболее полезными, какие направления совершенствования программы наиболее актуальны, готовы ли выпускники повторить свой профессиональный выбор и в будущем работать по специальности.

Результаты исследования подтвердили профориентационную эффективность образовательных программ: полное совпадение актуального места учебы с планировавшимся выбором отметили 59,8 % выпускников, еще 27,4 % – частичное совпадение; 80,3 % респондентов выбрали бы свою профессию снова, а 89,7 % планируют работать по специальности. Был зафиксирован умеренный положительный коэффициент корреляции ($\rho = 0{,}38$) между степенью реализации профессиональных планов и оценкой полезности приобретенных навыков, что свидетельствует о целостности восприятия образовательного опыта выпускниками. Предлагаемый инструмент можно рассматривать не только как средство оценки эффективности, но и как элемент управления рисками ранней профилизации: фокусируясь на ретроспективном анализе осознанности выбора и его соответствия первоначальным планам, он позволяет сместить акцент с формальных показателей охвата на качественные результаты профессионального самоопределения.

Дальнейшая стандартизация опросника на расширенной выборке (426 выпускников из пяти регионов РФ) подтвердила его четырехфакторную структуру («факторы профессионального выбора», «востребованность компетенций», «профессиональные перспективы» и «предложения по совершенствованию программы») с высокими психометрическими характеристиками [4]. Внешняя валидность инструмента установлена через корреляции его шкал с показателями профессиональной идентичности и удовлетворенности жизнью: по всем шкалам выявлены положительные связи со сформированной профессиональной позицией и удовлетворенностью жизнью и отрицательные – с навязанной и неопределенной идентичностью. Это означает, что профориентационная эффективность программы психологически сопряжена с внутренним присвоением профессионального выбора и субъективным благополучием выпускников.

Особый интерес представляют данные межрегионального исследования, проведенного на выборке 332 выпускников психолого-педагогических классов из Красноярского края, Липецкой области, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Омской области, продолжающих обучение в организациях высшего образования своих регионов [9]. Сопоставление значений шкал опросника профориентационной эффективности по четырем региональным группам представлено в табл. 3.

Таблица 3

Значения шкал профориентационной эффективности образовательной программы психолого-педагогических классов по регионам (n = 332)

Регион	n	Факторы выбора (M ± SD)	Востребованность компетенций (M ± SD)	Профессиональные перспективы (M ± SD)	Совершенствование программы (M ± SD)
Красноярский край	119	27,89 ± 4,00	28,58 ± 4,44	12,39 ± 1,84	22,15 ± 4,75
Липецкая область	101	29,49 ± 5,56	30,74 ± 5,41	12,65 ± 1,55	22,61 ± 5,20
ХМАО – Югра	70	31,49 ± 7,09	36,24 ± 4,67	12,86 ± 1,82	26,97 ± 3,34
Омская область	42	27,36 ± 8,00	34,26 ± 5,88	12,98 ± 1,81	24,31 ± 5,13

Примечание. M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Применение однофакторного дисперсионного анализа по критерию Уэлча выявило статистически значимые межрегиональные различия по шкалам «факторы профессионального выбора» ($F = 6,22$; $p < 0,001$), «востребованность компетенций» ($F = 44,47$; $p < 0,001$) и «совершенствование программы» ($F = 26,26$; $p < 0,001$), тогда как по шкале «профессиональные перспективы» различия оказались статистически незначимыми [9]. Таким образом, профессиональные перспективы как показатель уверенности в будущем характеризуются высокой устойчивостью и не зависят от региона, тогда как оценка факторов выбора, востребованности компетенций и запроса на совершенствование программы заметно варьирует в зависимости от содержательного контекста реализуемой программы. Наиболее высокие оценки востребованности компетенций и запроса на развитие программы связаны с более сильной представленностью практико-ориентированных форматов, межинституционального взаимодействия и возможности реализации предпрофессиональных проб.

Уточняющий апостериорный анализ позволил установить, между какими именно регионами проявляются различия. По шкале «востребованность компетенций» минимальные значения зафиксированы в Красноярском крае, который статистически значимо уступает остальным регионам, тогда как наиболее высокие оценки характерны для выпускников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Омской области. По шкале «совершенствование программы» наиболее выраженный запрос на развитие также отмечен в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Это согласуется с предположением о том, что более высокая оценка практической ценности приобретенных компетенций и более отчетливый рефлексивный запрос на развитие программы формируются в образовательных контекстах с развитыми практико-ориентированными форматами и межинституциональным взаимодействием [9].

Существенное практическое значение имеет выявленный психологический механизм, при котором отдельные компоненты программы выполняют разные функции и связаны с различными статусами профессиональной идентичности. Шкала «профессиональные перспективы» положительно коррелирует со сформированной идентичностью ($r = 0,21$) и отрицательно – с неопределенной ($r = –0,17$); «востребованность компетенций» связана как со сформированной идентичностью ($r = 0,11$), так и с мораторием ($r = 0,21$); «совершенствование программы» положительно связано

и с мораторием (r = 0,25), и со сформированной идентичностью (r = 0,22) [9]. Из этого следует важный для практики вывод о том, что образовательная программа психолого-педагогического класса поддерживает не только уже достигнутую определенность выбора, но и продуктивную фазу активного профессионального поиска – мораторий. Запрос выпускника на совершенствование программы должен интерпретироваться не как признак неудовлетворенности, а как маркер активной, рефлексивной и субъектной включенности обучающегося в процесс профессионального самоопределения.

Структура корреляционных связей (табл. 4) показывает, что разные компоненты образовательной программы выполняют различные психологические функции.

Таблица 4

Взаимосвязь шкал профориентационной эффективности с показателями профессиональной идентичности и удовлетворенностью жизнью (n = 332)

Шкала эффективности	Неопределенная идентичность	Навязанная идентичность	Мораторий	Сформированная идентичность	Удовлетворенность жизнью
Факторы выбора	0,00	–0,06	0,14*	0,05	0,10
Востребованность компетенций	–0,04	–0,03	0,21***	0,11*	0,16**
Профессиональные перспективы	–0,17**	–0,08	0,06	0,21***	0,16**
Совершенствование программы	–0,13*	–0,07	0,25***	0,22***	0,17**

Примечание. * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

Блок «факторы выбора» сопряжен преимущественно с мораторием, что отражает актуализацию процесса выбора и расширение пространства профессиональных проб; блок «профессиональные перспективы» связан со сформированной идентичностью и отрицательно – с неопределенностью,

отражая уровень внутренней определенности профессионального будущего; блок «совершенствование программы» обнаруживает положительные связи и с мораторием, и со сформированной идентичностью, что позволяет рассматривать его как индикатор рефлексивной включенности выпускника в осмысление собственного образовательного опыта. Удовлетворенность жизнью наиболее тесно связана со сформированной профессиональной идентичностью, что указывает на профессиональную позицию как на психологическое звено, опосредующее связь образовательного опыта, полученного во время обучения в психолого-педагогическом классе, с субъективным благополучием выпускников.

Таким образом, содержание образовательной программы психолого-педагогического класса можно правомерно рассматривать как один из факторов формирования различных сценариев профессионального самоопределения: в одних случаях программа подтверждает складывающийся выбор, в других выступает средой активного поиска и пробы, в-третьих – фактором внутреннего присвоения будущей профессиональной позиции [9]. Совокупность приведенных данных позволяет характеризовать профориентационную подготовку в классах психолого-педагогической направленности как продуктивную и научно обоснованную образовательную практику, эффект которой проявляется в осознанности, устойчивости и осмысленности профессионального выбора выпускников [4, 7, 9].

Признание профориентационной подготовки в психолого-педагогических классах ценной образовательной практикой не отменяет необходимости анализа сопутствующих рисков. С.Н. Чистякова неоднократно предупреждала о том, что идея профильного обучения нередко редуцируется до повышения эффективности подготовки к экзаменам, а профилизация – до углубленного изучения отдельных предметов, что «загоняет» ученика в жесткие границы формально разделяемых предметов и сужает рамки его выбора [29, 31]. К числу рисков относятся также превращение профильного класса в «вузовскую подсобку», формирование у подростка пассивной позиции «ведомого» и снятие им с себя ответственности за выбор, а также опасность некомпетентного, «коммерческого» консультирования и формального тестирования без качественной интерпретации результатов [29]. Применительно к классам психолого-педагогической направленности можно также говорить о таких рисках, как преждевременная или необосно-

ванная профессионализация, при которой плановые показатели охвата могут превалировать над возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории, а также о рисках учебной перегрузки и фрагментации знаний [7].

Необходимость минимизации перечисленных рисков задает условия эффективности профориентационной подготовки. Во-первых, это смещение акцента с формальных показателей (факт поступления в педагогический вуз) на качественные результаты – осознанность выбора, его соответствие первоначальным планам и внутренней мотивации. Во-вторых, усиление практико-ориентированных компонентов программы: расширение возможностей реализации предпрофессиональных проб, увеличение доли практической работы, развитие проектной деятельности и сетевого взаимодействия школы с вузом, на необходимость которых указывают сами выпускники [9]. В-третьих, следует обеспечить адресное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, находящихся в ситуации активного профессионального поиска [8, 31]. Наконец, это дифференцированный подход, учитывающий индивидуально-психологический профиль обучающегося и институциональный контекст [6]. Перспективы дальнейшего развития профориентационной подготовки связаны со сравнительным анализом эффективности региональных образовательных моделей и проведением лонгитюдных исследований, позволяющих проследить влияние школьного профориентационного опыта на устойчивость профессионального выбора и профессиональную идентичность выпускников на более поздних этапах обучения.

Полученные результаты имеют непосредственное практическое значение для проектирования и корректировки образовательных моделей психолого-педагогических классов. Установленные связи между профессиональными перспективами, востребованностью компетенций, запросом на совершенствование программы и показателями профессиональной идентичности выпускников позволяют обосновать целесообразность разработки практико-ориентированных модулей, расширения профессиональных проб, усиления форм сетевого взаимодействия школы с педагогическим вузом, а также организации адресной психолого-педагогической поддержки старшеклассников, находящихся в ситуации активного профессионального поиска. Разработанный и стандартизированный авторами методический инструментарий, в свою очередь, может использоваться в системе

мониторинга эффективности психолого-педагогических классов как средство верификации того, что расширение их сети приводит к качественному психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников [4, 7].

Профориентационная подготовка в психолого-педагогических классах представляет собой научно обоснованную практику ранней профориентации. Опираясь на традиции отечественной научной школы профессионального самоопределения и на современные личностно ориентированные подходы, она интегрирует предметный, деятельностно-практический, социальный и рефлексивный компоненты, реализуется через разнообразные методы (предпрофессиональные пробы, проектную и социальную деятельность, профильные смены, конкурсно-олимпиадное движение, психолого-педагогическое и тьюторское сопровождение) и гибкие организационные механизмы (внутришкольную, сетевую и ресурсную модели, школьно-университетское партнерство). Данные оригинальных эмпирических исследований авторов убедительно свидетельствуют о ее высокой результативности: образовательная программа психолого-педагогического класса не только обеспечивает раннюю профилизацию, но и создает пространство для различных продуктивных сценариев профессионального самоопределения будущих педагогов [4, 7, 9]. При соблюдении условий, минимизирующих риски формализации профориентационной работы, данная практика обладает значительным потенциалом для решения стратегической задачи воспроизводства квалифицированных педагогических кадров страны.

Список литературы

1. *Азбель А.А.* Компетентностный подход в профориентации: развитие педагогических навыков в психолого-педагогических классах / А.А. Азбель // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 77–86.
2. *Байбородова Л.В.* Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 73–79.
3. *Белякова Е.Г.* Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов / Е.Г. Белякова, С.А. Быков // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 29–41. DOI: 10.11621/npj.2022.0404
4. *Брель Е.Ю.* Профориентационная эффективность образовательных моделей психолого-педагогических классов / Е.Ю. Брель, С.В. Гани // Сибирский психологический журнал. 2026. № 100. С. 150–171.

5. *Брель Е.Ю.* Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства / Е.Ю. Брель, С.А. Минюрова, Н.С. Белоусова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 2. С. 55–72.
6. Брель Е.Ю. Структурные детерминанты профессиональных предпочтений обучающихся классов психолого-педагогической направленности: интегративный психологический анализ / Е.Ю. Брель, С.А. Курносова, С.С. Беляева [и др.] // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 520. С. 182–189.
7. *Брель Е.Ю.* Разработка методического инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов / Е.Ю. Брель, С.А. Курносова, Н.В. Ваулина // Известия Российской академии образования. 2026. № 1 (73). С. 159–172.
8. *Володина Л.О.* Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов: условия и принципы / Л.О. Володина, П.Н. Скахина // Журнал прикладных исследований. 2024. № 7. С. 178–185.
9. *Гани С.В.* Особенности профессионального самоопределения выпускников психолого-педагогических классов: региональный аспект / С.В. Гани // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, вып. 4. С. 786–793.
10. *Грушецкая И.Н.* Мотивы профессионального выбора одаренными старшеклассниками педагогических направлений подготовки в вузе / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина, С.М. Немченко // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 339–356.
11. *Егоренко Т.А.* Методы активизации профессионального самоопределения личности на этапе допрофессионального развития: опыт зарубежных стран // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 3. С. 61–70.
12. Игнатьева Е.Ю. Психолого-педагогические классы в системе непрерывного образования: поиск оптимальной модели / Е.Ю. Игнатьева, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Ширин // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 332–349.
13. *Кондратюк Н.Г.* Профессиональное самоопределение личности и ресурсы психологической готовности к выбору профессии: обзор российских и зарубежных исследований / Н.Г. Кондратюк, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 3. С. 810–830.
14. Концепция профильных психолого-педагогических классов / Министерство просвещения Российской Федерации, Академия Минпросвещения России. М., 2021.
15. *Кудрявцев Т.В.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Щегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.
16. *Леньков С.Л.* Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, А.М. Букинич // Национальный психологический журнал. 2023. № 2 (50). С. 103–118. https://doi.org/10.11621/npj.2023.0208

17. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва : Знание, 1996. 360 с.
18. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
19. Основы педагогики и психологии: 10–11-е классы : учеб. пособие : в 2 ч. / В.С. Басюк, Е И. Казакова, Е.Ю. Брель [и др.]. Москва : Просвещение, 2023.
20. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. Москва : Академия, 2007. 501 с.
21. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».
22. *Ротова Н.А.* Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 2. С. 22–27.
23. *Сергеев И.С.* Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза / И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев, М.А. Сикорская-Деканова // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 39–50.
24. *Сыманюк Э.Э.* Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина, О.В. Закревская // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 192–202.
25. *Фахрутдинова Г.Ж.* Педагогические классы как средство содействия профессиональному самоопределению личности / Г.Ж. Фахрутдинова, А.М. Галимов, А.В. Асанова [и др.] // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 4А. С. 149–155.
26. *Чистякова С.Н.* Концепция педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников / С.Н. Чистякова // Известия АСОУ. 2015. № 2. С. 47–52.
27. *Чистякова С.Н.* Научно-методическое и организационное обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях / С.Н. Чистякова. Курск : КИРО, 2016. С. 38–41.
28. *Чистякова С.Н.* О готовности учителя к решению проблем профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 15–18.
29. *Чистякова С.Н.* Проблемы и риски профильного обучения / С.Н. Чистякова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 3. С. 37–41.
30. *Чистякова С.Н.* Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 118–122.
31. *Чистякова С.Н.* Теоретические основания подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3. С. 2–5.

Раздел IV

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.И. Блинов, Л.Н. Куртеева

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Профессиональное самоопределение обучающихся предполагает комплекс различных выборов с разными перспективными горизонтами. Конечно, важен выбор рабочего места, очень желательно даже конкретного, но живая практика говорит о том, что первичный выбор, т.е. выбор образовательной траектории является наиболее актуальным для школьников и наиболее близким по времени. Именно поэтому представляется важным включать в профориентационные процедуры значительные блоки информации о вузах, колледжах, погружая юношей и девушек в особенности образовательных процессов, связанных с их профессиональным выбором.

Российские инженерные школы уже несколько столетий занимают лидирующие позиции среди технических университетов мира. Очевидно, что требования к студентам, преподавателям, содержанию и формам получения инженерного образования соответственно высоки. Школьник, стремящийся посвятить себя инженерному делу, должен иметь представление о высшем инженерном образовании. Профориентологи, в свою очередь, обязаны быть информированными в данной сфере. Именно поэтому вопросам преемственности школьного и высшего инженерного образования необходимо уделять достаточно внимания как в научных исследованиях, так и в публицистике.

Методы

Исследование сопровождалось анализом содержания нормативных документов и систематизацией актуальной правовой информации. Для до-

стижения цели исследования была выбрана методология обзора предметного поля. Поиск литературы осуществлялся в таких базах научных публикаций, как научная электронная библиотека (elibrary.ru), Киберленинка (cyberleninka.ru) и Google Scholar (scholar.google.ru). На основе дидактического анализа были выделены основополагающие принципы инженерного образования, определяющие отечественную традицию подготовки инженеров. Метод ретроспективного анализа позволил определить сильные и проблемные стороны отечественного инженерного образования на основе сопоставления результатов подготовки инженеров, сформировать адекватное описание данного направления образования для решения задач в сфере профессиональной ориентации.

Результаты

Советское инженерное образование периода 1950–1980-х годов (период «золотого века» советской техносферы) признано во всем мире как одна из наиболее эффективных систем массовой подготовки высококвалифицированных кадров. Это стало возможным в силу того, что оно опиралось на определенный комплекс принципов, которые можно сгруппировать следующим образом: (1) организационно-управленческие принципы и (2) педагогические и методические принципы.

Организационно-управленческие принципы – характеризуют институциональный уровень: структуру системы, государственное планирование и механизмы связи «школа – вуз – предприятие».

Принцип государственного детерминизма и планирования («Кадры под план»). Жесткая привязка количества и профиля подготовки инженеров к перспективным планам развития народного хозяйства (Госплан). Это обеспечивало гарантированное трудоустройство выпускников и целевой характер обучения. С другой стороны, практиковалось единство учебных планов (в отличие от западных систем, где вузы имеют большую автономию). Это гарантировало единый, достаточно высокий уровень подготовки всех политехнических вузов страны.

Принцип вертикальной институциональной непрерывности. Создание единой «сквозной» системы подготовки, где специализированные ФМШ и школы-интернаты при ведущих вузах (МГУ, НГУ) функционировали как первая ступень высшего технического образования.

Принцип раннего централизованного селективного отбора. В том числе:

– олимпиадное движение – всесоюзные олимпиады по математике, физике и химии позволяли отбирать лучших учеников из сел и малых городов и направлять их в ведущие вузы без жесткой привязки к месту жительства (система раннего обнаружения талантов);

– специализированные школы – ФМШ, школы-интернаты (например, при МГУ, НГУ);

– внешкольное (дополнительное) образование – широкая сеть «Клубов юных техников», кружков при Дворцах пионеров и станций юных техников, где формировались первичные инженерные навыки (моделирование, радиоэлектроника);

– рабфаки и подготовительные отделения: интеграция работающей молодежи и демобилизованных из армии обратно в образовательный процесс.

Принцип интеграции науки, образования и производства:

– «Система Физтеха» – модель, зародившаяся в МФТИ и распространившаяся на ведущие вузы (МВТУ им. Баумана, МИФИ, НГУ). Базовые кафедры: обучение студентов старших курсов непосредственно в научно-исследовательских институтах (НИИ) или на производственных предприятиях, когда студент официально становился частью трудового коллектива до окончания вуза. Участие студентов в реальных инженерных проектах;

– модель «Завод-ВТУЗ» (например, при ЗИЛе или крупных оборонных заводах Ленинграда). Студенты совмещали теоретическое обучение с реальной работой на производстве по профилю будущей специальности. Это обеспечивало нулевой период адаптации выпускника: после получения диплома он уже знал полный производственный цикл.

Принцип экстерриториальной мобильности и «социального лифта». Государственное обеспечение возможности талантливому выпускнику сельской школы поступить в столичный технический вуз (система общежитий, стипендий, единых вступительных требований), что создавало мощный приток «свежей крови» в инженерную элиту.

Принцип жесткой стандартизации образовательного пространства. Унификация учебных планов и программ на всей территории страны, что гарантировало сопоставимость квалификаций и позволяло инженерам бесшовно включаться в работу в любой точке СССР.

Педагогические и методические принципы – характеризуют уровень

межперсонального взаимодействия: методы обучения, психологию отношений «учитель – ученик» и способы освоения материала.

Принцип фундаментальности:

– приоритет естественных наук и методическая установка на первоочередное глубокое изучение законов природы (математика, теоретическая физика, химия);

– универсальность: считалось, что узкая специализация быстро устаревает, а фундаментальные знания позволяют инженеру быстро переучиваться и осваивать новые технологии. Это обеспечивало высокую адаптивность кадров в условиях научно-технического прогресса.

Фундаментальность как «основа успеха и престижа» советского инженерного образования детально исследована в статье исследователей из Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого [53].

Принцип наставничества ученых-практиков. Привлечение к преподаванию в школах и вузах действующих ученых и ведущих конструкторов. Взаимодействие строилось по модели «Мастер – Подмастерье», где передавались не только знания, но и профессиональный этос («инженерная честь», логика поиска).

Принцип политехнизма в школьном образовании. Преподавание основ наук (физики, химии, биологии) было тесно связано с их применением в промышленности и сельском хозяйстве. Характерный элемент советской политехнической школы – УПК (учебно-производственные комбинаты), призванный обеспечить связь политехнического обучения с реальным производительным трудом.

Принцип коллективного познания и взаимопомощи. Использование групповых форм работы (учебные группы, студенческие КБ), где коллективная ответственность за результат (сдача сессии, выполнение курсового проекта) имитировала реальную работу проектной команды в НИИ.

Принцип «интеллектуального вызова» (высокой планки). Психолого-педагогическая установка на избыточную сложность учебного материала. Создание ситуации интеллектуального напряжения, которая отсеивала случайных людей и ковала психологическую устойчивость будущего инженера.

Принцип проектно-конструкторского моделирования профессиональной деятельности. Обучение через выполнение сложных сквозных кур-

совых и дипломных работ, которые имели не учебный, а квазиреальный характер (расчет реального узла ракеты или схемы завода), что превращало преподавателя в «заказчика» или «руководителя проекта».

Принцип ранней профессиональной социализации через техническое творчество. Методическая поддержка кружков юных техников, моделирования и радиоспорта, где в игровой и состязательной форме закладывались основы инженерного мышления еще до поступления в вуз.

Советское инженерное образование 1950–1980-х годов было направлено на формирование особого социокультурного типа личности – «инженера-интеллигента». Если перевести достижения этой системы на современный язык образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), можно выделить следующие конкретные результаты:

В части обучения (когнитивные результаты).

Системность и структурность: способность видеть за частной деталью сложную систему. Выпускник обладал навыком декомпозиции сложных задач и синтеза решений на основе фундаментальных законов (физики, математики), а не просто заученных алгоритмов.

Интеллектуальная гибкость (навык самообучения). Благодаря мощной базе естественных наук, инженер получал «ключ» к любой смежной области. Это позволяло человеку в течение жизни легко осваивать новые технологии, которые еще не существовали в момент его обучения.

Владение «научным методом». Личность инженера была глубоко рациональна; любой процесс он рассматривал через призму причинно-следственных связей, что исключало магическое или антинаучное мышление.

В части воспитания (ценностно-этические результаты).

Высокое чувство ответственности: понимание того, что ошибка в расчетах – это не просто плохая оценка, а потенциальная техногенная катастрофа или угроза обороноспособности. Это воспитывало личностную дисциплину и честность в работе.

Приоритет созидания над потреблением: личностная установка на то, что главной ценностью является «продукт», «объект», «результат труда», а не материальное вознаграждение. Счастье понималось как реализация сложного технического проекта.

Технократический патриотизм: ощущение сопричастности к величию страны через технические достижения (Космос, Атом). Это давало мощный смысл жизни и осознание важности своей работы для общества.

В части развития личности (психолого-педагогические и общекультурные результаты). Советский инженер этого периода часто был близок к образу «универсального человека».

Интеллектуальная выносливость. Жесткие учебные планы и высокие требования вырабатывали волевые качества, настойчивость в преодолении трудностей и способность к длительной концентрации внимания.

Широкий культурный кругозор. Особенностью советской технической элиты была высокая начитанность, любовь к театру, музыке, философии. Это было результатом интеграции гуманитарного компонента и общей политики «всестороннего развития личности». В мире признавали, что советский инженер – это не «узкий специалист», а эрудит.

Коллективистская идентичность. Личность инженера была ориентирована на работу в команде (КБ, цех, НИИ). Навык подавления личного эго ради общего успеха проекта был ключевым психологическим достижением.

В части самоопределения (социально-профессиональная идентичность).

Ранняя профессиональная зрелость. Благодаря системе кружков, олимпиад и УПК, человек к 17–18 годам уже имел сформированный интерес к технике. Он не «искал себя» десятилетиями, а осознанно входил в профессию.

Устойчивый социальный статус. Личность чувствовала себя частью уважаемой, элитарной социальной прослойки – «технической интеллигенции». Это давало внутреннюю уверенность, чувство собственного достоинства и стабильную жизненную перспективу.

Творческое самоопределение. Возможность реализоваться как изобретатель или рационализатор. Движение ВОИР (Всесоюзное общество изобретателей и рационализаторов) позволяло даже рядовому инженеру чувствовать себя творцом, меняющим мир.

Интегральный результат – формирование определенного типа мышления. Советский инженер представлял собой тип инженера-исследователя, сочетающего в себе навыки ученого-теоретика и практика-эксплуатационщика и способного решить нестандартную задачу в условиях дефицита ресурсов, опираясь на фундаментальные законы физики, а не на готовую документацию.

Нельзя не обратить внимание и на ряд отрицательных факторов.

Идеологизация и политизация. Значительное время отводилось на изучение социально-политических дисциплин, что сокращало часы, выделенные на профильные технические предметы. Результат: перегрузка учебного плана и отвлечение внимания от чисто инженерных задач.

Замкнутость и изоляция от мирового опыта. Система была крайне закрытой, особенно в области оборонных технологий. Был ограничен доступ к западной технической литературе, научным журналам и конференциям. Отсутствовала академическая мобильность (студенты и преподаватели не могли свободно стажироваться за рубежом). Результат: затрудненное освоение новых, быстро развивающихся направлений (например, микроэлектроника, информатика, биотехнологии), где экономически развитые страны Запада быстро вырвались вперед.

Чрезмерная специализация. Несмотря на фундаментальность первых курсов, старшие курсы страдали от узкой специализации, продиктованной нуждами конкретных заводов или отраслей. Выпускник, идеально подготовленный для работы на конкретном типе оборудования, часто терялся при необходимости перепрофилирования или при столкновении с новыми, не предусмотренными программой технологиями. Результат: снижение гибкости и адаптивности инженера в условиях быстро меняющихся технологий.

Недостаточная материально-техническая база (к концу периода), в результате произошло расслоение между элитными вузами (МФТИ, МВТУ) и большинством региональных политехнических институтов. Результат: выпускники провинциальных инженерных вузов отлично знали теорию, но не умели работать с передовыми технологиями на практике.

Отсутствие экономических и управленческих компетенций. В учебных планах практически отсутствовали курсы по экономике предприятия, управлению проектами, маркетингу и финансовому анализу. Результат: сложности с внедрением инноваций и низкая производительность труда на предприятиях, где инженер не понимал стоимость своего труда и продукта, не был готов к оценке экономической эффективности своих разработок (с поправкой на условия плановой экономики, а также с учетом того, что часть продукции могла экспортироваться).

Перекос в сторону теоретической физики и механики. Фундаментальность часто достигалась в ущерб прикладным и быстро развивающимся об-

ластям. Акцент делался на классическую механику, термодинамику и электротехнику, но относительно слабо развивались дисциплины, связанные с вычислительной техникой, программированием (особенно в неспециализированных вузах) и микропроцессорными системами. Результат: отставание в разработке потребительской электроники и персональных компьютеров.

Недостаточное внимание к формированию креативности и инициативности. Система была направлена на воспроизводство кадров для выполнения поставленных государством задач, а не на генерацию принципиально новых идей. Отсутствовала культура риска и поощрения «нестандартных» решений (кроме узкого круга элитных КБ). Результат: массовый советский инженер был исполнителем, но не всегда эффективным инноватором.

Формализм в практиках. Практика на производстве, которая должна была быть сильной стороной, к концу периода иногда превращалась в формальность. Студентов могли использовать на неквалифицированных работах, не связанных с их профилем, тем самым исключая из конструкторских или технологических процессов. В результате в ряде случаев формировался разрыв между теоретическими знаниями, полученными в аудитории, и реальными навыками работы на производстве.

Обсуждение результатов

Заимствование советского инженерного опыта в современных условиях в принципе возможно, но требует филигранного подхода. С одной стороны, механический перенос институтов плановой экономики в рыночную или частично-рыночную среду невозможен. С другой стороны, **методический и ценностный фундамент советского инженерного образования во многом остается актуальным.**

Принцип фундаментальности (в международной терминологии – «STEM / STEAM-база» [20]): глубокая подготовка по математике и физике в первые 2–3 года обучения, независимо от узкой специализации. В эпоху быстрой смены технологий (ИИ, робототехника, новые материалы) только фундаментальное знание позволяет инженеру переучиваться за месяцы, а не годы. Это защита от «интеллектуального устаревания».

Проблеме развития принципа фундаментальной междисциплинарности (STEM) на разных ступенях инженерного образования посвящен ряд статей современных российских авторов. В числе исследуемых вопросов – пропедевтика инженерного образования в начальной школе [45]; фунда-

ментальные основы инженерного образования на школьном этапе в контексте STEM-конвергенции [2, 10, 19]; комплексные естественно-научные и инженерно-технологические программы в системе дополнительного образования детей инженерного профиля [21, 49]; фундаментальность и междисциплинарность в высшем инженерном образовании [42].

Система «базовых кафедр» (интеграция «вуз – предприятие»). Обучение старшекурсников непосредственно на территории научно-производственных центров, где преподавателями являются действующие конструкторы и инженеры, – лучший способ преодолеть разрыв между теорией и практикой. Современный формат «Передовых инженерных школ» (ПИШ) в России опирается на этот принцип.

Ранняя профориентация и поиск талантов: разветвленная сеть ФМШ, олимпиад и центров технического творчества. Необходимо учитывать, что инженерное мышление закладывается в 12–14 лет. Современная практика «Кванториумов», «Сириуса» и других подобных организаций дополнительного образования опирается на советский опыт раннего выявления одаренных детей. Ранний этап инженерного образования в условиях технопарка «Кванториум» представлен в статье Д.Е. Бочаровой с соавт. [11].

Воспитание инженерной ответственности и этики, т.е. формирование личности, для которой общественная значимость и надежность проекта выше личной выгоды. В условиях сложных техногенных систем этика инженера становится вопросом национальной безопасности.

Конечно, необходим и критический взгляд на опыт прошлого. Жесткая система государственного распределения – «отработка» после выпуска – в условиях многоукладной экономики вызывает серьезные сомнения. Необходимо найти современные и законные формы закрепления выпускников на соответствующих рабочих местах. Без нарушения конституционных прав и законов рынка. В качестве альтернативы возможно усовершенствование механизмов целевого обучения на контрактной основе.

Советская система часто «изобретала велосипед» из-за закрытости. В современном мире инженер не может быть эффективным, не имея доступа к мировым библиотекам кодов, стандартам и глобальной научной кооперации. Технологический суверенитет строится не на игнорировании мирового контекста, а на его знании и использовании.

В условиях плановой экономики инженерам нередко приходилось

разрабатывать технические и технологические решения по принципу «любой ценой», не считая затрат. Современный инженер, не понимающий стоимость жизненного цикла изделия и маркетинговый потенциал, в большинстве случаев будет создавать невостребованный продукт.

Чрезмерно узкая специализация в процессе обучения инженеров в современных условиях является чертой в большей степени отрицательной, так как инженерная деятельность сегодня требует специалистов «Т-типа» (глубокие знания в своей области + широкий кругозор в смежных), способных работать на стыке различных направлений. Например, ИТ, дизайна и маркетинга.

Для современной инновационной экономики нужны инженеры-предприниматели, способные критически мыслить и ставить под сомнение существующие подходы и инструкции.

Непрерывное инженерное образование в России сегодня находится в стадии глубокой трансформации, вызванной запросом на «технологическое лидерство». Система выстраивается как сквозная вертикаль: от кружка робототехники до высокотехнологичного КБ. Сеть «Кванториумов», «IT-кубов» и «ДНК» (Домов научной коллаборации): создана база с современным оборудованием (лазеры, 3D-принтеры, нейроинтерфейсы), доступная не только в столицах, но и в регионах.

Проект «Инженерные классы»: партнерство школ с профильными вузами и индустриальными гигантами (Росатом, Ростех, РЖД). Это позволяет внедрять предпрофессиональные курсы в сетку школьного расписания.

Система «Сириус»: создание региональных центров по модели федерального «Сириуса» позволило выявлять таланты через интенсивные проектные смены.

Национальная технологическая олимпиада. В отличие от классических олимпиад, здесь решаются реальные инженерные кейсы в командах. Это учит работать с «железом» и кодом одновременно.

Демонстрационный экзамен и чемпионаты «Профессионалы». Ориентация на профессиональные компетенции и практические навыки (hard skills), признаваемые работодателем.

Передовые инженерные школы – самая эффективная практика последних лет. Вузы создают школы совместно с бизнесом (КАМАЗ, ОДК, и др.), где студенты с 1-го курса участвуют в НИОКР под конкретные задачи завода или КБ.

Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ): возможность

студента выбирать модули (например, инженер-механик может добрать модули по ИИ или технологическому предпринимательству).

Опыт реализации проекта «ПИШ» широко освещается в современных публикациях, в том числе СПбГУ [10], ТУСУР [19], МФТИ [34], Университета Иннополис [46]. Опыт работы в рамках проекта «Приоритет 2030» в сфере инженерного образования представлен в статье П. К. Рыбина с соавт. [54].

Обзорный анализ современных российских практик инженерного образования, позволяющий сделать выводы о ключевых проблемах и «точках роста», содержится в статьях А.В. Леонтьева, Р.Р. Закиевой и А.А. Снежко с соавт. [36, 61], а также ряде публикаций более узкой тематики. Наиболее широко представлена проектная технология обучения, которую саму по себе трудно отнести к стратегическим приоритетам развития инженерного образования, поскольку она уже широко и прочно вошла в практику образовательного процесса современных инженерных вузов. Одна из «точек роста» в данном случае – *интеграция технологии проблемного обучения с комплексом практико-ориентированных технологий* (Project-led education, PLE и European Project Semester, EPS) – рассмотрена в одной из публикаций в контексте анализа европейского опыта [44]. Еще одна возможная точка роста – *расширение возможностей использования проектной и проектно-исследовательской технологий обучения на ранних этапах непрерывного инженерного образования, в том числе в системе интеграции «школа – вуз – работодатель»* [38].

В числе других «точек роста» в современном российском инженерном образовании можно обозначить следующие.

Дефицит современного оборудования постепенно преодолевается, но не хватает педагогов-инженеров. Школьные учителя физики часто не знают современных производственных процессов, а инженеры с заводов не умеют преподавать. *«Точка роста»: создание программ «двойного назначения» для переподготовки кадров и привлечение магистрантов инженерных вузов к преподаванию в школах через систему наставничества.*

Бесшовность перехода «школа – вуз». Часто «инженерное творчество» в школе (робототехника на конструкторах) никак не коррелирует с фундаментальной физикой и математикой на 1–2-м курсах вуза. Студенты-практики «ломаются» об академическую теорию. *«Точка роста»: интеграция проектной деятельности школьников в научную повестку вузов. Учет*

в качестве весомого фактора при поступлении проектных достижений (портфолио), а не только баллов ЕГЭ.

Переход от наборов для сборки из готовых элементов (kit-наборов) к реальному проектированию. В дополнительном образовании детей долгое время доминировала «LEGO-педагогика» – сборка по инструкции. Это развивает моторику, но не инженерное мышление. *«Точка роста»: фокус на создании изделий «с нуля» (CAD-проектирование → расчет нагрузок → прототипирование → программирование). Возможный драйвер для этого – рост популярности беспилотных авиационных систем.*

Универсальные (социальные) компетенции и технологическое предпринимательство. Российское инженерное образование традиционно сильно в фундаментальных знаниях и технико-технологических компетенциях, но слабо в вопросах стоимости продукта, маркетинга и управления командой. *«Точка роста»: внедрение модулей по экономике производства и ТРИЗ. Студент должен понимать не только как сделать, но и зачем, и сколько это будет стоить.* Экономической и предпринимательской подготовке российского инженера посвящены современные публикации [27, 33].

Региональный дисбаланс. Проблема: концентрация ресурсов в городах-миллионниках. В малых городах «инженерное образование» часто остается формальным. *«Точка роста»: развитие дистанционных лабораторий и сетевых образовательных программ, где сельская школа может использовать мощности вузовского Технопарка через удаленный доступ или мобильные Кванториумы.*

Российская система непрерывного инженерного образования сталкивается с серьезными внутренними противоречиями. Результативность отдельных проектов и успешных форматов часто оказывается локальной («островной»), а не системной.

Проблема «Фасадного» развития (Инфраструктура vs Содержание). Закупленное дорогостоящее оборудование (3D-принтеры, промышленные роботы, VR-шлемы) в школах и технопарках часто используется лишь на 10–15 % или простаивает. Работа на нем сводится к демонстрационным мастер-классам («нажми кнопку – получи брелок»). Причины:

– KPI-ориентированность. Отчетность строится на количественных показателях (охват детей, количество закупленных единиц), а не на сложности реализованных проектов;

– отсутствие сервиса. У школ нет бюджета на расходные материалы (пластик, фотополимеры) и ремонт сложной техники.

«Ловушка ЕГЭ» и академический консерватизм. В 10–11-м классах проектная инженерная деятельность практически прекращается. Ученики и учителя переключаются на «натаскивание» на ЕГЭ по физике и математике, так как это единственный легитимный путь в вуз. Причины:

– разрыв критериев. Вузы (за исключением топовых) все еще слабо учитывают проектные достижения (портфолио) при поступлении;

– конфликт приоритетов: время, затраченное на создание реального робота, – это время, отнятое у решения типовых задач по физике.

Методический разрыв: «LEGO-педагогика» vs Реальный инжиниринг. В дополнительном образовании детей долгое время доминировали закрытые конструкторские наборы. Ребенок учится собирать модель по инструкции, но не понимает физику процесса и не умеет работать с «сырыми» материалами (металл, дерево, композиты). Причины:

– безопасность и бюрократия. Работа со станками и химикатами в школе требует жестких допусков и ответственности, которую педагоги не хотят на себя брать;

– дефицит «педагогов-мейкеров». Учителя информатики или технологии часто сами не обладают навыками реального проектирования и прототипирования.

Элитизм и «островной» характер практик. ПИШ и Сириус создают великолепные условия для 1–2 % наиболее одаренных детей и студентов. При этом общий уровень подготовки инженеров в массовых региональных вузах остается в лучшем случае на уровне 80-х годов. Причины:

– концентрация ресурсов. Финансирование и лучшие кадры стягиваются в несколько центров превосходства;

– сложность тиражирования. Модель ПИШ невозможно масштабировать на все вузы из-за отсутствия в регионах достаточного количества сильных индустриальных партнеров.

Имитационное партнерство с индустрией. Предприятия часто формально подписывают соглашения о сотрудничестве. Студентов на практику пускают «посмотреть на цех» или заставляют работать с архивом, не допуская к выполнению реальных технологических задач. Причины:

– короткий горизонт планирования. Бизнесу нужен готовый специалист «вчера», а инвестиции в образование дают эффект через 5–7 лет;

– режим секретности и безопасности. На высокотехнологичных предприятиях (ОПК, Росатом) крайне сложно организовать реальный доступ студентов к современному оборудованию и данным из-за требований безопасности.

Кадровый голод: «Уходящая натура» и «Теоретики». В вузах средний возраст преподавателей специальных дисциплин часто «60+». Молодые инженеры с актуальным опытом уходят в индустрию на зарплаты, в 3–5 раз превышающие вузовские ставки. Причины:

– неконкурентоспособность академической карьеры. Инженер-практик не готов тратить 3–4 года на написание кандидатской диссертации (которая обязательна для карьеры в вузе), если его навыки уже востребованы рынком;

– бюрократическая нагрузка. Огромный объем бумажной работы отпугивает практиков от преподавания.

В статье А.В. Багачук рассмотрен отдельный аспект кадровой проблемы – профессиональные дефициты работающих в профильных инженерных классах школьных учителей, препятствующие полноценной реализации профориентационных функций [6].

Коренная причина ограничений – отсутствие единого «языка» и системы стимулов для всех участников:

– школа живет в логике ОГЭ – ЕГЭ;

– дополнительное образование – в логике удовлетворения персональных образовательных потребностей и интересов;

– вуз – в логике формально понимаемых образовательных стандартов и «публикационной активности»;

– бизнес – в логике прибыли и текущих производственных планов, имеющих очень ограниченный горизонт.

Для разрешения проблемы эти звенья должны быть «сшиты» через общие финансовые и юридические инструменты (например, налоговые льготы для бизнеса за обучение, легитимизация проектного портфолио вместо части ЕГЭ, создание статуса «педагог-инженер» на уровне профильных предметов общеобразовательной школы). В противном случае система будет продолжать работать в режиме отдельных успехов на фоне общего кадрового дефицита.

Обозначенные тренды выявлены путем экстраполяции уже существующих (как минимум с конца 2010-х – начала 2020-х годов) тенденций развития российского инженерного образования. Более глубокие долгосрочные прогнозы, основанные на анализе глобальных технологических трендов, представлены далее.

Киберфизические системы: Стирание грани между механикой и ИТ. Обучение инженера теперь обязательно включает работу с Big Data и цифровыми двойниками.

Опережающая профориентация (с 5–6-го класса): Попытка увлечь инженерным делом до того, как ребенок выберет «престижную» профессию под влиянием социального давления.

Возврат к отраслевой специфике: Уход от «инженера вообще» к инженеру для конкретной отрасли (судостроение, микроэлектроника, биотехмед).

Заключение

В целом эффективность системы российского инженерного образования зависит от того, насколько быстро удастся преодолеть разрыв между попытками восстановить фундаментальность в ее классическом понимании (советское наследие) и технологическим предпринимательством (современный запрос).

Стратегическая цель: создание непрерывной, человекоцентричной системы социального партнерства «школа – дополнительное образование детей – СПО – вуз – предприятие», обеспечивающей воспроизводство инженеров-архитекторов и технологических лидеров на основе опережающего отбора, глубокой фундаментальной подготовки и этики ответственности.

Среднесрочные приоритеты (3–5 лет). Нацелены на создание институционального каркаса и формирование цифровой среды:

1. Развертывание цифровой платформы «Инженерный капитал». В том числе:

– внедрение системы формирования «Цифрового двойника компетенций» обучающегося с 5-го класса школ;

– переход к лонгитюдной (длительной) диагностике инженерных способностей вместо разовых тестов.

2. Институционализация непрерывности «школа – вуз – предприятие». В том числе:

– законодательное закрепление статуса инженерных классов (10–

11-й классы школ) и механизмов софинансирования их инфраструктуры предприятиями;

– синхронизация образовательных программ вузов и школ (модель пре-бакалавриата) с автоматическим зачетом модулей.

3. Внедрение перспективных образовательных технологий. В том числе:

– пилотирование программ 1–2-го курсов вузов с запретом на использование ИИ-агентов для формирования фундаментального инженерного мышления;

– легализация «учебной ошибки» как необходимого элемента оценки качества образования.

4. Развитие региональных инженерных хабов. В том числе:

– превращение системы СПО в межотраслевые ресурсные центры для школ (модель «Технологического полигона»);

– создание в субъектах Российской Федерации проектных офисов – интеграторов инженерного образования под управлением региональной власти.

5. Формирование «корпуса наставников». В том числе:

– запуск федеральной программы подготовки наставников разных типов (технологов, исследователей, ИИ-интеграторов);

– внедрение моделей наставничества «Студент – Школьник».

Долгосрочные приоритеты (10–15 лет). Нацелены на качественное изменение инженерной культуры и достижение мирового лидерства:

1. Переход высшего инженерного образования к модели «ИИ-оркестровки». В том числе:

– трансформация инженерной деятельности в управление ансамблями ИИ-агентов при сохранении человеческого контроля над архитектурой и этикой решений;

– создание когнитивных ассистентов инженера, интегрированных в образовательный процесс на старших ступенях.

2. Глубокая конвергенция образования с процессом исследований и разработок. В том числе:

– стирание границ между образовательным процессом и реальным производством. Обучение происходит внутри «живых» проектов по созданию продуктов мирового уровня;

– формирование распределенных сетевых конструкторских бюро, объединяющих таланты всей страны независимо от места жительства.

3. Новая инженерная антропология. В том числе:

– воспитание личности инженера, ответственного за глобальные последствия технологического развития (экология, безопасность, этика ИИ);

– повышение социального статуса инженера-творца до уровня высшей интеллектуальной элиты общества.

4. Экспортная модель инженерного образования. В том числе:

– создание российских образовательных стандартов инженерии будущего, конкурентоспособных на мировом рынке и привлекательных для талантов из других стран;

– формирование глобальных инженерных сообществ под лидерством Российской Федерации.

Возможные *ключевые индикаторы успешной реализации стратегических приоритетов.*

– доля осознанного выбора: процент выпускников инженерных классов, успешно окончивших профильный вуз и работающих в отрасли более 5 лет (минимизация «кадровой утечки»);

– индекс «инженерной воли»: способность выпускников решать задачи в условиях неопределенности без поддержки внешних интеллектуальных систем (верифицируется через демонстрационный экзамен);

– эффективность социального партнерства: доля НИОКР, выполненных студенческими и школьными проектными командами по заказу реального сектора экономики;

– глубина цифрового следа: 100% охват обучающихся на разных уровнях непрерывного инженерного образования системой предиктивной диагностики на платформе «Инженерный капитал».

Список литературы

1. *Абрамов Р.Н.* Инженерный труд в позднесоветский период: рутина, творчество, проектная дисциплина / Р.Н. Абрамов // Социология власти. 2020. Т. 32, № 1. С. 179–214.
2. *Абрамова О.В.* Особенности конвергентного обучения в инженерных классах / О.В. Абрамова // Физика в школе. 2023. № S2. С. 92–96.
3. *Антонова Н.А.* Осуществление инженерно-педагогической подготовки будущего учителя физики / Н.А. Антонова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. № 1 (185). С. 26–37.

4. *Атаева Ф.С.* Инженерное образование с применением искусственного интеллекта: текущее состояние, перспективы и вызовы / Ф.С. Атаева // Светоч науки. 2024. № 3. С. 90–99.
5. *Афанасьев В.В.* Инженерное мышление в структуре профессиональной подготовки студентов технических вузов: компоненты, подходы и способы развития / В.В. Афанасьев, А.И. Карпова // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7, № 3. С. 35–47.
6. *Багачук А.В.* Профессиональные дефициты педагогов в профориентации школьников профильных инженерных классов / А.В. Багачук // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 8. С. 118–124.
7. *Багдасарьян Н.Г.* «Sapere aude! – мужество пользоваться собственным умом»: пролегомены к рефлексии / Н.Г. Багдасарьян // Vox. Философский журнал. 2024. Т. 20, № 46. С. 17–24.
8. *Баранова Ю.Ю., Уткина Т.В.* Профессиональная навигация: формирование и развитие губернаторских инженерных классов в регионе / Ю.Ю. Баранова, Т.В. Уткина // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2024. № 2 (20). С. 17–22.
9. *Боровков А.И.* Глобальные тренды в инженерном образовании / А.И. Боровков, В.М. Марусева, Ю.А. Рябов, Л.А. Щербина // Научно-технические ведомости СПбПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 4. С. 58–76.
10. *Боровков А.И.* ПИШ СПбПУ «Цифровой инжиниринг»: инжиниринговые программы магистратуры, реализуемые совместно с индустриальными партнерами / А.И. Боровков, В.А. Левенцов, О.И. Рождественский [и др.] // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2024. № 1 (7). С. 35–60.
11. *Бочарова Д.Е.* Реализация инженерного профиля подготовки школьников в условиях технопарка «Кванториум»: результативность и перспективы / Д.Е. Бочарова, Н.М. Сосновиков, С.А. Зайцева, В.С. Киселев // Пожарная и аварийная безопасность. 2025. № 1 (36). С. 6–16.
12. *Варданян И.С.* Сравнительный анализ новых подходов к инженерному образованию: отечественный и зарубежный опыт / И.С. Варданян, Е.Д. Цыпурдеева, Э.М. Мизова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2023. № 2 (140). С. 46–50.
13. *Вербовская В.* Пять почему: как правило Сакити Тоеда помогает предотвращать ошибки / В. Вербовская. URL: https://4brain.ru/blog/pjat-pochemu-kak-pravilo-sakiti-toeda-pomogaet-predotvraschat-oshibki/ (дата обращения: 13.02.2026).
14. *Гайрабеков И.Г.* Роль наставничества в профессиональном инженерном образовании / И.Г. Гайрабеков, Н.А. Моисеенко, А.И. Бетербиева // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2024. Т. 20, № 1 (35). С. 57–68.
15. *Горшкова О.О.* Подготовка инженерных кадров для стратегических производственных отраслей во взаимодействии с работодателями / О.О. Горшкова // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. С. 51.

16. *Гулякин Д.В.* Интеллектуальные системы в контексте профессиональной подготовки будущих инженеров / Д.В. Гулякин // Вектор гуманитарной мысли. 2024. № 4. С. 35–40.
17. *Данилаев Д.П.* Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 1. С. 87–105.
18. *Дейкова Л.А.* Развитие ранних инженерных компетенций: образовательные траектории и вызовы времени / Л.А. Дейкова // Казачество. 2025. № 84 (3). С. 214–223.
19. *Дмитриев И.В.* Система инженерного образования для детей: роль ПИШ в формировании будущих специалистов / И.В. Дмитриев, С.У. Уразбаева // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2025. № 1 (8). С. 47–53.
20. *Доготар А.С.* STEAM-образование: сущность и анализ идеи в исторической ретроспективе / А.С. Доготар, С.А. Восканян // Известия института педагогики и психологии образования. 2025. № 1. С. 19–29.
21. *Егоров С.Б.* Реализация концепции комплексного естественнонаучного и технологического образования на базе организации школьных инженерно-технологических центров / С.Б. Егоров, А.В. Капитанов // Техническое творчество молодежи. 2023. № 3 (139). С. 2–9.
22. *Елизарова Е.Ю.* Готовность будущего учителя физики к обучению учащихся в системе предпрофильного и предпрофессионального инженерного образования / Е.Ю. Елизарова, Н.И. Лапин // Перспективы науки. 2024. № 11 (182). С. 156–166.
23. *Ерошенко А.В.* История инженерного образования в СССР (1945–1991 гг.) / А.В. Ерошенко, Л.Н. Трофимова // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71-5. С. 63–66.
24. *Жмайло М.В.* Тенденции практико-ориентированной подготовки будущих инженеров в зарубежных технических вузах в эпоху индустрии 4.0 / М.В Жмайло, О.В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 28–40.
25. *Иванов С.А.* Предпрофессиональное образование инженерной направленности: модели и эффективные практики взаимодействия с работодателями / С.А. Иванов // Primo Aspectu. 2024. № 2 (58). С. 82–87.
26. *Игнатьева Г.А.* Методическая система профессиональной подготовки будущих учителей в вузе к организации школьного инженерного образования / Игнатьева Г.А., Елизарова Е.Ю. // Глобальный научный потенциал. 2025. № 8 (173). С. 173–177.
27. *Карстина С.Г., Хусаинова Г.Р.* Современные подходы к развитию предпринимательских компетенций в рамках инженерных образовательных программ / С.Г. Карстина, Г.Р. Хусаинова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2024. № 4 (76). С. 243–253.
28. *Ким Т.Л.* Развитие системы подготовки инженерных кадров в промышленном регионе / Т.Л. Ким, В.В. Меркурьев, Е.А. Николаева, К.В. Томилин // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 1 (57). С. 11–16.

29. *Козак Е.А.* Трансформация инженерного образования с помощью искусственного интеллекта и виртуальной реальности / Е.А. Козак // Endless Light in Science. 2024. № S2. С. 229–234.
30. *Колмыкова М.А., Тартыгашева Г.В.* Инженерное образование в СССР в контексте трансформации интересов власти и технической интеллигенции / М.А. Колмыкова, Г.В. Тартыгашева // Вестник Самарского муниципального института управления. 2025. № 2. С. 71–79.
31. *Кричевский М.Л.* Возможности генеративного искусственного интеллекта в инженерном образовании / М.Л. Кричевский // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 12, № 11 (164). С. 317–326.
32. *Кротенко Т.Ю.* Возможности развития инженерного образования и новые задачи интеграции искусственного интеллекта в структуру образовательных систем / Т.Ю. Кротенко // Социально-политические исследования. 2025. № 1 (25). С. 153–165.
33. *Кротенко Т.Ю.* Возможный вектор развития инженерно-экономического образования / Т.Ю. Кротенко // Проблемы современного образования. 2024. № 5. С. 73–86.
34. *Кудров М.А.* Лучшие практики передовой инженерной школы МФТИ, Физтех / М.А. Кудров, Е.С. Щенникова, О.Н. Гвоздкова [и др.] // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2025. № 1 (8). С. 38–43.
35. *Лебедева Н.А.* Нравственный компонент исследовательской культуры студентов технического вуза / Н.А. Лебедева, Л.П. Белю // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 75.
36. *Леонтьев А.В.* Генезис инженерного образования в постсоветский период: проблемы и тенденции / А.В. Леонтьев, Р.Р. Закиева // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13, № 3. С. 166–181.
37. *Лидер А.М.* Современный опыт инженерно-технической подготовки в ведущих зарубежных университетах / А.М. Лидер, И.В. Слесаренко, М.А. Соловьев // Университетское управление: практика и анализ: научно-теоретический журнал. 2021. Т. 25, № 1. С. 18–34.
38. *Литвиненко Р.А.* Проектная и исследовательская деятельность как основа предпрофессионального инженерного образования / Р.А. Литвиненко // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2024. № 3 (65). С. 34–40.
39. *Манджиева А.О.* Психолого-педагогические условия формирования гуманитарного мышления у будущих инженеров в процессе вузовского обучения / А.О. Манджиева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 42–49.
40. *Манджиева А.О.* Проектирование системы расширенного воспроизводства кадров для ТЭК в контексте очередного реформирования инженерного образования / А.О. Манджиева // Уровень жизни населения регионов России. 2024. Т. 20, № 2. С. 243–257.
41. *Муха В.Н.* Адаптация иностранных студентов в системе образования на инженер-

ных специальностях в российском вузе / В.Н. Муха, А.А. Шиповалова // Инженерное образование. 2025. № 37. С. 33–43.
42. *Новоселов А.А*. Совершенствование подготовки конкурентоспособного инженера на основе междисциплинарного подхода / А.А. Новоселов, О.А. Демина, Ю.В. Лоскутова // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 2. С. 125–144.
43. *Озерова Т.В.* Мировоззренческие установки будущего инженера в процессе обучения в вузе / Т.В. Озерова, А.А. Озеров // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2024. № 4 (105). С. 60–69.
44. *Оринина Л.В.* Проектный подход в инженерном образовании России (на примере опыта европейских вузов) / Л.В. Оринина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 25-й Междунар. науч.-практ. конф., 07–08 апреля 2020 г., Екатеринбург. Т. 2. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2020. С. 280–282.
45. *Парьев А.Э.* Экосистемный подход к ранней инженерной подготовке в начальной школе / А.Э. Парьев // Педагогика современности. 2025. № 4-2 (34). С. 33–35.
46. *Потемкин А.С.* Промышленный проект: мост между теорией и практикой в передовой инженерной школе университета Иннополис / А.С. Потемкин // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2025. № 1 (8). С. 44–46.
47. *Похолков Ю.П.* Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы / Ю.П. Похолков // Инженерное образование. 2012. № 10. С. 50–65.
48. *Приходько В.М.* IGIP и тенденции инженерной педагогики в России и в мире / В.М. Приходько, А.Н Соловьев // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 26–32
49. *Пчелкин К.С.* Инженерное мышление и личностное развитие: дополнительное образование как фактор формирования самосознания / К.С. Пчелкин // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2025. № 1 (14). С. 22–29.
50. *Романова О.В.* «Уральская инженерная школа 2.0»: новые возможности для кадрового обеспечения экономики региона / О.В. Романова // Образ действия. 2024. Вып. 4. Инженерно-технологическое образование (лучшие практики). С. 113–123.
51. *Руденко В.А.* Инновационная модель профориентационной кооперации стейкхолдеров атомной отрасли на базе волгодонского инженерно-технического института – филиала национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» / В.А. Руденко, С.А. Томилин, А.В. Железнякова, Н.И. Лобковская // Глобальная ядерная безопасность. 2022. № 3 (44). С. 73–85.
52. *Рудской А.И.* Инженерное образование: Исторические трансформации и открытые возможности / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, Н.С. Гришина. Санкт-Петербург, 2023. 119 с.

53. *Рудской А.И.* Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования / А.И. Рудской, С.В. Кабышев, А.И. Боровков [и др.] // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 1. С. 9–29.
54. *Рыбин П.К.* Образовательная политика ПГУПС в рамках программы «Приоритет-2030»: перспективы развития, лучшие практики и вклад в инженерное образование / П.К. Рыбин, М.А. Дроздова, А.В. Бенин // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2025. Т. 22, вып. 4. С. 845–855.
55. *Сапрыкин Д.Л.* История инженерного образования в России, Европе и США: развитие институтов и количественные оценки / Д.Л. Сапрыкин // Вопросы истории естествознания и техники. 2012. № 4. С. 51–90.
56. *Сдобняков В.В.* Университет педагогического профиля как структурно-образующий элемент регионального пространства непрерывного инженерного образования / В.В. Сдобняков // Глобальный научный потенциал. 2025. № 2 (167). С. 272–278.
57. *Сергеев И.С.* Принцип вертикальной интеграции – основа социальной эффективности общего образования : монография / И.С. Сергеев. Москва, 2007. 180 с.
58. *Сергеев И.С.* Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования : монография / И.С. Сергеев. Москва, 2017. 180 с.
59. *Серебрякова Н.Г.* Системный анализ инженерной деятельности и инженерного образования при современном экономическом укладе / Н.Г. Серебрякова // Вестник педагогических наук. 2025. № 5. С. 222–230.
60. *Смирнова А.А.* Модернизация инженерного образования в условиях цифровой трансформации и глобальных вызовов / А.А. Смирнова // Вестник педагогических наук. 2025. № 10. С. 158–165.
61. *Снежко А.А.* Особенности повышения качества инженерного образования / А.А. Снежко, Л.Г. Малышевская, Л.А. Бабкина // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-3. С. 335–337.
62. *Соловьев А.Н.* Эволюция инженерной педагогики в условиях цифровой трансформации образования / А.Н. Соловьев // Международный журнал аграрной науки и образования. 2024. № 2 (2). С. 138–144.
63. Стратегия развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года. Проект. / А.И. Рудской, А.А. Александров, П.С. Чубик, А.И. Боровков, П.И. Романов, А.Н. Шарапов. Санкт-Петербург, 2017. 55 с.
64. *Текучева С.Н.* Анализ факторов формирования компетенций инженерных кадров для промышленного предприятия / С.Н. Текучева, Э.В. Пономарева // Вестник ВИЭПП. 2025. № 4. С. 178–190.
65. *Теплякова А.Ю.* Развитие инженерного мышления учеников 5–9 классов: российский опыт и перспективы / А.Ю. Теплякова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (307). С. 49–54.

66. *Туманов А.А.* Воспитательные цели и ценности современного российского инженерного образования / А.А. Туманов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11, № 1. С. 3–16.
67. *Чучалин А.И.* Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 47–64.
68. *Шантаев Э.Б., Вершинина А.В.* Искусственный интеллект как инструмент трансформации инженерного образования в условиях цифровой экономики // Наукосфера. 2025. № 10-2. С. 98–104.
69. *Шейнбаум В.С., Никольский В.С.* Инженерная деятельность и инженерное мышление в контексте экспансии искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 6. С. 9–27.
70. *Щербинин Н.И., Балашова Е.С.* Особенности функционирования инновационной модели непрерывного профильного инженерного образования в контексте кадрового обеспечения российских судостроительных предприятий // Счисляевские чтения: актуальные проблемы экономики и управления. 2024. № 12 (12). С. 492–498.
71. Current and emerging practices in engineering education. 2022. URL: https://engineerscanada.ca/sites/default/files/2022-05/Current%20and%20Emerging%20Practices%20in%20Engineering%20Education_EN.pdf (дата обращения: 11.02.2026).
72. Engineering leadership education: A review of best practices. 2025. URL: https://peer.asee.org/engineering-leadership-education-a-review-of-best-practices.pdf (дата обращения: 11.02.2026).
73. Examining best practices in curriculum design: insights for engineering education. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/387070194_Examining_Best_ Practices_In_Curriculum_Design_Insights_For_Engineering_Education (дата обращения: 11.02.2026).
74. International Handbook of engineering education research. 2023. URL: https://www.routledge.com/International-Handbook-of-Engineering-Education-Research/Johri/p/book/9781032262758 (дата обращения 11.02.2026).

А.Д. Шматко, Д.В. Канатаев

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

Введение

Современный этап развития геополитической обстановки и технологический суверенитет Российской Федерации напрямую зависят от кадрового потенциала оборонно-промышленного комплекса (ОПК). Несмотря на наличие мощной научно-производственной базы, отрасль испытывает острый дефицит высококвалифицированных инженерных кадров. Проблема усугубляется «демографической ямой» 1990-х годов, а также снижением престижа инженерных профессий среди молодежи в постсоветский период.

Профориентация в сфере ОПК сегодня перестала быть просто педагогической задачей. Она трансформировалась в фактор национальной безопасности. Однако существующие модели профориентации ориентированы преимущественно на «рыночные» специальности (IT, менеджмент, экономика) и не учитывают специфику закрытых предприятий, режим секретности и длительный цикл вхождения в профессию (от 3 до 5 лет начальной адаптации). Возникает противоречие: между потребностью ОПК в кадрах и отсутствием у школьников и студентов объективной информации о содержании труда на таких предприятиях.

Целью настоящего исследования является выявление организационно-педагогических условий эффективной профориентации инженерных кадров для предприятий ОПК и разработка структурно-функциональной модели данного процесса.

Основная часть

Каждое историческое время имеет свой «образ человека», свою идеальную проекцию того, кто должен стоять у штурвала эпохи. Сегодня, когда мир вступил в полосу геополитической турбулентности, когда технологический суверенитет стал синонимом национальной безопасности, таким человеком оказывается инженер оборонно-промышленного комплекса. Но парадокс нашей реальности заключается в том, что, остро нуждаясь в таком

специалисте, общество до сих пор не выработало эффективного инструментария для его осознанного и своевременного «выращивания». Речь идет о профориентации – понятии, которое мы привыкли считать чем-то вспомогательным, школьным, факультативным. А между тем правильная профориентационная работа – это не просто тестирование на «кто я есть», это глубинный философско-педагогический процесс, от которого зависит, будет ли завтра у страны ракетный щит или современная, независимая спутниковая навигация.

Первый и, наверное, самый тревожный момент заключается в том, что современная система образования мыслит категориями «здесь и сейчас», тогда как ОПК живет в горизонте 10–15–20 лет. Инженер, который сегодня сядет за кульман или пульт управления, завтра уже должен будет решать задачи, которые мы даже не умеем правильно сформулировать. Профориентация же, сведенная к краткой беседе в девятом классе или к формальному «дню открытых дверей», не способна заглянуть в этот далекий горизонт.

Правильная профориентационная работа начинается тогда, когда человек еще не знает, что он инженер. Она начинается с удивления: как работает этот механизм? почему деталь не падает? откуда берется тяга? Это – до-профессиональное, почти онтологическое погружение в мир причинно-следственных связей, в мир жесткой логики физики и свободы технического творчества. Если мы упускаем этот момент (а возрастной диапазон здесь – с 7 до 12 лет), то впоследствии будем иметь дело с уже сформировавшимся «гуманитарным» или «менеджериальным» типом мышления, который глубоко чужд производственной культуре ОПК. Исправлять это позже – значит тратить колоссальные ресурсы на переучивание, на преодоление ментального сопротивления, на «слом» мировоззрения. Но мудрая педагогика учит нас: слом – это всегда потеря. Правильная профориентация – это выращивание, а не пересадка.

Вторая проблема, о которой редко говорят вслух, связана с парадоксальной невидимостью инженерного труда в ОПК. Что мы показываем школьнику? Парад, пуск ракеты, эффектный вылет истребителя. Но что стоит за этим? Тысячи часов расчетов, чертежей, допусков, посадок, зазоров, испытаний на усталость металла, десятки отвергнутых прототипов. Культура повседневности инженера ОПК – это культура предельной ответственности, где цена ошибки измеряется не выговором, а человеческими

жизнями и национальной безопасностью. Но эта культура остается «закрытой» – в прямом и переносном смысле. *Как говорил на одном профориентационном мероприятии нам – студентам выдающийся конструктор: вспомнить могу очень многое, а рассказать, увы, нечего...»*

Правильная профориентация должна демистифицировать этот труд, не приукрашивая его, но и не пугая. Она должна показать, что рутина расчета на прочность – это тоже своего рода творчество, только с очень строгими правилами. Более того, именно здесь, в этой рутине, формируется особое качество – «инженерная совесть», когда специалист не может сделать «на отвяжись», даже если никто не проверит. И задача профориентации – не просто проинформировать, а сформировать ценностное отношение к этой скрытой от посторонних глаз, но такой значимой работе.

Позволим себе еще одно, возможно, спорное соображение. На протяжении последних тридцати лет в общественном сознании устойчиво формировался образ «успешного человека»: это либо юрист, либо экономист, либо менеджер по продажам. Инженер же ассоциировался с чем-то серым, непрестижным, заводским. Это глубокое заблуждение, но оно стало социальным фактом, влияющим на выбор тысяч молодых людей. Профориентация в ОПК сегодня вынуждена бороться не только с дефицитом знаний, но и с этим мощным культурным наследием 1990-х годов.

Правильная профориентационная работа здесь – это аксиологическая интервенция. Она должна не просто рассказывать о зарплатах (хотя и это важно), а транслировать иную иерархию успеха. Успех – это не количество денег на счету, когда ты ничего не создал. Успех – это спроектированный тобой двигатель, который вышел на расчетную тягу. Это твоя подпись на чертеже системы, которая надежно стоит на боевом дежурстве. Без философского обоснования этой системы ценностей любая профориентация останется пустой декларацией. Молодежь тонко чувствует фальшь: если мы говорим о важности инженерного труда, но при этом сами продолжаем ставить на пьедестал менеджера и трейдера, нас не услышат.

Мы слишком часто говорим о престиже инженерной профессии так, будто речь идет о товаре, который можно упаковать в яркую обертку и успешно продать на рынке образовательных услуг. Мол, дайте нам хороших маркетологов, убедительных роликов в социальных сетях и партию «амбассадоров инженерного дела» – и проблема будет решена. Но это глу-

бокое заблуждение, более того – опасная иллюзия. Престиж не конструируется маркетинговыми инструментами, он вырастает из глубинных слоев культуры, из ценностных ориентаций общества, из того, как мы отвечаем на вопрос «зачем человек живет?». И пока этот вопрос остается без честного ответа, никакая популяризация не сработает.

Потеря престижа инженерного образования в постсоветский период – это не ошибка вузов и не результат «происков» экономических факультетов. Это симптом глубокого ценностного сдвига, который произошел в российском обществе на рубеже XX–XXI веков. Мы перешли от культуры созидания к культуре потребления и посредничества. Быть инженером – значит создавать нечто, чего раньше не было. Быть менеджером по продажам или банковским служащим – значит участвовать в перераспределении уже созданного. В обществе потребления второй путь кажется легче, быстрее и понятнее: не нужно пять лет осваивать сопромат и термех, не нужно брать на себя ответственность за расчеты, где ошибка стоит жизни. Достаточно научиться «продавать».

И до тех пор, пока в системе социальных координат самым значимым остается объем личного потребления, пока молодой человек оценивает свой успех по марке автомобиля и бренду часов, – до тех пор инженерное образование будет проигрывать в этой «гонке престижа». Но не потому, что инженер не может заработать. А потому, что сама система координат не измеряет главного: чувства сопричастности к созданию реальности, радости от правильно решенной технической задачи, гордости за запущенный тобой двигатель. Эти категории лежат вне денежной метрики. И наша задача – не стыдливо прятать их, а сделать их публичными, социально значимыми, транслируемыми.

Второе размышление касается того, что мы бы назвали «мифологией легкого успеха». Современная массовая культура систематически воспроизводит образ героя, который добивается всего без усилий: ни шагу, ни тяжелой учебы, ни долгих лет погружения в предмет. Это, разумеется, ложь. Но это эффективная ложь, потому что она льстит юношескому максимализму. Инженерная профессия, напротив, требует аскезы. Она требует добровольного принятия интеллектуального труда, который не всегда немедленно вознаграждается. Она учит смирению перед законом физики: ты можешь быть сколь угодно креативным, но закон Ома не обойдешь.

И здесь мы сталкиваемся с фундаментальной педагогической проблемой: как сделать привлекательным то, что по определению трудно? Ответ, на наш взгляд, лежит не в плоскости упрощения содержания (это было бы преступлением перед будущим), а в плоскости культивации уважения к мастерству. Мы должны вернуть в общественное сознание образ Инженера как носителя особого, почти сакрального знания, человека, который понимает, как устроен мир. Который может взглянуть на мост, на самолет, на ракету и увидеть не просто объект, а систему сил, напряжений, потоков, алгоритмов. Это интеллектуальная аристократия. И популяризация должна говорить об этом с гордостью, а не с извинительной интонацией «да, зарплата у нас пока не очень».

Переходя от философских размышлений к практическим предложениям, мы можем попробовать выделить три ключевых вектора, по которым, как нам представляется, должна двигаться системная работа по возвращению престижа инженерному образованию.

Первый вектор – онтологический: смена образа будущего. Пока школьнику транслируют, что будущее – это «сервисы и платформы», он пойдет в менеджмент. Если же мы покажем, что будущее – это новые материалы, энергетика, космос, робототехника, оборонные технологии, – тогда инженерное дело обретет привлекательность. Мы должны перестать бояться говорить о величии технических задач. Популяризация не должна быть скучной. Она должна быть вдохновляющей.

Второй вектор – аксиологический: создание новой символической иерархии. Нам нужны публичные церемонии чествования инженеров. Нам нужны премии, которые по своему статусу не уступают музыкальным премиям. Нам нужно, чтобы лучшие инженеры страны выступали в школах не как «гости из отдела кадров», а как звезды, как носители особого знания. Без создания культа мастерства мы не сдвинемся с места.

Третий вектор – деятельностный: возвращение «сделанного своими руками». Школьник должен попробовать. Не в формате «посидел-посмотрел», а в формате «взял деталь, собрал узел, запрограммировал движение». Чем раньше он переживет радость от того, что его руками что-то заработало, – тем прочнее будет его интерес. Профориентация через действие всегда эффективнее профориентации через рассказ.

Заключение

Подводя итоги нашим размышлениям, целесообразно акцентировать внимание на ключевых, на наш взгляд, аспектах кадрового обеспечения оборонно-промышленного комплекса. Проблема престижа инженерного образования и, как следствие, дефицита квалифицированных кадров носит не столько методологический или финансово-экономический характер. В своей основе это проблема общественного сознания и профессиональной этики. До тех пор, пока в социуме, и что более прискорбно – в среде самих специалистов, будет доминировать утилитарный подход, низводящий инженера до роли «технического исполнителя» или «обслуги» экономических процессов, мы не сможем переломить ситуацию. Необходимо кардинальное изменение парадигмы: мы должны утвердить в качестве неоспоримой истины, что инженер – это творец, а его деятельность является высшей формой интеллектуальной деятельности, стоящей в одном ряду с фундаментальной наукой и высоким искусством по степени влияния на цивилизационный ландшафт.

Именно эта честная и высокая оценка труда инженера способна вернуть профессии былой авторитет. Молодое поколение обладает обостренным чувством правды. Если мы будем вести с ними диалог без фальши и маркетинговых упрощений, открыто говоря о сложности задач, величии созидательного процесса и стратегической значимости инженерного дела, мы сможем мотивировать их сделать осознанный выбор. Выбор в пользу конструкторского бюро, научно-исследовательского института – в пользу реального сектора, где создается будущее, а не его имитация. Это наша общая миссия и наша прямая ответственность.

Резюмируя, мы хотели бы подчеркнуть главное. Правильная профориентационная работа для будущих инженерных кадров ОПК – это не методическое пособие и не набор тестов. Это особого рода педагогика, которую можно назвать «педагогикой долга». Она не обещает легкой жизни, но она обещает жизнь, наполненную смыслом. Она не соревнуется с IT-сектором в скорости «быстрого успеха», но она дает человеку возможность прикоснуться к тому, что называют «задачей государственной важности».

И если мы, наконец, осознаем, что профориентация – это не проходной этап, а фундаментальный философско-образовательный процесс, у нас появится шанс воспитать не просто инженеров, а инженерную элиту. Тех,

кто будет не просто выполнять инструкции, а думать, творить и отвечать за результат. А значит – у страны будет будущее, которого она достойна.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Типологический подход к личности профессионала / К.А. Абульханова-Славская // Психологические проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. Москва : МГУ, 1991. С. 9–66.
2. *Аитов Н.А.* Высшее техническое образование в условиях НТР / Н.А. Аитов, Г.Н. Александров, Р.Р. Мавлютов. Москва : Высш. шк., 1983. 256 с.
3. *Ананьев В.Г.* Человек как предмет познания / В.Г. Ананьев. Ленинград : ЛГУ, 1968. 432 с.
4. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. Москва : Высш. шк., 1980. 368 с.
5. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. Москва : Правда, 1989. 607 с.
6. *Брель Е.Ю.* Эволюция семантического поля педагогического образования в школе: Сравнительный анализ репрезентаций классов психолого-педагогической направленности с 1970-х до 2025 года / Е.Ю. Брель, С.А. Курносова // Ценности и смыслы. 2026. № 1 (101). С. 55–71.
7. *Есипов Б.П.* Дидактика / Б.П. Есипов. Москва : Наука, 1979. 514 с.
8. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. Москва : Молодая гвардия. 1971, 336 с.
9. «Управление на основе данных»: перспективы внедрения в систему профессионального образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина [и др.] // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 8. С. 40–64. DOI 10.17853/1994-5639-2024-8-40-64. – EDN GXOWNJ.
10. *Шкерина Т.И.* Талантливый педагог – воспитатель – ученый. К 110-летию Николая Николаевича Чистякова / Т.И. Шкерина // История и педагогика естествознания. 2016. № 3. С. 6–7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/talantlivyy-pedagog-vospitatel-uchenyy-k-110-letiyu-nikolaya-nikolaevicha-chistyakova/viewer (дата обращения: 27.04.2026).

Раздел V
СОВРЕМЕННЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ

М.В. Антонова

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ СЕТЕВОЕ ПАРТНЕРСТВО ВУЗА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ: ОПЫТ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ РАО

Введение

В условиях трансформации глобального рынка труда и перехода к экономике знаний проблема профессионального самоопределения личности эволюционирует из задачи индивидуального выбора в комплексную социально-педагогическую систему, требующую управления на региональном уровне. Современный этап развития профориентации характеризуется необходимостью преодоления фрагментарности существующих подходов, их ориентацией не только на запросы экономики, но и на раскрытие человеческого потенциала в контексте жизненного проектирования.

Актуальность представленного исследования обусловлена совокупностью факторов макро- и мезоуровня. На макроуровне ключевыми вызовами выступают:

– цифровая трансформация и появление новых профессий, стирающих традиционные междисциплинарные границы, что требует формирования у обучающихся метапредметных компетенций, гибкости и готовности к непрерывному обучению (lifelong learning);

– демографические вызовы и региональная специфика, когда от эффективности системы профессионального самоопределения напрямую зависят кадровый суверенитет региона, сбалансированность рынка труда и снижение миграционного оттока молодежи;

– обновление парадигмы образования в соответствии с национальными стратегическими целями, предполагающее интеграцию процессов воспитания, обучения и профессиональной ориентации на всех уровнях образования, начиная с дошкольного.

На мезоуровне (региональном) актуализируется проблема институционального разрыва между основными субъектами, влияющими на профессиональное самоопределение: образовательными организациями (от детского сада до вуза), работодателями, органами управления образованием, институтами гражданского общества. Традиционные ведомственные модели профориентации нередко носят эпизодический, кампанейский характер и не обеспечивают системного, непрерывного сопровождения индивидуальной образовательно-профессиональной траектории.

В этой логике формирование целостной региональной системы профессионального самоопределения предстает в качестве управленческой и педагогической инновации, ядром которой становится сетевое партнерство университета как интегратора знаний и образовательной экосистемы региона. Университет, обладая научно-методическим, кадровым и инфраструктурным ресурсом, может выступить драйвером процессов координации и кооперации разнородных акторов.

Цель данной главы – представить концептуальные основания и практический опыт построения такой региональной системы на примере деятельности инновационной площадки Российской академии образования. В фокусе анализа находятся механизмы сетевого взаимодействия, обеспечивающие преемственность профориентационной работы на уровнях дошкольного, общего, дополнительного и высшего образования, а также ее содержательное наполнение через авторские педагогические технологии.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении профессионального самоопределения не как линейного этапа, а как непрерывного процесса, «встроенного» в образовательную экосистему региона через формальные и неформальные каналы, инициируемые и координируемые вузом. Практическая значимость состоит в разработке масштабируемой модели, сочетающей фундаментальные научные подходы Академии образования с конкретными инструментами реализации в региональном контексте.

Методология и дизайн опытно-экспериментальной работы

Формирование региональной системы профессионального самоопределения как сложного, многоуровневого объекта потребовало применения комплексной методологии, интегрирующей ряд подходов.

Теоретико-методологическая основа исследования включает:

– системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), позволивший рассматривать региональную систему профсамоопределения как целостность, обладающую свойствами, несводимыми к простой сумме возможностей отдельных образовательных организаций. В рамках данного подхода были определены целевые показатели системы (непрерывность, преемственность, персонализация), ее структура (субъекты, ресурсы, связи) и механизмы функционирования;

– сетевой подход (М. Кастельс, В.Н. Бурков), обеспечивший теоретический базис для проектирования горизонтальных взаимодействий между разнородными акторами (вузы, школы, детские сады, предприятия, учреждения допобразования). Акцент был сделан на анализе и формировании сетевых ресурсов, потоков знаний и социального капитала как основы кооперации;

– синергетический подход (В.И. Аршинов, Н.Н. Моисеев), учитывающий нелинейность развития региональной образовательной среды и возможность достижения качественно новых результатов за счет самоорганизации и резонансного эффекта при правильной координации усилий партнеров;

– культурно-исторический и деятельностный подходы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), задающие содержательные рамки для разработки конкретных педагогических технологий сопровождения профессионального самоопределения на разных возрастных этапах, где ведущая деятельность выступает основой для профессиональных проб и построения «образа будущего».

В современной российской педагогической науке вопросы модернизации системы профессионального самоопределения обучающихся рассматриваются в рамках междисциплинарного подхода, интегрирующего достижения педагогики, психологии, социологии, экономики труда и менеджмента. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых исследовательских векторов, релевантных тематике инновационных профориентационных площадок. Так, технологический и методический вектор включает исследования новых технологий, методов и форм профориентационной деятельности (Е.В. Астапенко, О.В. Шмурыгина) [4], а также оценку эффективности существующих программ в соответствии с новыми требованиями рынка труда, запросами работодателей и реальными

возможностями образовательных систем (И.С. Сергеев) [13]. Организационно-управленческий вектор связан с поиском оптимальных моделей партнерства между школами, учреждениями среднего профессионального образования, вузами, коммерческими структурами и институтами регионального развития (С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская) [14], преодолением разрыва между потребностями рынка труда и образовательными программами (Е.В. Харченко, Л.В. Широкова) [15]. В рамках вектора цифровизации осуществляется создание цифровых ресурсов и сред (Е.Е. Дмитриева, С.М. Зинина) [5, 7] с целью мониторинга рынка труда, изучения образовательных запросов обучающихся и последующего построения прогнозных моделей (К.Ф. Рафикова) [10]. Особо следует выделить такое направление, как разработка виртуальных симуляторов профессиональной деятельности на основе VR/AR-технологий и геймифицированных платформ, цель которых – повышение вовлеченности в профориентационные процессы (Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова) [16]. Кадровый и психолого-педагогический вектор указывает на дефицит квалифицированных кадров новой формации, способных работать в условиях цифровой среды и сетевого взаимодействия (А.А. Муратова) [9]. Параллельно изучаются психологические аспекты, связанные с возрастными особенностями поколений Z и Альфа, их ценностными ориентациями и спецификой профессионального выбора в эпоху неопределенности (Е.С. Романова, Л.В. Макшанцева) [11].

В настоящее время в российской образовательной системе накоплен значительный опыт институализации инновационной деятельности через механизм федеральных инновационных площадок (ФИП). Ряд ведущих университетов, таких как Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Башкирский государственный медицинский университет, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, используют статус ФИП для апробации комплексных моделей профильной подготовки школьников. В рамках данных проектов реализуются задачи по целенаправленной трансформации университетской среды для раннего вовлечения абитуриентов в процессы карьерного проектирования, а также по разработке специализированного диагностико-развивающего инструментария для идентификации и педагогического сопровождения обучающихся, проявляющих выраженные предметные и профессиональные склонности.

Не менее репрезентативным с точки зрения прикладных результатов является опыт региональных инновационных площадок (РИП), сфокусированных на решении задач профессионального самоопределения. Практики, реализуемые, в частности, в МБОУ «Лицей № 2» г. Нижневартовска, МБОУ «Лицей № 101» г. Барнаула и МОУ «СОШ № 35» г. Петрозаводска, демонстрируют эффективные организационно-педагогические решения. К их числу относятся: проектирование целостной профориентационной среды образовательной организации; внедрение формата профессиональных проб, моделирующих ключевые виды деятельности; создание на территории школ базовых кафедр вузов; формирование устойчивых моделей сетевого партнерства с предприятиями и организациями реального сектора экономики. Эти механизмы позволяют перевести профориентацию из разряда эпизодических мероприятий в статус системообразующего компонента образовательного процесса.

Таким образом, проблемное поле профессионального самоопределения сохраняет высокий исследовательский и инновационный потенциал. Наблюдается выраженная тенденция к регионализации профориентационных практик, что, с одной стороны, повышает их адресность и контекстуальную релевантность, а с другой – актуализирует задачу теоретического обобщения и систематизации накопленного эмпирического опыта. Ключевой методологической задачей является реализация полного инновационного цикла, обеспечивающего переход от уровня локальной педагогической практики к уровню системных образовательных решений. Данный цикл предполагает последовательную трансформацию: от фиксации и рефлексии успешных эмпирических кейсов – через их теоретическую реконструкцию в формате обобщенных моделей и концептуальных схем, раскрывающих причинно-следственные механизмы достигнутой эффективности, – к этапу целенаправленного проектирования на этой основе воспроизводимых (тиражируемых) технологий и методических комплексов, готовых к внедрению в массовую образовательную практику. Инновационные площадки, функционирующие на принципах триединого партнерства «школа – вуз – работодатель», играют в этом процессе роль стратегических полигонов. Они выступают ключевым звеном для последовательной апробации, валидации (верификации) и последующей институционализации разрабатываемых профориентационных решений, обеспечивая их укоренение в региональной образовательной экосистеме.

Опытно-экспериментальная работа, которая была построена как многоэтапный квазиэксперимент, сочетающий проектирование, внедрение и оценку эффективности модели, включает следующие взаимосвязанные этапы:

1. Организационный, целью которого выступает выявление исходного состояния региональной практики профориентации и потенциала сетевого взаимодействия. В качестве методов исследования отметим анализ документов и статистических данных (изучение региональных программ развития образования и кадровой политики, отчетов образовательных организаций, данных о трудоустройстве выпускников); социологические методы (анкетирование и структурированное интервью с ключевыми стейкхолдерами (руководители и педагоги школ/ДОУ, представители вузовских кафедр, работодатели, родители) для оценки запросов, барьеров и ожиданий от сотрудничества); картирование образовательной экосистемы (визуализация и анализ существующих связей между институтами региона с помощью методов социального сетевого анализа).

2. Поисково-преобразующий этап предполагает разработку модели региональной системы и проектирование сетевых форматов взаимодействия с использованием метода моделирования (построение структурно-функциональной модели системы, определяющей роли участников); экспертные методы (фокус-группы).

3. Обобщающе-внедренческий имеет целью апробацию и реализацию модели в условиях реальной региональной экосистемы. В качестве методов исследования на этом этапе выступают опытно-экспериментальная работа (создание и запуск пилотных сетевых проектов, интегрирующих разные уровни образования (например, цепочка «студент педвуза – воспитатель ДОУ – дошкольник» в рамках профориентационных занятий)); метод кейс-стади (глубинное изучение и описание практики работы базовых площадок (как МАДОУ «ЦРР – детский сад № 2»), выступающих узлами сети); апробация педагогических технологий, внедрение и адаптация авторских методик (игровых, проектных, средовых) для разных возрастных групп с фиксацией процесса и промежуточных результатов.

4. Рефлексивно-оценочный этап, цель которого – оценка эффективности внедренной модели и ее влияния на ключевые параметры системы. В качестве методов обозначены: критериально-ориентированная диагностика

(оценка динамики сформированности профессиональных интересов, готовности к выбору, метапредметных компетенций у обучающихся на разных уровнях (с использованием модифицированных опросников, метода наблюдения, анализа продуктов деятельности)); мониторинг сетевой активности (количественная и качественная оценка роста числа партнерств, реализованных совместных событий, циркуляции методических ресурсов); сравнительный анализ (сопоставление данных констатирующего и контрольного срезов для выявления статистически значимых изменений); рефлексивные сессии с участниками сети, предполагающие групповые обсуждения для выявления качественных эффектов (изменения в профессиональной позиции педагогов, климате сотрудничества).

Такой комплексный дизайн, сочетающий количественные и качественные методы, позволил не только доказать результативность отдельных мероприятий, но и проанализировать институциональные изменения в региональной образовательной экосистеме в целом.

Описание результатов

Деятельность инновационных площадок Российской академии образования (РАО) рассматривается как ключевой механизм для преодоления институционального диссонанса между субъектами профориентационной деятельности и построения устойчивых моделей опережающей подготовки кадров. Результаты **организационного (поискового) этапа** работы площадки «Система подготовки обучающихся к будущему выбору профессии» на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева (2024–2025 гг.) выступают в данном исследовании как эмпирическая база и теоретико-методологический фундамент [1]. Их анализ позволяет вывести четыре ключевых условия институционализации будущей сетевой модели, составляющих ее организационный каркас.

Первым и базовым условием стала разработка и запуск региональной программы стратегического сотрудничества, согласованной с Министерством образования Республики Мордовия. Этот документ произвел качественный переход от разрозненных проектов к единой системе, закрепив на институциональном уровне общий диагностический инструментарий, критерии результативности и каналы обратной связи. Тем самым были созданы легитимные рамки, обеспечившие стандартизацию, сопоставимость данных и содержательную целостность всех инициатив в регионе.

Вторым условием явилась материализация научного потенциала вуза в виде комплексного учебно-методического обеспечения (модульные программы, диагностические протоколы, цифровая платформа с элементами виртуальной симуляции).

Третьим существенным условием успешной интеграции стал процесс экспериментальной апробации модели и ее последующего нормативного закрепления в рамках образовательной системы. Центральным элементом данного процесса была разработка и внедрение инновационной модели «профориентационной пробы с двойным погружением». Сущностной особенностью этой модели является организация учебно-профессиональной деятельности школьников, осуществляемой совместно вузовскими специалистами и школьными педагогами-наставниками, которые предварительно прошли специализированную дополнительную профессиональную подготовку. Именно за счет этого профориентационная проба превратилась из эпизодического, внешнего для школы мероприятия в структурный компонент ее основной образовательной программы. Данная трансформация обусловила необходимость формального пересмотра должностных инструкций и перераспределения функциональных обязанностей педагогического коллектива, что в итоге легитимизировало новую роль школьного педагога как ключевого агента в системе непрерывного профессионального сопровождения обучающихся на протяжении всей образовательной траектории.

Четвертым системообразующим условием было формирование механизмов внешней экспертизы и развития инновационной практики. Институализация регулярных процедур независимой оценки качества и эффективности реализации модели, а также корректировки ее элементов на основе экспертных заключений позволила внедрить в систему циклические процессы рефлексии и совершенствования. Это заложило фундамент для объективного мониторинга, обеспечило адаптивность модели к изменяющимся условиям и создало предпосылки для ее устойчивого долгосрочного развития, что является ключевым критерием для признания практики полноценно институализированной.

Современная эффективная модель сетевого взаимодействия формируется на стыке двух векторов: обобщения практик инновационных площадок РАО (ФИП/РИП) и рефлексии актуальных вызовов, зафиксированных в 2025 году. Принцип двунаправленной синергии, на котором она базируется, предполагает объединение вертикальной интеграции «вуз – школа» и

горизонтального сетевого партнерства с привлечением социальных заказчиков и семьи обучающихся.

Анализ работы федеральных и региональных инновационных площадок (ФИП/РИП) в 2025 году позволяет сделать вывод о нарастающей актуальности гиперперсонализации сопровождения, которая дает возможность моделировать индивидуальные образовательно-карьерные маршруты. В рамках обозначенной тенденции принципиально меняется роль педагога: из навигатора-информатора он трансформируется в тьютора-интерпретатора, главная функция которого – оптимизировать и направлять осмысленный выбор на основе сложных данных и прогнозов.

Одновременно с этим развиваются неформальные институты сопровождения (например, сообщества выпускников, профориентационное волонтерство). Привлечение практикующих специалистов в качестве менторов усиливает доверие к контенту и создает эффект «живой» профессии. В русле этого тренда площадка МГПУ институционализировала сообщество «Вуз – школе», встроив его в свою программу сотрудничества.

Организационный этап работы площадки был посвящен формированию теоретико-методологического фундамента через системный анализ российского и международного опыта и деятельности инновационных площадок. Этот анализ позволил не только верифицировать существующие дефициты, но и идентифицировать продуктивные концепты, инкорпорированные в проектируемую модель. Работы, затрагивающие раннюю профориентацию (Н.В. Рябова, Д.С. Зотов) [12], цифровые инструменты для разных образовательных ступеней (М.В. Антонова, Н.А. Хрюкина, Е.А. Арюкова) [2, 3] и онлайн-сопровождение (М.А. Кечина, Е.В. Золоткова) [8], были синтезированы в единую систему с соблюдением принципов преемственности и возрастной специфики.

Анализ проведенной в рамках организационного этапа работы позволяет осуществить содержательную оценку его результативности, выявив не только прямые количественные результаты, но и сформировавшиеся системные эффекты, а также проблемные поля для дальнейшей трансформации.

Результаты этапа могут быть структурированы по нескольким ключевым критериям, демонстрирующим переход от единичных инициатив к институционализированной системе. Первый из них – инфраструктурно-орга-

низационный. Создана разветвленная правовая и организационная платформа сетевого взаимодействия. Заключение 23 договоров с образовательными организациями региона, открытие 12 базовых кафедр МГПУ в школах и функционирование 30 психолого-педагогических классов (охват >580 чел.) свидетельствуют о переходе от эпизодических контактов к долгосрочным, формализованным партнерским отношениям. Это обеспечило устойчивость модели и создало каналы для регулярного обмена ресурсами.

Содержательно-технологический критерий демонстрирует достижение начального этапа технологизации образовательного процесса, выраженного в формировании первичного корпуса апробированных методических решений и успешных практик. Пилотная реализация проекта «Открываем будущее: младший школьник на пути к выбору профессии», в рамках которого было проведено свыше 50 профориентационных уроков, эмпирически подтвердила продуктивность модели «студент-наставник». Выполняя функцию медиатора между теоретическим знанием и практическим опытом, данная модель обеспечила бинарный образовательный эффект: для обучающихся младшего школьного возраста – интерактивное освоение профессиональных областей через деятельность; для студентов педагогических направлений – формирование проектно-педагогических компетенций в условиях реального образовательного контекста. Создание комплексного учебно-методического обеспечения (рабочие тетради, методическое пособие) сформировало институциональную основу для потенциального масштабирования и диссеминации полученного опыта.

Посредством экспертно-коммуникативного критерия подтверждается статус вуза в качестве официальной экспертной площадки в системе профориентации на региональном и федеральном уровнях. Организация серии всероссийских научно-практических мероприятий (конференции «Образование: путь в профессию», «Евсевьевские чтения») позволила решить ряд взаимосвязанных стратегических задач, в числе которых – обеспечение федерального признания и нормативного закрепления деятельности инновационной площадки; запуск дискуссионной платформы для глубокого анализа злободневных проблем (интеграция искусственного интеллекта в образование, разработка инклюзивных моделей); формирование и консолидация профессионально-педагогического сообщества, выступающего в качестве интеллектуального и организационного ядра вуза.

Технологический и имиджевый критерий демонстрирует результативность объединения традиционной педагогической стратегии с современной цифровой образовательной средой. Массовое вовлечение обучающихся (3647 школьников) в мероприятия на базе университетского Технопарка и Кванториума, а также реализация мобильного образовательного проекта «Технотур» стали доказательством востребованности новой модели педагога. Через непосредственную работу с технологиями виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), робототехническими комплексами и инструментами анализа данных формируется обновленный, релевантный времени профессиональный образ учителя – как специалиста, владеющего передовыми цифровыми инструментами и способного подготовить учащихся в соответствии с требованиями цифровой экономики. Таким образом, данная практика выступает действенным инструментом модернизации социальных репрезентаций педагогической профессии.

Социально-психологический критерий свидетельствует о целенаправленной трансформации ролевых позиций ключевых стейкхолдеров. Родительская общественность поменяла роль пассивных наблюдателей на статус информированных партнеров, вовлеченных в конструктивный диалог (в рамках цикла встреч «Вопросы профессионального выбора ребенка»). В работе с учащимися акцент был сознательно смещен с экстернального информирования на развитие внутренней рефлексии и самоанализа (например, в рамках тренинга «Успех самоопределения в профессии»), что находится в полном соответствии с современной научной парадигмой, трактующей профессиональное самоопределение как непрерывный процесс конструирования личностной и профессиональной идентичности.

Рефлексивный анализ позволил выявить наряду с достигнутыми успехами ряд системных ограничений, определяющих вектор развития на последующем поисково-преобразующем этапе. Одно из них касается ограниченности горизонта сетевого взаимодействия. Партнерство концентрируется преимущественно в сфере образования (вуз – школа), что создает риск «педагогикоцентричности» профориентационного поля. Отсутствие устойчивых связей с предприятиями реального сектора экономики, колледжами непедагогического профиля и другими вузами региона сужает спектр профессиональных возможностей, представленных школьникам, и снижает реалистичность картины регионального рынка труда. Другое ограничение

связано с определенной узостью системы мониторинга. Текущие механизмы оценки сфокусированы на тактических, операционных показателях (количественный охват, уровень удовлетворенности по итогам мероприятий, ситуативная вовлеченность). Критическим пробелом является отсутствие инструментов лонгитюдного (долгосрочного) исследования, которое позволило бы проследить образовательные и профессиональные траектории участников после завершения школьного обучения. В отсутствие данных о том, как участие в программе коррелирует с последующим выбором вуза, направления подготовки и успешностью на рынке труда, затруднена объективная оценка конечной социально-экономической эффективности модели и ее реального вклада в жизненное самоопределение выпускников.

Третьим аспектом, требующим анализа, выступает фрагментарный характер технологической интеграции. Несмотря на успешную реализацию ряда пилотных инициатив на базе Технопарка, процессы цифровизации затронули общую архитектуру модели неравномерно и не приобрели системного характера. В частности, отсутствует единая цифровая платформа, способная агрегировать ресурсы и обеспечивать синергетическое взаимодействие всех субъектов образовательной сети. Применение инструментов data-аналитики носит точечный и нерегулярный характер, вследствие чего значительный потенциал цифровых технологий для персонализации профориентационных траекторий обучающихся, а также для организации устойчивой дистанционной коммуникации между всеми стейкхолдерами системы в режиме реального времени остается невостребованным.

И в качестве четвертой проблемной зоны следует выделить кадровый дефицит новой формации. При несомненной эффективности модели «студент-наставник» в системе ранней профориентации работа с учащимися средних и старших классов в условиях распределенной сетевой среды и насыщенной цифровой реальности предполагает модифицированный компетентностный профиль специалиста. Появляется объективная потребность в формировании принципиально новой профессиональной роли – «профориентационного навигатора». Специалист такого рода должен владеть целым комплексом компетенций междисциплинарного характера: от навыка использования цифровых инструментов для изучения образовательных запросов и мониторинга рынка труда до управления сетевыми проектами и организации карьерно-психологических консультаций с целью

дальнейшего построения индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов. Приходится констатировать, что проблема подготовки, сертификации и использования потенциала таких кадров по-прежнему актуальна.

Таким образом, для перехода на качественно новый уровень развития региональной системы профсамоопределения необходима целенаправленная работа по созданию системы лонгитюдного мониторинга, построению единой цифровой платформы и формированию кадрового резерва специалистов-навигаторов.

Итак, организационный этап завершился созданием устойчивой операционной платформы с доказанной эффективностью в решении локальных задач (ранняя педагогическая ориентация, консолидация сообщества).

Достижения организационного этапа задают вектор для **поисково-преобразующего этапа** (2025–2026 гг.), фокус которого смещается с построения модели к выращиванию устойчивой региональной экосистемы. Ключевыми стратегическими задачами определены внедрение системы динамического прогнозирования кадровых потребностей; создание пилотной аналитической модели, которая на основе агрегированных данных о запросах школьников и работодателей будет выявлять в режиме, близком к реальному времени, дисбалансы спроса и предложения на региональном рынке образовательных траекторий; консолидация сетевого взаимодействия; стандартизация компетенций специалиста по сопровождению профессионального самоопределения.

Таким образом, поисково-преобразующий этап характеризуется не столько локальной оптимизацией, сколько системной реконфигурацией модели в целом. Ее стратегический вектор смещается от функционирования локальной педагогической сети к становлению целостной региональной экосистемы профессионального самоопределения. Данный трансформационный переход имплицирует смену базовых парадигм в организации процесса.

Первый сдвиг – от педагогикоцентричной сети к межведомственной и межсекторной коллаборации. Приоритетной задачей становится интеграция в единый координирующий контур не только образовательных организаций различного уровня, но и ключевых социально-экономических институтов региона: агентств экономического развития, индустриальных партнеров, центров занятости населения. Такая консолидация создаст условия для

гармонизации образовательных траекторий обучающихся с актуальными и перспективными кадровыми потребностями территории, обеспечив их содержательную и временную синхронизацию.

Второй сдвиг – от оценки оперативных показателей к лонгитюдному исследованию отложенных образовательных результатов. Существующий мониторинговый инструментарий будет дополнен механизмами отсроченной диагностики, переносящими фокус анализа с текущей активности и вовлеченности участников на долгосрочную социально-профессиональную эффективность выпускников. В качестве конечного индикатора результативности всей экосистемы предлагается рассматривать их успешную профессиональную реализацию и карьерную устойчивость.

Третий сдвиг – от фрагментарного внедрения цифровых решений к проектированию целостной цифровой среды, которая обеспечит сквозную цифровизацию всех ключевых процессов: от диагностики и консультирования до построения индивидуальных маршрутов и сетевого взаимодействия всех стейкхолдеров.

Четвертый сдвиг – от стихийного кадрового формирования к системной подготовке специалистов нового типа – профориентационных навигаторов. Это предполагает разработку и внедрение специализированных образовательных программ, систем сертификации и создания карьерных лифтов для таких специалистов, которые станут «проводниками» в сложной среде профессий будущего.

Решение этих задач позволит трансформировать успешную университетскую инициативу в общерегиональный интеграционный механизм, обеспечивающий эффективное согласование образовательных траекторий молодежи с долгосрочными потребностями социально-экономического развития Республики Мордовия. Комплексный переход даст возможность превратить региональную систему профсамоопределения из управляемого проекта в саморазвивающуюся инфраструктуру, адаптивную к динамичным изменениям глобального рынка труда.

Реализация стратегических задач поисково-преобразующего этапа позволяет осуществить качественный переход деятельности площадки от этапа оперативного развертывания к фазе углубленной проработки, верификации и системной интеграции. На текущий момент (март 2026 г.) можно зафиксировать следующие ключевые результаты по сформулированным векторам.

В научно-методическом векторе наметилась тенденция от практик к доказательной базе. Разработана и утверждена многоуровневая система критериев готовности к профессиональному выбору. Система интегрирует три группы показателей: личностно-психологические (уровень сформированности профессиональных интересов, рефлексивности, осознанности «Я-концепции»), деятельностно-педагогические (наличие опыта профессиональных проб, проектной деятельности, навыков целеполагания) и информационно-контекстуальные (адекватность представлений о региональном рынке труда, образовательных возможностях). Критерии дифференцированы для младшего (1–4-й кл.), среднего (5–9-й кл.) и старшего (10–11-й кл.) школьного возраста.

Запущен циклический мониторинг на основе комплексного инструментария. Разработан и апробирован пакет диагностических методик, включающий как стандартизированные опросники и тесты, так и методы качественной оценки (анализ продуктов проектной деятельности, портфолио, форсайт-сессии). Это позволило перейти от констатации охвата к выявлению корреляций между применяемыми технологиями и динамикой ключевых показателей у целевых групп.

Получены первые верифицированные данные об эффективности технологий. В рамках локальных педагогических экспериментов подтверждена высокая результативность модели «студент-наставник» для младших школьников (рост интереса к профессиям на 35 %, позитивное изменение образа педагога у 68 % участников). Апробация тренинга «Успех самоопределения в профессии» для старшеклассников показала статистически значимое повышение уровня осознанности выбора и снижение ситуативной тревожности.

Вместе с тем сохраняется дефицит надежных инструментов для лонгитюдного (отсроченного) отслеживания образовательных и карьерных траекторий выпускников. Требуется интеграция с региональными базами данных о поступлении и трудоустройстве.

Организационно-управленческий вектор дает основания говорить о начале формирования экосистемы. Здесь отметим ряд достижений. Расширена и структурирована партнерская сеть. Помимо образовательных организаций, заключены первые рамочные соглашения с 5 крупными предприятиями реального сектора экономики Республики Мордовия (IT-кластер,

агропромышленный комплекс, медицина). Это позволило запустить пилотный проект «День на производстве», предоставляющий старшеклассникам возможность профессиональных проб непедагогической направленности.

Разработана и внедрена модель оценки вклада участников сети. Запущена система «профориентационных паспортов» для школ-партнеров, фиксирующая не только количественные показатели участия, но и качественные результаты обучающихся. Это создало основу для мотивации партнеров и распределения ресурсов на конкурсной основе.

Реализована программа повышения квалификации для педагогов-навигаторов. Обучение прошли 78 педагогов и психологов из школ-партнеров. Программа включала модули по основам карьерного консультирования, работе с цифровыми инструментами мониторинга и проектированию индивидуальных образовательных маршрутов.

Наряду с достижениями отметим проблемное поле: взаимодействие с новыми партнерами (предприятиями) носит эпизодический, проектный характер и еще не переросло в устойчивую, институционализированную систему совместной деятельности. Механизмы мотивации бизнеса к участию требуют дальнейшей проработки.

Коммуникационный и технологический вектор связан с брендингом и цифровизацией. Сформирован устойчивый научно-методический бренд. Серия публикаций в рецензируемых и индексируемых журналах, посвященных результатам мониторинга и апробации технологий, закрепила за университетом и площадкой статус генератора доказательных практик. Проведение в 2025 году IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С.Н. Чистяковой, «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени», Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в условиях модернизации системы профессионального образования» расширило экспертное сообщество.

Технологическая интеграция перешла на новый уровень. Помимо организации мероприятий в Технопарке, внедрены элементы VR-погружения в профессии и созданы цифровые симуляторы для отработки soft skills, доступные через платформу.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что поисково-преобразующий этап выполняет свою главную миссию: деятельность инновационной площадки переведена с оперативного на стратегический и исследовательский уровень.

Ключевой системный эффект – трансформация площадки из успешного сетевого проекта в региональный центр компетенций и разработок в сфере профориентации, обладающий: собственной верифицированной системой критериев и диагностики; портфелем апробированных и доказательно эффективных образовательных технологий; начинающей формироваться межведомственной партнерской экосистемой; узнаваемым цифровым и научно-методическим брендом.

При всей значимости результатов следует заострить внимание на серии проблем, проявившихся уже на первой стадии апробации в рамках поисково-преобразующего этапа. В числе структурных вызовов, которые требуют системного решения на следующем цикле развития модели:

1. Вызов устойчивости и институционального закрепления инноваций. Внедренные передовые образовательные технологии (VR-симуляции, инструменты сценарного проектирования карьерных траекторий), имея высокую доказанную эффективность, в то же время характеризуются значительной ресурсоемкостью (кадровой, технологической, финансовой). Есть риск снижения их значимости в повседневной педагогической практике после завершения пилотной фазы проекта или ротации ключевых исполнителей. Одним из способов решения этой проблемы может быть разработка и внедрение «облегченных» и ресурсно-оптимизированных форматов данных технологий, адаптированных для условий массовой образовательной организации.

2. Кадровый вызов и дилемма «качество vs. масштаб». Созданный коллектив высококвалифицированных специалистов (около 300 педагогов-наставников) является ключевым человеческим капиталом системы. Однако его количественные параметры не позволяют целиком охватить региональную образовательную сеть. То есть система сталкивается с классической дилеммой развития: углубленная, ресурсозатратная подготовка узкого круга экспертов или более широкая, но менее интенсивная подготовка кадров для достижения массового охвата. Решением может быть внедрение

многоуровневой иерархии кадрового обеспечения с четким распределением функционала:

– тьюторы (экспертный уровень): стратегическое развитие методологии, сопровождение сложных кейсов;

– навигаторы (операционный уровень): предметная работа с обучающимися по построению индивидуальных маршрутов;

– педагоги-координаторы (организационный уровень): администрирование процессов на уровне образовательной организации.

При этом для каждой роли необходимо разработать дифференцированные программы подготовки и профессиональной поддержки.

3. Вызов цифрового (технологического) неравенства. Развитие единой цифровой платформы и инструментов аналитики данных, будучи драйвером персонализации, одновременно формирует новый вид системного дисбаланса. Эти технологии могут усилить разрыв между «цифровыми авангардами» (городские школы с высокой инфраструктурной и кадровой готовностью) и обычными образовательными организациями. Возникает риск того, что технологическая модернизация вместо преодоления барьеров станет фактором репродукции и даже углубления социально-образовательного неравенства, маскируемого под прогрессивное развитие.

4. Вызов институционализации партнерства с реальным сектором экономики. Взаимодействие с бизнес-сообществом эволюционировало от формальных соглашений к содержательным проектам, однако сохраняет черты ситуативности и персонифицированной зависимости от конкретных лидеров в компаниях. Отсутствуют системные рычаги и экономические стимулы (например, модели корпоративного финансирования, система налоговых льгот для компаний, инвестирующих в раннюю профориентацию), которые могли бы трансформировать участие бизнеса из проекта в долгосрочную институциональную практику совместного формирования кадрового резерва региона.

5. Вызов оценки долгосрочной социальной эффективности. Наиболее сложным является вопрос валидации конечного результата. Разработанные инструменты эффективно измеряют оперативные показатели (охват, вовлеченность), но не способны оценить отложенный социально-экономический эффект модели. Критически необходим переход к лонгитюдным исследо-

ваниям, которые позволят отслеживать, как участие в программах коррелирует с ключевыми жизненными outcome'ами выпускников: успешностью в профессиональном образовании, устойчивостью на рынке труда и уровнем субъективной профессиональной удовлетворенности годы спустя. Без этого модель остается неполноценной в своей доказательной базе.

Исходя из решенных задач и выявленных вызовов, миссией следующего этапа должна стать системная упаковка, легитимация и трансфер наработанной модели за пределы экспериментальной площадки.

Перспективы **третьего (обобщающе-внедренческого) этапа** (2026–2027 гг.) логично вытекают из достигнутых результатов и сохраняющихся проблемных зон:

– масштабирование и тиражирование, что предполагает перевод наиболее успешных продуктов (цифровая платформа, методические модули, модель «студент-наставник») в режим типовых решений для распространения в других регионах;

– институционализация экосистемы, влекущая за собой закрепление партнерства с работодателями через создание совместных структур (центры карьеры, отраслевые советы) и нормативное регулирование;

– запуск системы лонгитюдного мониторинга, разработка и пилотирование механизмов отслеживания жизненных траекторий выпускников в кооперации с органами управления образованием и службами занятости;

– подготовка кадрового резерва. Открытие на базе МГПУ им. М.Е. Евсевьева магистерской программы или программы профпереподготовки «Профориентационный навигатор в образовании».

Успех завершающего этапа будет измеряться не столько внутренними показателями площадки, сколько степенью принятия и адаптации созданных ею решений широким профессиональным сообществом. Цель – чтобы региональная модель перестала восприниматься как инновационный эксперимент, а стала естественной, узнаваемой и востребованной частью российской образовательной практики, вносящей конкретный вклад в решение стратегической задачи формирования ответственного, осознанного и мобильного поколения профессионалов.

Заключение

На основании проведенного исследования, подтвердившего высокую эффективность модели инновационной площадки, можно сформулировать

следующие ключевые выводы и рекомендации для принятия управленческих решений на региональном и федеральном уровнях.

Доказана эффективность средового подхода. Готовность к профессиональному самоопределению формируется не через сумму мероприятий, а в целостной образовательной среде (профориентационной экосистеме), которая обеспечивает непрерывность, практико-ориентированность и рефлексивность этого процесса. Университет в данной модели доказал свою роль как незаменимого интегратора, генератора методологии и поставщика технологических решений.

Значимый рост ключевых показателей в деятельностном (+32 %) и рефлексивном (+28 %) сегментах свидетельствует, что результативность профориентационных инвестиций определяется не масштабами информирования о профессиях, а целенаправленным конструированием насыщенной среды для практического экспериментирования и системного внедрения методик рефлексивного анализа полученного опыта. Именно такой формат инициирует внутренние механизмы самоопределения.

Полученные данные эмпирически подтвердили гипотезу о прогностической роли модели. Зафиксированный сдвиг в сознании учащихся – от пассивного поиска «готовой профессии» к активному проектированию «индивидуальной траектории как способа решения жизненных и профессиональных задач» – можно расценить как прямой отклик на требования неопределенности и динамики современного рынка труда. Данный результат позволяет заложить прочный фундамент для культуры непрерывного самоопределения в перспективе всей жизни человека.

Реализуемый проект, который выступает мощным акселератором трансформаций, доказывает как свою операционную устойчивость, так и потенциал к масштабированию. Его итогом должно стать не только апробирование новых инструментов, но и стимулирование пересмотра самой парадигмы, содержательного наполнения и организационной архитектуры профориентационной деятельности на региональном уровне. Ключевой системный эффект заключается в переходе от разрозненных «эпизодических мероприятий» к целостной, логически завершенной системе, основанной на принципах диагностической поддержки, персонализации и сетевой коллаборации.

Список литературы

1. *Антонова М. В.* Подготовка обучающихся к будущему выбору профессии: результаты организационного этапа работы инновационной площадки Российской академии образования / М.В. Антонова // Образование : путь в профессию. 2025. Т. 1, № 1. С. 7–15.
2. *Антонова М.В.* Формирование интереса у младших школьников к миру профессий посредством электронных образовательных ресурсов / М.В. Антонова, Н.А. Хрюкина // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 2. С. 7–15. https://doi.org//10.51609/3034 1817_1_02_07
3. *Арюкова Е.А.* Цифровые технологии профориентации школьников в биологическом образовании / Е.А. Арюкова // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 3. С. 7–16. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2024_1_03_07
4. *Астапенко Е.В.* Педагогические подходы к профессиональной ориентации выпускников школ в условиях рыночной конкуренции / Е.В. Астапенко, О.В. Шмурыгина // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 3 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-podhody-k-professionalnoy-orientatsii-vypusknikov-shkol-v-usloviyah-rynochnoy-konkurentsii (дата обращения: 14.03.2026).
5. *Дмитриева Е.Е.* Опыт реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы / Е.Е. Дмитриева // Журнал психолого-педагогических исследований. 2024. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-programmy-pedagogicheskoy-podderzhki-professionalnogo-vybora-obuchayuschihsya-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy (дата обращения: 14.03.2026).
6. *Забродина Е.В.* Инновационные площадки педагогических вузов как средство профессиональной ориентации школьников на современные профессии / Е.В. Забродина, С.В. Забродин // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 3. С. 48–56. https://doi.org/ 10.51609/3034-1817_2024_1_03_48
7. *Зинина С.М.* Цифровые технологии как средство профессионального выбора: будущее и настоящее / С.М. Зинина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-professionalnogo-vybora-buduschee-i-nastoyaschee (дата обращения: 14.03.2026).
8. *Кечина М.А.* Исследование профессионального самоопределения старшеклассников в процессе реализации проекта Онлайн профильный класс «Психолого-педагогической направленности» / М.А. Кечина, Е.В. Золоткова // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 4. С. 35–42. http/// doi.org// 10.51609/3034-1817_2024_1_04_35
9. *Муратова А.А.* Инновации в системе профориентационной работы в общем образовании на современном этапе / А.А. Муратова // Вестник ОГУ. 2023. № 4 (240). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sisteme-proforientatsionnoy-raboty-v-obschem-obrazovanii-na-sovremennom-etape (дата обращения: 14.03.2026).
10. *Рафикова К.Ф.* Применение алгоритмов машинного обучения для сокращения информационной асимметрии и прогнозирования социальных изменений на рынке труда: вызовы и возможности / К.Ф. Рафикова // Теория и практика общественного

развития. 2024. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-algoritmov-mashinnogo-obucheniya-dlya-sokrascheniya-informatsionnoy-asimmetrii-i-prognozirovaniya-sotsialnyh-izmeneniy (дата обращения: 14.03.2026).

11. *Романова Е.С.* Антропологические аспекты в психологических исследованиях по профориентации / Е.С. Романова, Л.В. Макшанцева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). URL: https://cyberleninka.ru/article/ n/antropologicheskie-aspekty-v-psihologicheskih-issledovaniyah-po-proforientatsii (дата обращения: 14.03.2026).
12. *Рябова Н.В.* Особенности психических процессов дошкольников как составляющие ранней профориентации / Н.В. Рябова, Д.С. Зотов // Учебный эксперимент в образовании. 2024. № 2 (110). С. 37–44. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/ada/UEvO-2_2024_B5_sOblozhkoy.pdf
13. *Сергеев И.С.* Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 3 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnyy-minimum-protivorechiya-i-defitsity-kak-istochnik-razvitiya (дата обращения: 14.03.2026).
14. *Тарасов С.В.* Роль профориентационной деятельности педагогического вуза в профессиональном самоопределении абитуриентов / С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская // Образование и наука. 2023. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proforientatsionnoy-deyatelnosti-pedagogicheskogo-vuza-v-professionalnom-samoopredelenii-abiturientov (дата обращения: 14.03.2026).
15. *Харченко Е.В.* О дисбалансе системы профессионального образования и структуры текущей и прогнозной кадровой потребности в регионах России / Е.В. Харченко, Л.В. Широкова // Нижегородское образование. 2023. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-disbalanse-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya-i-struktury-tekuschey-i-prognoznoy-kadrovoy-potrebnosti-v-regionah-rossii (дата обращения: 14.03.2026).
16. *Яковлева Е.В.* Игровые механики геймификации в профориентации и профессиональном самоопределении детей разных возрастных групп в системе образования / Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1 (106). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-mehaniki-geymifikatsii-v-proforientatsii-i-professionalnom-samoopredelenii-detey-raznyh-vozrastnyh-grupp-v-sisteme (дата обращения: 14.03.2026).

С.Н. Ненилин

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КУЗБАССА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Введение

Одной из важных задач в деятельности не только федеральных, региональных и муниципальных систем образования, но и каждой конкретной образовательной организации в современных условиях экономического давления стран Запада является опережающая подготовка кадров для экономики страны и укрепления ее технологического суверенитета [12, с. 4; 13]. В этой связи новое прочтение традиционных подходов к организации профориентационной работы со школьниками не только обеспечит выбор будущей профессии школьниками, но и позволит найти эффективные инновационные методы, формы и средства профориентационной работы, используя современные технологии. Темпы преобразований, затрагивающих практически все сферы деятельности и отрасли отечественной экономики, требуют от педагогического сообщества обращения к наиболее эффективным инструментам, которые помогут реализовать стратегические инициативы и достичь поставленных целей. К сожалению, профессиональные интересы школьников могут быть практически не связаны с профессиями, востребованными в обществе, и проблема не только в недостаточной информированности школьников об особенностях и условиях профессиональной деятельности, престижности профессии, но и в неготовности школьников совершать осознанный выбор будущей профессии. Следовательно, чтобы решить проблему организации профориентационной работы со школьниками, надо определить не только механизмы, но и эффективный инструментарий данного процесса. А потому **целью** нашего **исследования** стало выявление механизма организации профориентационной работы со школьниками в условиях социально-экономического и технологического развития общества, определение эффективных форм, средств, методов работы со школьниками в условиях региональных ресурсных и организационно-педагогических возможностей.

Организация профориентационной работы со школьниками как научная проблема исследовалась отечественными и зарубежными учеными на протяжении десятков лет. В процессе профессиональной ориентации в разное время ученые В.В. Афанасьев [1] и В.И. Журавлев [6] выделяли социальный аспект, Л.И. Божович [2] – жизнедеятельностный аспект. И.С. Кон [10]

рассматривал данный процесс как социологическое явление. В исследованиях отечественных ученых А.Е. Голомштока [4], Е.А. Климова [9], Н.С. Пряжникова [15] акцент сделан на психологическом аспекте профориентационной работы. Разрабатывая различные стороны организации профориентационной работы, Н.Э. Касаткина [7, 8], С.Н. Чистякова [18–20], Т.И. Шалавина [21] и другие выделили этапы и последовательность в организации профориентационной работы для достижения результата. По мнению ученых, результатом профориентационной работы является не только профессиональный выбор, но и профессиональное самоопределение школьников. Анализ научных трудов показывает, что исследователи рассматривают организацию профессиональной ориентации одновременно и как процесс, и как результат. Как процесс он характеризуется длительностью, непрерывностью, изменчивостью, активностью, проявляющимися в разное время и на разных этапах, которые обладают сменяемостью, но представляют собой систему, ориентированную на получение результата в личностном, социальном и деятельностном поле субъекта – нахождение своей «ниши» в мире профессий [11, с. 139; 12, с. 21].

Таким образом анализ трудов ученых доказывает, что профессиональная ориентация это: а) динамичный, непрерывный, многомерный, поэтапный процесс формирования личностью отношения к профессиональной деятельности и результат этого процесса на основе соотнесения человеком в ходе саморазвития, самореализации, рефлексии своих потребностей, возможностей, притязаний с содержанием и требованиями определенной профессиональной деятельности в условиях постоянно изменяющегося мира [2, с. 370; 6; 7, с. 16; 9; 10, с. 16; 12; 13; 17; 19–20; 21]; б) механизм становления личности, определение своего места в жизни, оценивание самого себя, занятие определенной позиции, достижение личностной зрелости и личного смысла в выбираемой трудовой деятельности, желание занять независимую позицию во взаимоотношениях с другими людьми, идентификацию себя с различными социальными ролями, а также самостоятельное и независимое существование и развитие в социуме [3, с. 101; 12; 22].

Методология и методы исследования

Основанием для планирования и организации исследования стали: системно-деятельностный, личностно ориентированный, информационно-развивающий, диагностико-консультационный, практико-ориентированный, средовый и проектный подходы. В процессе исследования мы использовали комплекс методов. В группе теоретических методов значимое место

занимали: анализ научных публикаций отечественных и зарубежных ученых XX столетия и современности, методических материалов; изучение нормативных документов по проблеме организации профориентационной работы со школьниками; обобщение и систематизация накопленного опыта российских ученых; моделирование. Для получения объективной информации об эффективности разработанной кластерной модели по организации профориентационной работы со школьниками нами использовались анкетирование, структурированное интервью, психолого-педагогическое тестирование как педагогов, задействованных в реализации модели, так и школьников [12, 13]. Для анализа полученных статистических данных мы использовали количественную и качественную обработку.

Результаты исследования

Учитывая сложившиеся традиции в профориентационной работе региона, необходимо отметить, что в современных условиях развития общества традиционные формы, средства и методы организации профориентационной работы со школьниками не дают необходимого положительного результата. Анализ результатов анкетирования, в котором участвовали более 2000 обучающихся 9-х классов, показал, что 25,4 % школьников не смогли определить сферу будущей профессиональной деятельности; 7,9 % школьников моногорода планируют связать свою профессиональную деятельность с медициной; 7,1 % школьников выбирают программирование и IT-технологии; 5,0 % школьников – педагогическую деятельность; 12,4 % школьников ориентированы на профессии, востребованные на предприятиях региона; 42,2 % школьников – различные специальности в сферах, не связанных с профессиями рынка труда региона [12, с. 82; 13]. Особую тревогу вызывают учащиеся, которые не смогли определить сферу будущей профессиональной деятельности, что говорит о низком уровне сформированности профессионального самоопределения школьников, о неудовлетворительности профориентационной работы. Данное мнение подтвердили и результаты психодиагностического исследования по методикам О.М. Орловой [14], А.П. Чернявской [17]. Методики позволяют оценить готовность школьников к выбору профессии, выраженность различных критериев такой готовности и показатели активности личности в процессе выбора будущей профессии [12]. Тестирование показало, что 65 % от числа опрошенных школьников 9-х классов не готовы к выбору профессии, а 20 % – демонстрируют низкий уровень готовности. К сожалению, только 10 %

9-классников имеют средний уровень готовности к выбору профессии и всего 5 % – высокий [12, с. 92–95].

Таким образом, результаты анкетирования учащихся 9-х классов позволяют заявить о необходимости разработки механизма организации профориентационной работы со школьниками с учетом современных реалий развития социально-экономического и технологического процессов в регионе, оптимизации системы образования, проектирования содержания, методов, средств и форм профориентационной работы, создания информационно-образовательной среды с учетом региональных особенностей, а также обеспечения системного педагогического сопровождения школьников.

Анализ традиций в организации профориентационной работы, сложившейся в образовательной практике региона, и научных трудов отечественных ученых позволил зафиксировать ключевые идеи для дальнейшей работы по организации профессиональной ориентации школьников региона. Инновацией в организации профессиональной ориентации стало определение методологии. Мы опирались при формулировке основных концептуальных положений на средовый и проектный подходы. Очевидно, что технологии, методы и инструменты проектного подхода приобретают все большую популярность и актуальность. Поэтому мы видели цель нашего исследования в разработке кластерной модели организации профориентационной работы со школьниками в регионе.

Проектное управление в образовании представляет собой организованную систему деятельности, направленную на осуществление комплексных исследований и проектных разработок. Основная цель такого проектирования заключается в создании необходимого комплекса условий, способствующих трансформационному переходу системы образования в качественно новое состояние. Проектное управление служит эффективным инструментом, который способен обеспечить продвижение идей, реализацию планов, программ, проектов до всех участников образовательных отношений. Поэтому для организации профориентационной работы со школьниками в 2023 году под руководством Института развития образования Кузбасса муниципальными командами были разработаны проекты, соответствующие актуальным направлениям профориентационной работы в образовательных организациях региональной системы образования. Победителем специализированной выставки-ярмарки «Образование. Карьера» стал региональный проект «Экосистема профориентации: Кузбасс» (2023–2030 гг.), в котором представлена кластерная модель профессиональной

ориентации, реализуемая в Кемеровской области – Кузбассе. Она реализует системный и стратегически выверенный подход к решению одной из ключевых задач современного образования – формированию кадрового резерва для приоритетных отраслей региональной экономики. Модель превращает профориентацию из разрозненных мероприятий в целостную, непрерывную систему подготовки «от школьника до специалиста», кластерно интегрируя необходимые организационно-педагогические ресурсы всех ее участников: детских садов, школ, учреждений дополнительного, профессионального и высшего образования, работодателей и органов власти (рис. 1).



Рис. 1. *Модель «Экосистема профориентации: Кузбасс»*

Представленная модель разработана с учетом региональной специфики и функционирует на следующих принципах:

а) непрерывности и последовательности – учет постепенного и продолжительного характера процесса профессиональной ориентации

школьника, связанного с формированием и развитием комплекса профориентационно значимых компетенций и становлением субъекта профессионального самоопределения. На практике данный принцип предполагает отказ от разовых и эпизодических форм работы в пользу продолжительных, преемственных профориентационных программ, охватывающих различные уровни образования и возрастные категории обучающихся, начиная со старшего дошкольного возраста;

б) социального партнерства – принцип, с позиций которого профориентационная работа рассматривается как общественно значимая задача, требующая активного включения всех заинтересованных субъектов, организации их коммуникации и взаимодействия на региональном, муниципальном и локальном уровнях, в формах государственно-частного партнерства, межведомственного взаимодействия, сетевого сотрудничества;

в) практико-ориентированности – предполагает использование в качестве ведущего инструмента профессиональной ориентации формирование собственного профориентационно значимого опыта каждого школьника: опыта деятельностного погружения в профессиональный контекст, проб и ошибок, оценки и самооценки, выбора.

Кластерная модель профессиональной ориентации сопровождалась запуском следующих решений:

а) нормативно-правовые решения: разработка, утверждение и внедрение комплекса нормативно-правовых и организационно распорядительных документов регионального, муниципального, локального уровней, закрепляющих принятые управленческие решения по реализации кластерной модели профориентационной работы в регионе;

б) организационно-педагогические и методические решения включают в себя разработку, апробацию и внедрение целостного комплекса профориентационных программ (в т.ч. сетевых) для различных категорий детей, школьников и молодежи, а также соответствующего методического сопровождения; систему многоуровневых мероприятий (дни/недели/месячники профориентации, конкурсы и другое), реализуемых в масштабах всего региона с целью создания единой среды профессиональной ориентации; разработку соответствующего методического обеспечения; повышение квалификации педагогических кадров и других лиц (в том числе студентов-волонтеров), осуществляющих профориентационную работу со школьниками.

Во втором полугодии 2023/24 учебного года Институт развития образования Кузбасса приступил к реализации кластерной модели профессиональной ориентации в рамках утвержденного на ученом совете регионального проекта «Экосистема профориентации: Кузбасс» (2023–2030 гг.) [5]. В 2024/25 учебном году в регионе заработала разветвленная сеть из 738 профильных классов по различным направленностям (15 539 обучающихся), а в 2025/26 таких классов стало уже 834 (17 342 обучающихся). Развернутая информация представлена в табл. 1.

Таблица 1

Информация о деятельности профильных классов кластерной модели профессиональной ориентации в рамках регионального проекта «Экосистема профориентации: Кузбасс» (2023–2030 гг.)

Направленности профильных классов	2024/25		2025/26	
	классы	обучающиеся	классы	обучающиеся
Психолого-педагогические	196	1 815	209	2 109
Инженерные	320	7 856	326	7 959
Медицинские	31	957	46	1 265
Медиаэстетические	37	1 234	37	1 365
Кадетские/казачьи	126	3 247	168	3 875
Агропищевые/агротехнологические	22	352	40	657
Туристско-краеведческие	6	78	8	112
Всего:	738	15 539	834	17342

На сегодняшний день сеть представлена 834 профильными классами, включающими более 17 тысяч обучающихся, создавая широкую базу для целевой подготовки кадров. Большое значение в функционировании данной сети имеет информационно-образовательная среда, созданная в каждом муниципалитете с учетом собственных возможностей и ресурсов, а также с использованием возможностей, ресурсов, инфраструктуры общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и профессионального образования, учебных центров промышленных организаций региона. Это позволяет при планировании профориентационной работы привлекать все заинтересованные стороны: ресурсные центры, социальных партнеров, организации, являющиеся потенциальными работодателями (представители различных секторов экономики), участвующих в триаде «школа – учреждения профессионального образования – работодатель» [12, 13]. В регионе создана инфраструктура, включающая образовательные

центры «Сириус. Кузбасс» и «ЦОПП42», ДТ «Кванториум», ЦЦОД «IT-Куб» и отраслевые академии (Малая инженерная лига, Малая медицинская академия). Она служит площадкой для проведения профессиональных проб, практик и проектной деятельности, что позволяет сделать выбор профессии школьниками осознанным и проверенным на практике.

Кластерная модель профориентационной работы со школьниками в регионе сегодня основана на прочном взаимодействии с ключевыми представителями рынка труда. Инженерный кластер сотрудничает с «СУЭК», «СДС» и «Евраз», медицинский – с ведущими клиниками и КемГМУ, агропищевой – с КузГАУ и агропредприятиями региона. Это обеспечивает практическую направленность обучения и в дальнейшем прямую траекторию трудоустройства школьников.

В 2025/26 учебном году отдельным приоритетным направлением стала работа по развитию агропищевого и медицинского кластеров. Несмотря на высокий процент поступления в медицинский кластер (85 % от числа обучающихся в медицинских классах), его количественные показатели (31 класс, 1157 школьников), данное направление требует значительного расширения. Агропищевой кластер (26 классов, 352 школьника, 25 % поступающих от числа обучавшихся в агроклассах) нуждается не только в количественном росте, но и в качественной трансформации содержания подготовки школьников. Важно повысить их мотивацию к выбору предметов для сдачи на ОГЭ и ЕГЭ, а также помочь им осознать свою будущую востребованность в региональном аграрном секторе.

Для трансформации содержания и внедрения в образовательную практику новых форм работы со школьниками мы использовали наработанные методики по созданию наставнических команд, организации профильных смен и проведению кластерных образовательных событий. Перспективными направлениями в развитии кластерной модели профориентационной работы является поиск инновационных форм работы, в медиаэстетическом (37 классов, 15 % школьников от числа обучающихся в профильных классах, поступающих в профильные профессиональные учреждения) и туристско-краеведческом (6 классов, 78 школьников) кластерах.

Социальное партнерство, в соответствии с моделью организации профориентационной работы в регионе, выстроено в форме создания профессионально-образовательных кластеров. В результате кластерной интеграции в регионе формируется система опережающей подготовки кадров.

Таким образом, создание и развитие кластеров в регионе позволяет:

– актуализировать профориентационный потенциал региона (ресурсы и резервы (прошлое и настоящее), накопленные в процессе становления и развития региона и его системы профессиональной ориентации, возможности (будущее) использования которых обновляет содержание, формы, средства, методы профориентационной работы региона);

– объединить в регионе стороны, заинтересованные в профессиональной ориентации молодежи и населения с целью создания системы непрерывного профессионального образования, эффективного взаимодействия личности и общества, направленной на профессиональное самоопределению личности на протяжении всей «профессиональной жизни»;

– привлекать работодателей к взаимодействию с образовательными организациями, обеспечивая развитие профессионального образования в регионе и удовлетворение потребностей региона в квалифицированных кадрах [5, с. 411].

Высокая эффективность ведущих кластеров измеряется главным образом поступлением выпускников в профильные колледжи и вузы региона и СФО по специальности. Так, например, 85 % школьников, обучающихся в медицинском кластере, поступили для получения профессионального образования в медицинские колледжи и медицинские вузы. Почти 65 % школьников, обучающихся в инженерном и кадетском кластерах, а также 47 % школьников, обучающихся в педагогическом кластере, продолжили профессиональное обучение по выбранному профилю. Эти кластеры имеют в своей структуре партнерскую сеть, а также сложившиеся традиционные мероприятия (олимпиады, смены, конференции и пр.). Опыт работы в кластерах с наиболее длительной историей (педагогическом, инженерном, кадетском) доказал свою результативность. Ключевой показатель результативности – повышение уровня готовности школьников к выбору профессии (с 5 до 45 % учащихся). В целом 85 % 9-классников из профильных кластеров используют для получения информации о профессиях, профессиональных знаниях новые инструменты – электронные информационно-образовательные ресурсы, возможности сетевых кластерных образовательных программ в профильных классах, созданных в рамках реализации регионального проекта «Экосистема профориентации: Кузбасс» (2023–2030 гг.) для построения индивидуальных профориентационных маршрутов. Более

72 % школьников, обучающихся в различных профильных кластерах, приняли участие в региональных и муниципальных профориентационных мероприятиях и событиях, 63 % учащихся 9-х классов прошли обучение по профориентационным программам в центрах опережающей профессиональной подготовки [12, с. 134; 13]. За два учебных года увеличился охват обучающихся основного и среднего общего образования профориентационными мероприятиями, проектами и профориентационными программами, обеспечивающими результативность педагогического сопровождения и профессиональную ориентацию школьников как в регионе, так и в каждом отдельном муниципалитете [12, 13]. Создание единой информационно-образовательной среды в контексте представленной кластерной модели профессиональной ориентации в регионе обеспечивает интеграцию всех участников образовательного процесса и доступ каждого школьника к ресурсам и инфраструктуре всех образовательных организаций с учетом собственных интересов и индивидуальных возможностей, потребностей в знаниях о профессии, профессиональном выборе, профессиональной карьере.

Заключение

Таким образом, кластерная модель профессиональной ориентации в Кузбассе уже сегодня является действующей, результативной системой. Дальнейшее ее развитие будет направлено на достижение баланса между количественным ростом и качественным совершенствованием всех кластеров с особым акцентом на поддержку кластеров, взращивающих специалистов под реальные запросы регионального рынка. Это позволит обеспечить устойчивое и сбалансированное кадровое обеспечение всех ключевых секторов экономики Кузбасса на десятилетия вперед.

Список литературы

1. *Афанасьев В.В.* Новые тенденции в профориентации и перспективные модели профильного обучения / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, С.Л. Фролова // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 1 (23). С. 59–66.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте : монография / Л.И. Божович. Москва [и др.] : Питер, 2008. 398 с. (Мастера психологии). ISBN 978-5-91180-846-4.
3. *Воронин И.В.* Представления об эффективности профориентационной работы у подростков / И.В. Воронин // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 5. С. 100–110. EDN LMCYTV.

4. *Голомшток А.Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации : монография / А.Е. Голомшток. Москва : Педагогика, 1979. 160 с.
5. *Елшин Д.А.* Стратегические принципы реализации кластерной модели профессиональной ориентации молодежи в Кузбассе / Д.А. Елшин, Е.В. Еремеев // Теория и практика стратегирования : сб. избр. науч. ст. и материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф., Кемерово. Москва, 13–14 марта 2025 года. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2025. С. 407–417. EDN JBEWVY.
6. *Журавлев В.И.* Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы : монография / В.И. Журавлев ; Кубанский государственный университет. Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1972. 199 с.
7. *Касаткина Н.Э.* Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Касаткина Наталья Эмильевна ; Институт профессионального самоопределения молодежи Российской Академии наук. Москва, 1995. 38 с.
8. *Касаткина Н.Э.* Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях регионального рынка труда как фактор устойчивой занятости / Н.Э. Касаткина, Е.А. Пахомова, Е.Л. Руднева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 31. С. 181–187.
9. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е.А. Климов. 5-е изд., стер. Москва : Академия, 2012. 304 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогическое образование). ISBN 978-5-7695-8990-4.
10. *Кон И.С.* Психология ранней юности : книга для учителя / И.С. Кон. Москва : Просвещение, 1989. 254 с. ISBN 5-09-001053-6.
11. *Левицкая И.А.* Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс / И.А. Левицкая // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2-2 (58). С. 136–140. EDN SMMXGD.
12. *Ненилин С.Н.* Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников моногорода в информационно-образовательной среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ненилин Сергей Николаевич ; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет». Томск, 2025. 189 с. URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3991 (дата обращения: 02.04.2026).
13. *Ненилин С.Н.* Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников моногорода в информационно-образовательной среде : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /

Ненилин Сергей Николаевич ; Томский государственный педагогический университет. Томск, 2025. 23 с. URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4026 (дата обращения: 02.04.2026).

14. *Орлова О.М.* Профессиональное и личностное самоопределение: материалы к практическим занятиям : учебно-методическое пособие / О.М. Орлова. Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2022. 48 с.
15. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение : монография / Н.С. Пряжников. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 250 с. ISBN 5-87224-095-3.
16. *Степанов Е.Н.* Воспитательный процесс: изучение эффективности : метод. рекомендации / Е.Н. Степанов, Л.В. Байбородова, А.А. Андреев [и др.] ; под ред. Е.Н. Степанова. Москва : Сфера, 2000. 121 с. ISBN 5-89144-153-5.
17. *Чернявская А.П.* Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. Москва : ВЛАДОС-пресс, 2001. 96 с. (Психология для всех). ISBN 5-305-00007-6. EDN RWHSLT.
18. *Чистякова С.Н.* Слагаемые выбора профиля обучения и траектории дальнейшего образования : элективный ориентационный курс (9 класс) : программа курса : методическое пособие для учителя / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2005. 74 с. (Мой выбор; Предпрофильная подготовка школьников). ISBN 5-94231-172-2.
19. *Чистякова С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : методическое пособие для учителей 1–11-х классов / С.Н. Чистякова. Москва : Академия : Московские учебники, 2010. 256 с. (Профессиональная ориентация). ISBN 978-5-7695-7474-0.
20. *Чистякова С.Н.* Технологические и практические подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка. Москва : Экон-Инфор, 2019. С. 137–147. EDN YXZBJZ.
21. *Шалавина Т.И.* Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи / Т.И. Шалавина. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3 (7). С. 100–105.
22. *Шапарь В.Б.* Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. Изд. 3-е Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 806 с. (Серия «Словари»). ISBN 978-5-222-11940-2.

Е.Н. Старченко, М.О. Старченко

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ВЫПУСКНИКОВ

Введение

Современный рынок труда предъявляет к выпускникам вузов требования, которые очень быстро меняются. Цифровая трансформация экономики, появление новых профессий, быстрое устаревание компетенций – все это ставит перед системой высшего образования задачу подготовки специалистов, способных не только адаптироваться к изменениям, но и опережать их. Конкурентоспособность выпускника сегодня определяется не столько объемом усвоенных знаний, сколько способностью к непрерывному обучению, критическому мышлению, решению нестандартных задач в условиях неопределенности.

Однако практика проектирования образовательных программ зачастую остается инерционной. Традиционный подход к разработке учебно-методической документации предполагает последовательное прохождение ряда этапов. На первом этапе осуществляется анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и профессиональных стандартов, определяющих перечень компетенций, которыми должен овладеть выпускник. На втором этапе проводится изучение опыта вузов-конкурентов и образовательных программ ведущих игроков рынка (референсный анализ). Третий этап включает формирование учебного плана, в том числе перечня дисциплин и их группировку в тематические блоки с последующим распределением по семестрам. Четвертый этап – наиболее трудоемкий – связан с разработкой рабочих программ каждой дисциплины, где прописываются содержание лекций, практических занятий, самостоятельной работы студентов, а также программ практик. Наконец, пятый этап предполагает создание фондов оценочных материалов, позволяющих проверить сформированность заявленных компетенций, и программы итоговой аттестации.

Каждый из перечисленных этапов требует значительных временных затрат и высокой квалификации разработчика. В результате между появлением нового запроса рынка труда и его отражением в содержании обучения неизбежно возникает временной лаг, который может составлять от одного

до трех лет. Выпускник получает знания, актуальные на момент начала его обучения, но потенциально устаревшие к моменту выхода на рынок труда.

В этих условиях критически важным становится поиск инструментов, способных сократить разрыв между динамикой рынка труда и содержанием профессионального образования. Одним из таких инструментов выступают технологии искусственного интеллекта (ИИ), в частности большие языковые модели (Large Language Models, LLM), демонстрирующие впечатляющие возможности в работе с текстами, их генерации, анализе и структурировании [8, 9, 13].

Цель исследования – разработать и апробировать модель взаимодействия преподавателя-методолога и искусственного интеллекта при проектировании содержания магистерской программы, направленную на повышение конкурентоспособности выпускников за счет оперативного учета требований рынка труда и повышения качества учебно-методической документации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать потенциальные возможности использования ИИ в методической работе преподавателя для повышения качества подготовки выпускников.

2. Разработать алгоритм поэтапного взаимодействия человека и ИИ при разработке всех компонентов образовательной программы (от анализа рынка до создания оценочных материалов).

3. Выявить наиболее эффективные типы запросов (промптов) для решения различных методических задач.

4. Апробировать предложенный алгоритм в процессе создания реальной магистерской программы, ориентированной на подготовку кадров для быстрорастущего рынка EdTech.

5. Оценить влияние использования ИИ на качество разработанных материалов и временные затраты.

Гипотеза исследования основана на предположении, что системное использование искусственного интеллекта в методической работе преподавателя позволяет не только сократить временные затраты на разработку образовательных программ, но и повысить их качество за счет: а) более полного анализа рынка образовательных услуг и требований работодателей; б) генерации множества альтернативных вариантов содержания с возможностью их сравнительного анализа; в) многократной итеративной доработки

материалов на основе саморефлексии ИИ; г) комплексной проверки непротиворечивости всех компонентов программы. В совокупности это создает условия для подготовки более конкурентоспособных выпускников, поскольку содержание образования быстрее адаптируется к запросам рынка труда и становится более целостным и методологически выверенным.

Методы исследования

Исследование проводилось в период с сентября 2025 по март 2026 года в процессе реальной проектной деятельности по разработке учебно-методического обеспечения новой магистерской программы «Архитектура обучения: дизайн и аналитика образовательных программ» (направление 44.04.01 Педагогическое образование). Выбор данной программы в качестве объекта исследования обусловлен ее ориентацией на подготовку специалистов для быстрорастущего рынка EdTech и корпоративного обучения – сферы, где требования к актуальности содержания и его практической применимости являются максимально высокими.

Дизайн опытно-экспериментальной работы включал три последовательных этапа, каждый из которых решал специфические задачи.

Первый этап – аналитический – был посвящен подготовке исходных данных. На данном этапе решались задачи, традиционно выполняемые методологом самостоятельно, но с использованием ИИ для ускорения и углубления анализа. В частности, осуществлялись сбор и анализ данных о целесообразности открытия программы (изучение запросов работодателей, статистики рынка труда, тенденций развития отрасли). Проводился анализ референсов – изучение аналогичных программ ведущих вузов и EdTech-компаний, выявление их структуры, содержания, сильных и слабых сторон. На основе анализа рынка и референсов формировался первичный пул специальных дисциплин. Кроме того, выявлялись требования к компетенциям выпускника, наиболее востребованные на рынке труда (анализ вакансий, профессиональных стандартов).

Второй этап – проектировочный – представлял собой основную фазу работы, где взаимодействие с ИИ носило наиболее интенсивный характер. В рамках этого этапа осуществлялись: формулирование перечня специальных дисциплин и практик, подбор их названий; выстраивание логики изучения дисциплин по блокам и семестрам; разработка учебного плана магистратуры (распределение часов, форм контроля); написание ан-

нотаций дисциплин, раскрывающих их содержание и связь с формируемыми компетенциями; разработка рабочих программ дисциплин (содержание лекций, практических занятий, самостоятельной работы); создание фондов оценочных материалов (тестовых заданий, кейсов, тем проектных работ).

Третий этап – контрольно-рефлексивный – включал проверку качества разработанных материалов и фиксацию полученного опыта. На этом этапе проводился сопоставительный анализ всех компонентов программы на предмет их корректности, полноты и методологической согласованности. Осуществлялась проверка соответствия содержания дисциплин заявленным компетенциям и индикаторам. Выявлялись типичные ошибки и сложности, возникавшие в процессе взаимодействия с ИИ, а также фиксировались эффективные приемы и шаблоны запросов для последующего тиражирования опыта.

Инструментарий исследования. В качестве основного инструмента использовалась одна из доступных больших языковых моделей (LLM), работающая в режиме диалога. Критически важным условием было позиционирование ИИ не как «поисковой машины» или «генератора текста», а как равноправного участника проектной команды с четко заданной экспертной ролью. Для этого на начальном этапе каждого значимого блока работы формулировался ролевой промпт, задававший стаж, квалификацию и зону ответственности «ассистента».

Методы фиксации данных. В процессе работы велся полный лог диалогов, который впоследствии был проанализирован по следующим параметрам: количество итераций, потребовавшихся для достижения приемлемого результата по каждой задаче; типы используемых промптов и их эффективность; характер ошибок, допущенных ИИ в первичных версиях; необходимость и характер корректирующих запросов; временные затраты на каждый этап (ретроспективная оценка на основе логов).

Критерии оценки качества разработанных материалов. Поскольку субъективная оценка автора является недостаточно строгим критерием, мы использовали систему объективных показателей:

– **полнота** – все ли темы, заявленные в аннотации дисциплины, нашли отражение в содержании лекций и практических занятий;

– **соответствие уровня образования** – проверка того, что задания и

темы соответствуют магистерскому уровню (требуют анализа, синтеза, оценки, проектирования, а не только воспроизведения знаний);

– **непротиворечивость** – согласованность компетенций, индикаторов, содержания дисциплин и оценочных материалов;

– **оригинальность** – отсутствие прямого копирования из референсов, наличие адаптации под специфику программы и запросы работодателей.

Результаты исследования

Разработка алгоритма взаимодействия методолога и ИИ

В ходе исследования был разработан и апробирован алгоритм поэтапного взаимодействия методолога с искусственным интеллектом, включающий шесть последовательных этапов. Данный алгоритм носит универсальный характер и может быть применен при разработке различных компонентов образовательной программы (табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм взаимодействия методолога и ИИ при разработке образовательной программы (источник: составлено автором)

Этап	Действия человека	Действия ИИ	Ожидаемый результат
1. Погружение в контекст	Формулирует ролевую модель, предоставляет нормативные документы, примеры-эталоны, перечень обязательных дисциплин	Сканирует и структурирует полученную информацию, «запоминает» контекст	Цифровой двойник контекста разработки в памяти ИИ
2. Генерация первичной структуры	Формулирует задачу с указанием количественных и качественных параметров	Предлагает варианты перечня дисциплин, их группировки, логики изучения	Первичный макет учебного плана
3. Критический анализ (саморефлексия ИИ)	Запрашивает у ИИ критику собственного предложения («покритикуй себя»)	Анализирует свой ответ, находит слабые места, предлагает улучшения	Усовершенствованная версия с учетом саморефлексии
4. Итеративная доработка	Дает уточняющие запросы, корректирует курс, указывает на ошибки	Вносит правки, переформулирует, дополняет	Версия, приближенная к требуемому стандарту

Этап	Действия человека	Действия ИИ	Ожидаемый результат
5. Интеграция новых данных	Предоставляет новые файлы (распределение по семестрам, курсовые работы, практики)	Связывает новую информацию с уже разработанной, обеспечивает непротиворечивость	Целостный проект с взаимосвязанными элементами
6. Фиксация метода	Запрашивает рефлексию процесса	Обобщает опыт, формулирует шаблоны промптов, выявляет закономерности	Методическая копилка для тиражирования опыта

Аналитический этап: погружение в контекст и анализ рынка труда

Первая задача, решавшаяся с участием ИИ, заключалась в анализе целесообразности открытия программы и изучении референсов. Традиционный подход предполагает ручной сбор информации с сайтов вузов, ее систематизацию и сравнение. Использование ИИ позволило автоматизировать значительную часть этой работы.

Пример запроса (первичный):

«Ты – аналитик рынка образовательных услуг с опытом работы в сфере высшего образования 15 лет. Проанализируй данные о программах магистратуры по направлению "Педагогическое образование", связанных с цифровыми технологиями в обучении, педагогическим дизайном, EdTech. Найди 10–15 ведущих программ (вузы РФ + зарубежные топ-университеты). Для каждой укажи: название программы, вуз, ключевые дисциплины, длительность, формат, особенности. Результат представь в виде сравнительной таблицы».

Полученный ответ содержал первичную «сырую» подборку, однако требовал уточнения, поскольку ИИ включил в список программы, не имеющие прямого отношения к педагогическому дизайну. Последовал **уточняющий запрос**:

«Отфильтруй программы, оставив только те, где в центре внимания – проектирование образовательного опыта, цифровые инструменты обучения, аналитика в образовании. Убери программы общего педагогического профиля. Дополнительно найди программы корпоративных университетов и EdTech-компаний (Яндекс.Практикум, Skillbox и др.), если они имеют формат, сопоставимый с магистратурой».

Ключевой вывод первого этапа: ИИ эффективен на стадии «первичной разведки», позволяя быстро собрать большой массив данных [3, 8, 13]. Однако без уточняющих запросов и критической фильтрации со стороны человека результат будет содержать значительное количество «шума». Человек выступает здесь как носитель критериев отбора, а ИИ – как инструмент быстрой обработки информации.

Проектировочный этап: разработка рабочих программ дисциплин

Наиболее показательным с точки зрения реализации разработанного алгоритма стал этап разработки рабочих программ дисциплин (РПД). Именно здесь в полной мере проявилась эффективность поэтапного взаимодействия, описанного в табл. 1. Рассмотрим ряд приведенных в таблице этапов подробно.

Этап «Погружение в контекст (подготовка исходных данных)»

Первый и, как показала практика, самый важный вывод заключается в следующем: качество результата, выдаваемого моделью, прямо пропорционально качеству и полноте входных данных [2, 3, 11]. Модель не является экспертом в конкретной предметной области и не знает особенностей вашего вуза, учебного плана или регионального рынка труда. Эту информацию в нее необходимо заложить.

В ходе работы был сформирован пакет исходных данных, который можно рассматривать как шаблон для подготовки любой методической задачи:

1. Образец-эталон. Модели была предоставлена уже утвержденная рабочая программа дисциплины. Это задало жесткий шаблон: структуру разделов, стиль оформления таблиц, формат описания компетенций, характер формулировок в ЗУВах (знаниях, умениях, навыках). Модель получила четкое представление о том, как должен выглядеть финальный документ.

2. Контекст программы. Был предоставлен файл с перечнем всех дисциплин магистерской программы и их развернутыми аннотациями. Это позволило модели понимать место новой дисциплины в общей логике учебного плана, видеть ее связи с предшествующими и последующими курсами, избегать содержательных дублирований и выдерживать единую терминологию на протяжении всего периода обучения.

3. Четкие формальные параметры. Все числовые и кодовые показатели были переданы модели в структурированном виде:

– индекс дисциплины (например, К.М.05.01);

– курс и семестр (1-й курс, 1-й семестр ЗФО);

– объем часов (144 ч, 4 ЗЕТ);

– распределение по видам работ (лекции/практики/СРС/зачет);

– закрепленные компетенции и индикаторы (например, ПК-1, ПК-1.1, ПК-1.2)

4. Содержательная аннотация. Вместо простого названия дисциплины модель получила развернутый текст, описывающий, что именно студенты должны изучать и какими видами деятельности овладевать. Например, аннотация дисциплины «Цифровые инструменты и платформы в образовании» содержала формулировки: «проводят экспертный сравнительный анализ», «формируют технологический стек», «проектируют образовательный опыт». Это стало семантическим ядром, вокруг которого модель выстраивала все разделы программы.

Этап «Генерация первичной структуры»

На основе подготовленных данных был сформулирован стартовый запрос. Его структура может служить шаблоном для аналогичных задач.

Базовый шаблон промпта для разработки РПД:

«Вот файл с рабочей программой-образцом [приложить файл]. Вот файл с перечнем всех дисциплин нашего профиля и аннотациями к ним [приложить файл]. Теперь нужно сделать рабочую программу для дисциплины "[Название дисциплины]" со следующими параметрами: [список параметров: индекс, курс, семестр, часы, компетенции]. Ее развернутая аннотация: [текст аннотации]. Сделай точно по форме образца».

Использование такого развернутого промпта позволило с первой итерации получить не абстрактно-академический текст, а практически ориентированный проект программы, учитывающий заданный контекст. Модель корректно распределила часы, сформулировала ЗУВы, опираясь на аннотацию, и выстроила структуру разделов в соответствии с образцом. Если в программу с самого начала заложены актуальные виды деятельности, то и формироваться будут именно те компетенции, которые ждут на рынке труда [10, 12].

Этап «Итеративная доработка»

Ни одна, даже самая качественная, первичная версия не является окончательной. Именно на этапе доработки проявляется ключевая роль преподавателя как носителя знания о реальных требованиях работодателей. Модель нуждается в точных указаниях, чтобы скорректировать содержание в нужном направлении. Рассмотрим два кейса по дисциплине «Цифровые

инструменты и платформы в образовании», которые потребовали вмешательства преподавателя для доработки.

Кейс 1: Корректировка профессиональной роли выпускника.

При разработке дисциплины, посвященной цифровым инструментам, модель сместила акцент практических заданий в сторону задач системного администрирования платформ. Если бы это осталось в программе, выпускник получил бы навыки, не соответствующие его будущей профессиональной роли. На рынке труда ждут педагогических дизайнеров – проектировщиков образовательного опыта, а не технических администраторов.

Уточняющий промпт (шаблон для корректировки ролевой модели):

«Учти, что выпускники нашей программы будут работать педагогическими дизайнерами, а не системными администраторами. Поэтому глубоко в технические настройки платформ они погружаться не должны. Но они должны уметь загружать и выстраивать курсы на них, настраивать занятия и активности с точки зрения методиста. Скорректируй формулировки в ЗУВах и практических заданиях, исходя из этой роли».

Модель мгновенно отреагировала, заменив формулировки «настройка сервера» и «управление пользователями» на «проектирование структуры курса», «наполнение контентом», «настройку занятий/активностей». Естественно, что такая доработка помогла сформировать корректный профессиональный профиль, востребованный на рынке.

Кейс 2: Выстраивание целостного образовательного продукта.

Первоначальная версия дисциплины «Цифровые инструменты и платформы в образовании» существовала изолированно, хотя по замыслу должна была служить фундаментом для следующего, более сложного курса. Для работодателя ценен выпускник, который видит целостную картину и понимает, как результаты его работы на одном этапе переходят в задачи на следующем. Это потребовало еще одной итерации доработки.

Уточняющий промпт (шаблон для установления междисциплинарных связей):

«Эта дисциплина служит фундаментом для дисциплины "[Название следующей дисциплины]", которая будет изучаться в следующем семестре. Студенты должны прийти туда с готовым артефактом – "Технологическим стеком проекта". Опиши итоговое задание текущей дисциплины как создание этого артефакта, который станет входными данными для следующего курса».

В результате итоговый документ был описан именно как основа для дальнейшей работы. Так у студента формируется системное видение профессиональной деятельности, что высоко ценится работодателями, которые ищут специалистов, способных решать комплексные задачи.

Типология промптов по решаемым задачам

Обобщение опыта работы позволило выделить устойчивые типы промптов, каждый из которых решает специфическую задачу и имеет свою оптимальную структуру (табл. 2).

Таблица 2

Типология промптов для методической работы (источник: составлено автором)

Тип промпта	Решаемая задача	Ключевые компоненты	Пример (фрагмент)
Ролевой (инициирующий)	Задание экспертной позиции, погружение в контекст	Роль, стаж, зона ответственности, ссылки на файлы	«Ты – методолог вуза со стажем 20 лет... Прикладываю файлы с обоснованием...»
Структурирующий (генеративный)	Создание первичного перечня элементов	Количественные параметры, ограничения, принципы группировки	«Предложи 14 дисциплин, разбей на 4 блока, 2 дисциплины – по выбору...»
Уточняющий (корректирующий)	Замена, перенос, переименование элементов	Конкретный объект изменения, причина, желаемый результат	«Дисциплину X замени на Y, потому что... Перенеси Z из блока А в блок Б...»
Сравнительный	Выбор из альтернатив с обоснованием	Варианты для сравнения, критерии оценки, требуемый формат вывода	«Сравни варианты А и Б по критериям... Какой лучше? Почему?»
Критический (саморефлексия)	Поиск слабых мест, улучшение собственного предложения	Количество недостатков, критерии критики, требование исправить	«Покритикуй свой ответ. Найди 3 слабых места... Переделай с их учетом»
Интегративный	Связывание разных частей проекта	Какие части связывать, принцип связи, новые данные	«Скорректируй содержание практик, исходя из нового распределения дисциплин по семестрам...»

Тип промпта	Решаемая задача	Ключевые компоненты	Пример (фрагмент)
Форматирующий	Приведение к требуемому стандарту оформления	Конкретные требования к формату, примеры	«Сделай нумерацию под цифрами, используй русские термины, оформи в виде таблицы...»
Рефлексивный (метапромпт)	Извлечение опыта, фиксация алгоритма	Запрос на описание процесса, шаблонов, сложностей	«Выдели ключевые шаги и удачные формулировки...»

Представленная типология сложилась эмпирически в ходе многократных итераций взаимодействия с ИИ и отражает реальные потребности методической работы – от постановки задачи до фиксации полученного опыта. Выделенные типы запросов (ролевой, структурирующий, уточняющий, сравнительный, критический, интегративный, форматирующий, рефлексивный) охватывают все этапы разработки образовательных материалов и могут служить практическим ориентиром для преподавателей, начинающих работать с ИИ.

Количественные результаты исследования

Для оценки эффективности предложенного подхода был проведен количественный анализ трудоемкости разработки основных компонентов образовательной программы. Подсчет количества итераций осуществлялся на основе ретроспективного анализа логов взаимодействия с ИИ, а также с учетом совокупного опыта работы над аналогичными программами. Под итерацией понимался законченный цикл «запрос – получение ответа – анализ», после которого либо принимался результат, либо формулировался уточняющий запрос.

Оценка времени на одну итерацию (0,5 часа) является усредненной и включает: формулировку запроса (5–10 минут), ожидание и анализ ответа (10–15 минут), принятие решения о следующем шаге (5–10 минут), а также неизбежные технологические паузы и возвраты к предыдущим версиям. Ориентировочное время разработки без использования ИИ определялось на основе:

– нормативов трудоемкости методической работы, принятых в ряде вузов (16–24 часа на разработку одной рабочей программы дисциплины);

– экспертных оценок автора, имеющего опыт традиционной разработки аналогичных программ;

– укрупненного расчета, согласно которому создание полного пакета документов по одной дисциплине «с нуля» занимает 20–30 часов (включая анализ требований, написание содержания, разработку оценочных материалов).

Результаты количественного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Трудоемкость разработки компонентов программы (источник: составлено автором)

Компонент разработки	Кол-во итераций с ИИ	Время с ИИ (часы)	Примерное время без ИИ (часы)	Коэффициент ускорения	Примечание
Анализ референсов и рынка труда	15	7,5	40	5,3	Ручной сбор 10+ программ и их анализ занял бы минимум неделю
Формирование перечня спецдисциплин	12	6	30	5,0	Многократные перегруппировки, согласования, подбор названий
Разработка аннотаций дисциплин	42	21	70	3,3	14 дисциплин × 5 часов ручной работы (анализ, написание, согласование)
Разработка содержания лекций	56	28	112	4,0	14 дисциплин × 8 часов на проработку лекционного материала
Разработка практических занятий	56	28	112	4,0	14 дисциплин × 8 часов на разработку практик и заданий
Создание фондов оценочных материалов	56	28	112	4,0	14 дисциплин × 8 часов на разработку тестов, кейсов, заданий
Сопоставительный анализ документов	14	7	42	6,0	Сквозная проверка непротиворечивости всех 14 дисциплин
ИТОГО по программе	**251**	**125,5**	**518**	**4,13**	

Проведенный количественный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, общее количество итераций (251) отражает масштаб взаимодействия, потребовавшийся для разработки полного комплекта учебно-методической документации по 14 дисциплинам магистерской программы.

Каждая дисциплина в среднем проходила около 18 итераций, что соответствует циклу: первичная генерация, несколько уточняющих запросов, корректировка под уровень магистратуры, финальная проверка.

Во-вторых, суммарное время разработки с использованием ИИ составило 125,5 часа. Для понимания масштаба: это эквивалентно трем неделям интенсивной работы (при 40-часовой рабочей неделе) или полутора месяцам работы в режиме стандартной педагогической нагрузки. Без использования ИИ аналогичный объем работ, по экспертной оценке, потребовал бы 518 часов – более трех месяцев интенсивной работы или около полугода в режиме обычной нагрузки.

В-третьих, средний коэффициент ускорения по всем этапам составил 4,13. Это означает, что использование ИИ позволило выполнить работу более чем в четыре раза быстрее по сравнению с традиционным подходом. Наибольший эффект достигнут на этапах, связанных с поиском и систематизацией информации (анализ референсов – ускорение в 5,3 раза; формирование перечня дисциплин – в 5 раз), а также на этапе сквозной проверки качества (сопоставительный анализ – ускорение в 6 раз). Наименьший коэффициент ускорения (3,3) зафиксирован на этапе разработки аннотаций, что объясняется высокой степенью уникальности и необходимостью тонкой смысловой настройки каждой формулировки под специфику программы.

В-четвертых, необходимо отметить ограничения данного количественного анализа. Представленные цифры являются оценочными, основанными на ретроспективном анализе логов взаимодействия и экспертных нормативах трудоемкости. Строгий хронометраж в процессе работы не велся, поэтому данные следует рассматривать как иллюстрацию потенциала метода, а не как строго доказанные количественные показатели. Для получения валидных статистических данных требуется отдельное исследование с фиксированным хронометражем и контрольной группой.

Тем не менее даже с учетом указанных ограничений, полученные результаты демонстрируют, что системное использование искусственного интеллекта в методической работе преподавателя является значимым ресурсом повышения эффективности труда и, как следствие, качества подготовки конкурентоспособных выпускников.

Типичные ошибки и ограничения

Анализ итераций работы в чатах используемой для разработки большой языковой модели позволил выявить частоту и характер типичных ошибок, допускаемых ИИ (табл. 4).

Таблица 4

Частота и типы ошибок ИИ (источник: составлено автором)

Тип ошибки	Частота (% итераций)	Пример	Последствия	Способ минимизации
Игнорирование уровня образования	83 %	В тестах для магистратуры предлагает задания на воспроизведение терминов вместо анализа кейсов	Снижение качества подготовки выпускников, несоответствие уровню	Явное указание: «Уровень – магистратура. Все задания должны проверять умения анализировать, проектировать, оценивать»
Нарушение количественных ограничений	67 %	Вместо 14 дисциплин предлагает 16, группирует не по 4 блока, а по 3	Нарушение структуры учебного плана	Четкое перечисление количественных параметров в каждом запросе
Терминологическая несогласованность	53 %	Смешивает термины «педагогический дизайн» и «методика преподавания»	Путаница в понятийном аппарате у студентов	Требование: «Используй современную российскую педагогическую терминологию, избегай англицизмов без необходимости»
Потеря контекста в длинном диалоге	47 %	На 5-м шаге «забывает», что программа заочная, и предлагает завышенные аудиторные нагрузки, характерные для очной формы	Несоответствие реалиям реализации программы	Периодическая «перезагрузка» с напоминанием ключевых параметров
«Галлюцинации» (выдумывание фактов)	33 %	Ссылается на несуществующие ФГОСы, придумывает имена авторов теорий и другое	Дискредитация программы при внешней экспертизе	Запрет на ссылки вне предоставленных материалов, требование указывать источник

Наиболее критичной и часто встречающейся ошибкой (83 %) оказалось игнорирование уровня образования [3, 7, 13]. ИИ по умолчанию генерирует контент, ориентированный на «среднего студента», не различая требования к бакалавриату и магистратуре. Это прямо влияет на конкурентоспособность выпускников: если магистранта оценивают по критериям бакалавра, он не развивает навыки системного анализа, проектирования и исследовательской деятельности, которые ждут от него работодатели. Ниже приведен пример ошибочного задания, которое сгенерировал ИИ.

Пример ошибочного задания, сгенерированного ИИ:

«Перечислите основные этапы модели ADDIE».

Скорректированное задание (после уточняющего промпта):

«Проанализируйте образовательный кейс (описание ситуации). Определите, на каком этапе модели ADDIE допущена проектная ошибка. Предложите вариант ее исправления и обоснуйте, как это повлияет на конечный результат обучения».

Разница принципиальна: первое задание проверяет знание, второе – аналитические и проектировочные умения (уровень магистратуры).

Обсуждение результатов

Интерпретация полученных результатов. Проведенное исследование подтвердило, что искусственный интеллект может выступать эффективным ресурсом повышения качества подготовки конкурентоспособных выпускников, но только при условии правильной организации взаимодействия и четкого понимания его ограничений.

Полученный коэффициент ускорения (4,15 раза) означает, что разработчик программы высвобождает более 160 часов рабочего времени, которые может направить на деятельность, непосредственно влияющую на качество подготовки и конкурентоспособность выпускников:

- углубленный анализ требований конкретных работодателей и профессиональных стандартов;
- выстраивание партнерских отношений с предприятиями – заказчиками кадров;
- разработку уникальных практико-ориентированных кейсов, основанных на реальных производственных задачах;
- индивидуализацию образовательных траекторий под запросы конкретных компаний;

• участие в профессиональных сообществах для отслеживания актуальных трендов.

Однако наиболее важным результатом является не столько временная экономия, сколько качественное изменение содержания образования. Возможность быстрой генерации множества вариантов, их сравнительного анализа и итеративной доработки с использованием саморефлексии ИИ позволяет создавать более продуманные, системные и актуальные программы [9, 11, 12]. Выявленный феномен «критической саморефлексии ИИ» (запрос «покритикуй себя») заслуживает отдельного внимания. Это не просто технический прием, а способ включения механизма «внутренней экспертизы», который в рабочих коллективах реализуется через длительные процедуры согласования и рецензирования.

Разработанный алгоритм взаимодействия (см. табл. 1) и типология промптов (см. табл. 2) представляют собой практический инструментарий, который может быть непосредственно использован преподавателями-методологами в их работе. Особую ценность представляет выделение критического этапа (саморефлексии ИИ) как обязательного элемента цикла, поскольку именно он позволяет выявить и устранить слабые места до того, как они перейдут в финальную версию документа.

Эволюция промптов как отражение роста компетентности пользователя. Важный результат исследования – наблюдение за тем, как менялись запросы по мере накопления опыта взаимодействия. Если первые промпты были относительно простыми и общими («предложи дисциплины»), то к середине работы они превратились в сложные, многокомпонентные конструкции, включающие ролевые модели, количественные ограничения, критерии оценки, требования к формату и ссылки на предыдущие договоренности. Это позволяет говорить о формировании новой компетенции преподавателя – промпт-инжиниринга, умения точно и полно формулировать задачи для ИИ [2, 7, 11, 13]. Исследования подтверждают, что формирование данной компетенции должно начинаться уже на этапе профессиональной подготовки педагогов и включать не только технические аспекты, но и понимание дидактических возможностей различных типов запросов [4]. Данная компетенция становится столь же важной, как и умение работать с текстовыми редакторами или электронными таблицами. Стоит заметить, что развитие компетенции промпт-инжиниринга оказывает влияние не только на профессионально-методическую, но и на личностную

сферу педагога, способствуя развитию эмоционального интеллекта и рефлексивных способностей [5].

Соответствие результатов гипотезе исследования. Гипотеза подтвердилась полностью. Использование ИИ позволило:

1. Сократить временные затраты в 4,15 раза, что создает ресурс для более глубокой проработки содержания.

2. Повысить качество и полноту – за счет саморефлексии ИИ были выявлены и устранены дублирования и пробелы в содержании.

3. Обеспечить соответствие уровню магистратуры – после серии уточняющих запросов все задания были переведены с уровня «знать» на уровень «анализировать/проектировать».

4. Достичь системной непротиворечивости – сопоставительный анализ всех компонентов программы (РПД, ФОМ, практики) выявил и устранил рассогласования.

Ограничения исследования. Важно отметить, что полученные результаты относятся к конкретному типу задач (разработка учебно-методической документации для гуманитарного направления подготовки), которые решаются с использованием конкретной языковой модели. Возможность экстраполяции результатов на другие предметные области (инженерные, естественно-научные направления) требует дополнительной проверки [1, 8, 12]. Предварительные результаты апробации разработанного подхода в смежных областях, в частности в лингводидактике, подтверждают его эффективность при работе с иноязычной аудиторией, однако требуют учета специфики предметного содержания и культурного контекста [6]. Также исследование не оценивало долгосрочные эффекты – повлияет ли ускоренная разработка на качество реализации программы и в конечном счете на трудоустройство выпускников. Это задача следующих этапов работы.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. **Искусственный интеллект является эффективным ресурсом повышения качества подготовки конкурентоспособных выпускников.** Его использование в методической работе преподавателя позволяет не только ускорить разработку образовательных программ, но и качественно

улучшить их содержание за счет многовариантного проектирования, системного анализа и итеративной доработки.

2. **Ключевым условием успеха выступает правильная организация взаимодействия**, включающая: а) четкое позиционирование ИИ в экспертной роли; б) предоставление максимально полного контекста (файлы, образцы, ограничения); в) использование различных типов промптов в зависимости от задачи; г) обязательную критическую проверку всех результатов человеком. Разработанный алгоритм взаимодействия с ИИ может служить методической основой для организации такой деятельности.

3. **Разработанная типология промптов** (ролевой, структурирующий, уточняющий, сравнительный, критический, интегративный, форматирующий, рефлексивный) представляет собой практический инструментарий для решения различных методических задач. Наиболее продуктивным приемом является использование «критических промптов», запускающих саморефлексию ИИ и позволяющих выявить и устранить слабые места в собственном предложении.

4. **Основные риски использования ИИ** связаны с игнорированием уровня образования, нарушением количественных ограничений, терминологической несогласованностью, потерей контекста в длинном диалоге и «галлюцинациями». Все эти риски минимизируются при явном указании ограничений в промптах и обязательной экспертной проверке.

5. **Формирование компетенции промпт-инжиниринга** становится необходимым элементом профессионального развития современного преподавателя. Умение точно формулировать задачи, задавать контекст, использовать различные типы запросов и критически оценивать результаты работы ИИ позволяет превратить его из «генератора текста» в полноценного аналитического партнера, высвобождая время для творческой и экспертной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований. Полученные результаты открывают несколько направлений для продолжения работы:

- разработка специализированных библиотек промптов для различных типов методических задач (проектирование РПД для разных направлений подготовки, создание ФОМ, разработка содержания практик и другое);
- исследование влияния использования ИИ в методической работе на реальные образовательные результаты и трудоустройство выпускников;
- разработка программ повышения квалификации преподавателей по направлению «Искусственный интеллект в образовательном дизайне».

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть непосредственно использованы преподавателями вузов, методистами и разработчиками образовательных программ для повышения эффективности своей работы. Предложенный алгоритм, типология промптов и выявленные риски позволяют быстро освоить эффективные приемы взаимодействия с ИИ и избежать типичных ошибок, что в конечном счете работает на главную цель – подготовку конкурентоспособных, востребованных на рынке труда выпускников.

Список литературы

1. *Водяненко Г.Р.* Проблема формирования цифровой педагогической компетентности будущих учителей и пути ее решения средствами лабораторного практикума по искусственному интеллекту / Г.Р. Водяненко, В.Д. Щипицын, Г.Н. Некрасова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 12. С. 350–364. URL: http://e-koncept.ru/2025/251254.htm (дата обращения: 19.03.2026).
2. *Давлатова М.А.* Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию / М.А. Давлатова, М.В. Сперанская // Высшее образование в России. 2026. Т. 35, № 3. С. 45–62. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/6010 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-3-45-62.
3. *Данилов А.В.* Эффективность стратегий промпт-инжиниринга в генерации математического образовательного контента: экспериментальное исследование / А.В. Данилов, Р.Р. Зарипова, М.А. Лукоянова [и др.] // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 4. С. 113–135. URL: http://sciforedu.ru/article/6567 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.15293/2658-6762.2504.05.
4. *Евстигнеев М.Н.* Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка / М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 6. С. 142–156. URL: https://vestsutmb.elpub.ru/jour/article/view/1674 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-6-142-156.
5. *Логинова Т.Е.* Промпт-инжиниринг как инструмент развития эмоционального интеллекта будущих педагогов / Т.Е. Логинова, А.В. Русляков // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1. С. 112–118. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prompt-inzhiniring-kak-instrument-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-buduschih-pedagogov (дата обращения: 19.03.2026).
6. *Ма Чао.* Промпт-инжиниринг в лингводидактике: стратегии взаимодействия с чатботами в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному / Мао Чао // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, вып. 12. С. 456–467. URL: https://www.gramota.net/article/phil20250698 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.30853/phil20250698.

7. *Сысоев П.В.* Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 58–79. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/5987 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79.
8. *Bozkurt A.* Challenging the Status Quo and Exploring the New Boundaries in the Age of Algorithms: Reimagining the Role of Generative AI in Distance Education and Online Learning / A. Bozkurt, R.C. Sharma // Asian Journal of Distance Education. 2023. Vol. 18, No. 1. P. I–VIII. URL: https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE /article/view/731 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.5281/zenodo.7755273.
9. *Celik I.* Knowledge construction with GenAI: The role of theory-informed prompt engineering in achieving pedagogical alignment / I. Celik, K. Zabolotna, O. Viberg // Innovation in Language Learning and Teaching. 2026. Vol. 20, No. 2. P. 215–232. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2026.2631586 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.1080/14703297.2026.2631586.
10. *Drydakis N.* The formation of AI Capital in higher education: Enhancing students' academic performance and employment rates / N. Drydakis // International Journal of Educational Research. 2025. Vol. 130. Article 102567. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/international-journal-of-educational-research (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.1016/j.ijer.2025.102567.
11. *Federiakin D.* Prompt engineering as a new 21st century skill / D. Federiakin, D. Molerov, O. Zlatkin-Troitschanskaia, A. Maur // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1366434. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1366434/full (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.3389/feduc.2024.1366434.
12. *Laru J.* Co-constructing adaptive lesson plans with GenAI: Pre-service teachers' Intelligent-TPACK and prompt engineering strategies / J. Laru, P. Näykki, S. Järvelä // Computers & Education. 2026. Vol. 241. Article 105485. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131525002532 (дата обращения: 19.03.2026). DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105485.
13. *Qian Y.* Prompt engineering in education: A systematic review of approaches and educational applications / Y. Qian // Journal of Educational Computing Research. 2025. Vol. 63, No. 7-8. P. 1782–1818. DOI: 10.1177/07356331251365189. URL: https://journals.sagepub.com/home/jec (дата обращения: 19.03.2026).

М.А. Кечина

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Введение

Арт-технологии достаточно широко применяются в образовательных организациях для развития коммуникативных навыков и формирования их креативности, без акцента на проработку эмоциональных состояний [12].

Значительная часть арт-технологий задействована при реализации профессионального самоопределении старшеклассников, что позволяет сформировать психологические ресурсы для успешного выбора профессионального будущего.

Арт-терапия основана на отражении внутреннего «я» в творчестве. При реализации арт-технологий в профориентационной деятельности старшеклассник старается преодолеть нервозность, беспокойство, агрессию, неуверенность в себе и другие психологические проблемы [2].

Кроме того, применение арт-технологий в рамках профориентационной деятельности позволяет сформировать психологически безопасную образовательную среду, способствует личностному росту старшеклассников, снижает тревожность и страхи при выборе будущей профессии [10].

Программа арт-профориентационных занятий включает графику, фотографию, коллажирование, пластилинографию, манкографию, библиотерапию, сказкотерапию, изотерапию и т.д. [4].

Важнейшей задачей арт-технологий является опора на природную склонность обучающихся, особенно в период выбора будущей профессии как периода знакомства с миром профессий, профессиограммами, психологической подготовки к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Подчеркнем, что арт-технологии в профессиональном сопровождении старшеклассников позволяют решить ряд задач:

– развить коммуникативность, уверенность в себе, самоконтроль в эмоциональной сфере, деятельности, поведении;

– проработать тревожность и страхи, связанные с выбором будущей профессии;

– сформировать эмоциональный интеллект старшеклассника в межличностном общении [8].

Также арт-терапевтический процесс позволяет старшекласснику познакомиться со своим внутренним миром, своим «я», помогает повысить самооценку, сформировать представление о себе как о личности, создать позитивное самовосприятие [1].

Арт-профориентационная деятельность не только оказывает старшекласснику психологическую помощь в выборе будущей профессии, но и организует профориентационное пространство для конструктивного преодоления старшеклассником негативных эмоциональных переживаний, стресса, связанного со сдачей ЕГЭ [5].

Профориентационные занятия с использованием арт-технологий раскрывают творческий потенциал старшеклассников, помогают провести диагностику эмоционального состояния, оценить собственное поведение для достижения профориентационной задачи [9].

Эффективная профессиональная ориентация старшеклассников реализуется через полноценное системное взаимодействие общеобразовательной организации и вузов, имеющих связь с потенциальными работодателями в промышленно-коммерческой сфере [6].

На фоне стремительных трансформаций в обществе меняется престижность многих профессий. Индивидуальный выбор для молодежи затрудняется высокой социальной неопределенностью будущего, огромным разнообразием профессий, а также существенными изменениями содержания многих из них [3].

Таким образом, профессиональное самоопределение старшеклассников с помощью арт-технологий включает в себя выявление у школьников интересов к той или иной профессиональной деятельности, понимание своих возможностей, создание психологически безопасных условий для развития устойчивых профессиональных склонностей старшеклассников, формирование необходимых, основных для профессии личностных качеств, умений и навыков [11].

Методы и дизайн опытно-экспериментальной работы

В рамках реализации проекта «Психолого-педагогический класс» факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» апробирован цикл профориентационных занятий с применением арт-технологий. В исследовании приняли участие 48 старшеклассников г. о. Саранск и районов Республики Мордовия.

Были использованы следующие арт-методы и арт-приемы: профориентационный навигатор цели, психологическое занятие с элементами тренинга «Мотивация успеха», профориентационные квесты, профориентационные образовариумы, профориентационные митапы, профориентационные интенсивы.

Примерные профориентационные техники: «Тренажер успеха», проективные методы («Я-реальное, Я-идеальное, Я в будущем»), профориентационный коллаж «Мое будущее», лепка атрибутов профессий, пластилиновая мини-сцена «Один день из жизни…» с героями и обстановкой, профориентационный анализ сказок, деловая профориентационная игра «Арт-агентство», создание гимна профессии, стоп-моушн-анимация. Создание мини-фильма о профессии с помощью фигурок и кадров, импровизация «Интервью с профессионалом», пантомима профессий, «Дерево профессиональных целей», квест «Дизайн будущего», мастер-класс «Портфолио для творческой профессии» и т.д.

1. **Изотерапия** (терапия изобразительным искусством). Рисование позволяет выразить чувства, представления о мире и профессиональных предпочтениях. Например, методика «Автопортрет» предполагает, что старшеклассник изображает свое актуальное эмоциональное состояние или качества, которые считает важными. После этого другие участники пытаются угадать, на какого профессионала похож нарисованный человек.

2. **Коллажетерапия**. Старшеклассникам предлагают создать коллаж, используя картинки из журналов и газет, где они изображают себя в будущей профессии. Также можно создать атрибуты профессии из пластилина или камней. После этого старшеклассник закрывает глаза и, дотрагиваясь до атрибутов, оценивает, насколько ему комфортно в этой профессии.

3. **Психогеометрический тест**. Участнику предлагают выбрать одну из пяти фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, зигзаг), которая больше всего соответствует его личности. Выбор фигуры помогает определить тип личности, личные качества и профессиональные предпочтения.

4. **Сказкотерапия и библиотерапия**. Использование сказок и литературных произведений для анализа профессиональных ролей и ситуаций. Например, в комплексе методик «Дорога в мир профессии» применяется сказка «Устье шести рек», основанная на методике Д. Голланда для определения типа личности и вида деятельности.

5. **Песочная терапия и глинотерапия**. Работа с песком или глиной позволяет выразить эмоции и представления о профессии в тактильной форме.

6. **Кляксография**. Техника, при которой участник создает изображение из случайных клякс, что помогает выявить скрытые ассоциации и представления о профессиях.

Участие старшеклассников в профориентационных арт-терапевтических занятиях позволило:

- создать психологически безопасную и комфортную образовательную среду;
- организовать работу со старшеклассниками в атмосфере доверия, сотрудничества и открытости;
- отработать коммуникативные навыки через творческую совместную деятельность;
- построить отношения взаимного принятия, эмпатии и сопричастности в группе;
- укрепить культурную идентичность старшеклассников и помочь преодолеть языковой барьер.

Пример структуры арт-профориентационного занятия:

ТЕХНИКА «МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ»

(модификация Е.А. Клокель)

Метод – музыкальная терапия

Цель: актуализация эмоционального состояния, развитие навыка самопрезентации; исследование способов реагирования в конфликтных ситуациях, обучение конструктивным стратегиям выхода из конфликта.

Инструментарий: музыкальные инструменты.

Форма работы: парная, групповая.

Возраст: 5+.

1. МОЯ МЕЛОДИЯ. Выберите музыкальный инструмент, с которым вы себя ассоциируете. Можно попросить сыграть свою мелодию.

2. КОНФЛИКТ. Сыграть конфликт с помощью музыкальных инструментов.

3. ПРИМИРЕНИЕ. Сыграть мелодию, когда пара примирилась и нашла решение.

Анализируем каждый этап.

1-й этап «Моя мелодия».

– Почему именно с этим инструментом себя ассоциируешь?

– Знал ли ты, что партнер ассоциирует себя с… музыкальным инструментом?

– Какую мелодию ты играл?

– Как она тебя характеризует?

– Что ты думаешь о мелодии своего партнера?

– Какие чувства у тебя возникли, когда ты играл свою мелодию? Когда слушал мелодию партнера?

2-й этап. Конфликтное взаимодействие.

– Кто начал играть первым?

– Чей инструмент играл громче?

– Чей инструмент звучал чаще? Что это значит в вашем конфликте?

– Как вы звучали: по очереди или одновременно?

– Слышал ли ты то, что играет партнер? Что это для тебя значит?

– Кто завершил конфликтную мелодию? Кто поставил точку?

– Как это похоже на то, каким образом это у вас происходит во время конфликта?

– Что необходимо, чтобы не конфликтовать?

3-й этап «Примирение».

– Что вы сделали, чтобы договориться?

– Как вам нравится ваша новая мелодия?

– Что вы поняли благодаря этим музыкальным импровизациям?

– Что вы измените в своем поведении, чтобы не конфликтовать?

– Что важного поняли для себя в этой работе?

ТЕХНИКА «Я И МИР ВОКРУГ»

(автор А.И. Копытин, модификация Е.А. Клокель)

Метод – изотерапия

Цель: исследование представлений человека о себе и определение его места в социуме.

Инструментарий: фольга, ножницы, клей, скотч.

Возраст: 12+.

1. Из фольги создайте образ себя.

2. Расскажите, почему Вы выбрали именно этот образ? Как он ассоциируется с вами?

3. Разместите его в пространстве, которое обозначено с помощью скотча на полу.

4. Расскажите об этом образе.

– Почему Вы расположили его именно в этом месте?

– Что это место для Вас значит?

– Как ему там?

– Кто оказался рядом?

5. Как он звучит?

6. Осуществить движение (танец) от имени образа.

7. Что бы образ сейчас хотел сказать?

8. После того как все участники представили свои образы и обсудили их, предлагаем всем войти в пространство игры и произвести движения от имени образов, провзаимодействовать друг с другом через эти образы.

9. Анализ всей работы (создание образа, расположение его в пространстве, характер взаимодействия).

– Что ценного и важного было для Вас в этой работе?

– Какой опыт получили? [7].

Результаты исследования

Результаты диагностики мотивации к успеху старшеклассников представлены на рис 1.

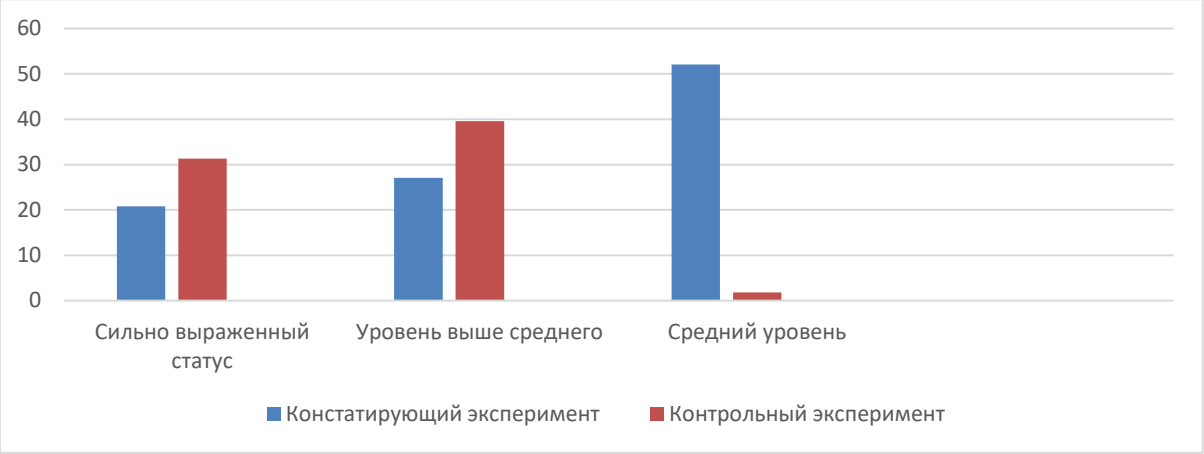


Рис. 1. *Динамика мотивации успеха старшеклассников*

Реализация программы позволила увеличить количество старшеклассников с сильно выраженным статусом мотивации к успеху на 10,5 %, с уровнем выше среднего на 12,5 %.

По итогам проведенной диагностики зафиксирована положительная динамика в развитии мотивации к достижению профессионального успеха, что проявляется в повышении уровня заинтересованности обучающихся в осваиваемой профессиональной сфере.

С целью диагностики профессионального самоопределения старшеклассников мы использовали анкету «Выявление уровня профессионального самоопределения (модификация Сартаковой А.В.)». Результаты представлены на рис. 2.

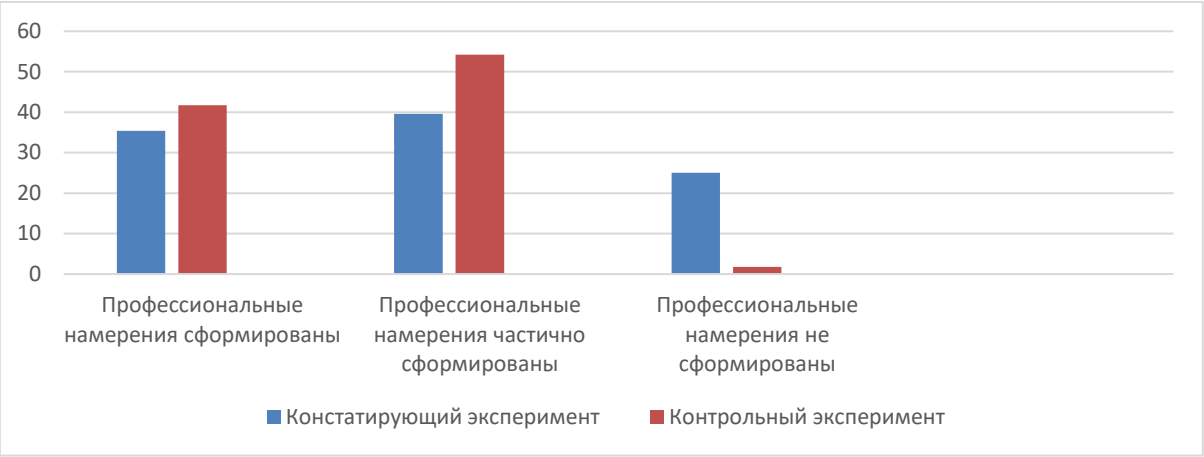


Рис. 2. *Динамика профессионального самоопределения старшеклассников*

Профориентационные образовательные мероприятия способствовали повышению сформированности профессиональных намерений старшеклассников на 6,3 %, частичной сформированности – на 14,6 %.

Благодаря арт-развивающим занятиям старшеклассники стали лучше понимать, какие мотивы лежат в основе их профессионального выбора. Занятия помогли обратить внимание на важность самостоятельности и личностной автономии, а также осознать, насколько их индивидуальные способности соответствуют выбранной профессии.

С целью диагностики мотивов выбора профессий мы использовали методику «Мотивы выбора профессии» (модификация методики К. Замфир). Результаты представлены на рис. 3.

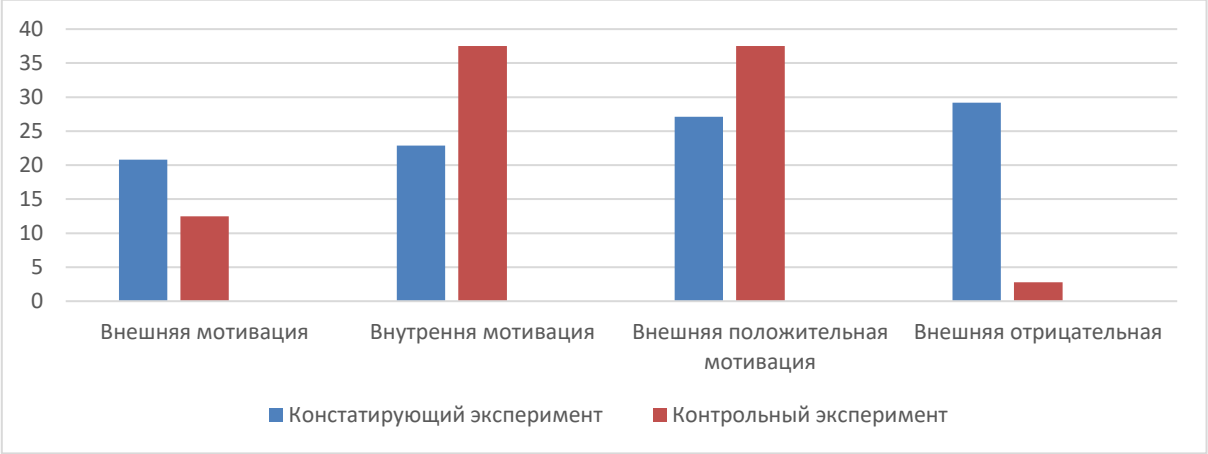


Рис. 3. *Динамика мотивации выбора профессии старшеклассников*

После реализации профориентационных образовательных мероприятий повысился уровень внутренней мотивации старшеклассников в выборе будущей профессии на 14,6 %, внешней положительной – на 10,4 %.

Результаты исследования свидетельствуют, что повышение внутренней мотивации в контексте профессионального выбора – это ориентация старшеклассника на сам процесс и содержание будущей профессиональной деятельности.

Следующий этап исследования представлен диагностикой профессиональной идентичности старшеклассников (рис. 4).

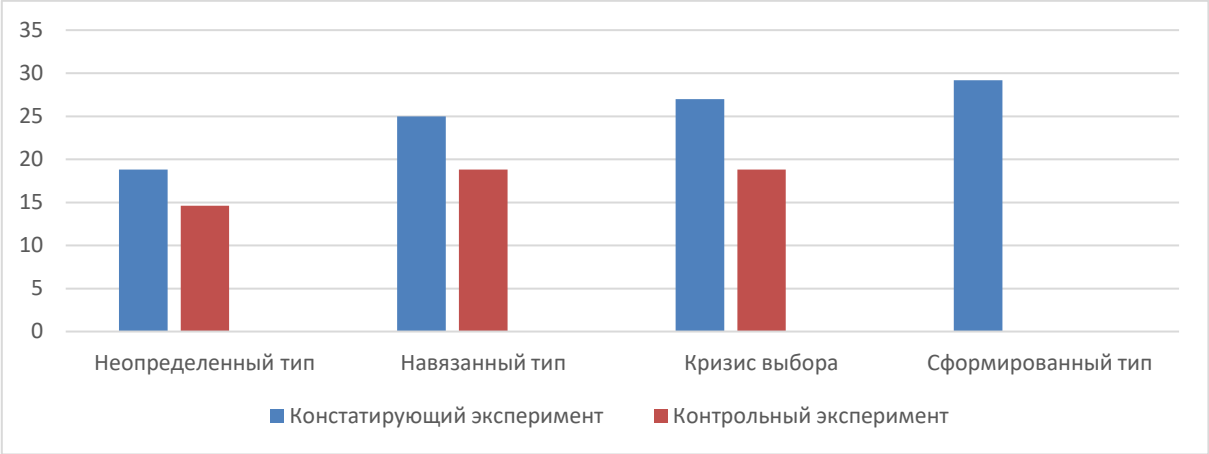


Рис. 4. *Динамика профессиональной идентичности старшеклассников*

Занятия программы снизили кризис выбора будущей профессии на 8,2 %, неопределенный тип – на 4,2 %, навязанный тип – на 6,2 %, повысили сформированность профессиональной идентичности на 18,7 %.

Затем нами была проведена диагностика мотиваторов социально-психологической активности старшеклассников (рис. 5).

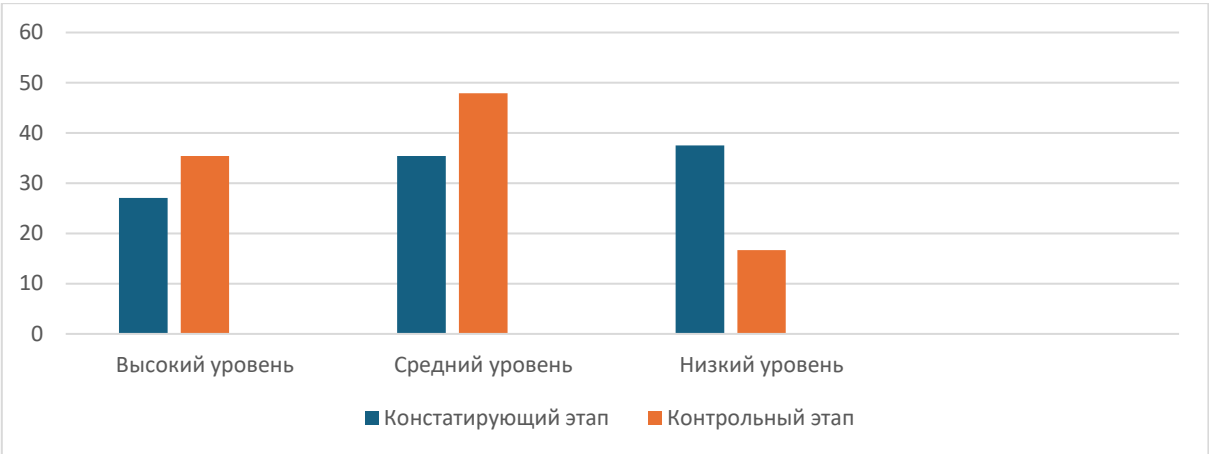


Рис. 5. *Динамика мотиваторов социально-психологической активности старшеклассников*

Занятия арт-профориентационной программы подняли высокий уровень мотиваторов социально-психологической активности старшеклассников на 8,3 %, средний уровень – на 12,5 %.

Мотиваторы социально-психологической активности побуждают старшеклассника к конструктивному взаимодействию с обществом, участию в социально значимой деятельности, развитию навыков общения, саморегуляции и адаптации в социальной среде. К ним относиться стремление к сотрудничеству, лидерские позиции, осознание значимости обучения для будущего, интерес к социальным нормам и ценностям.

С целью диагностики коммуникативного контроля старшеклассников нами использовалась методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер). Результаты представлены на рис. 6.

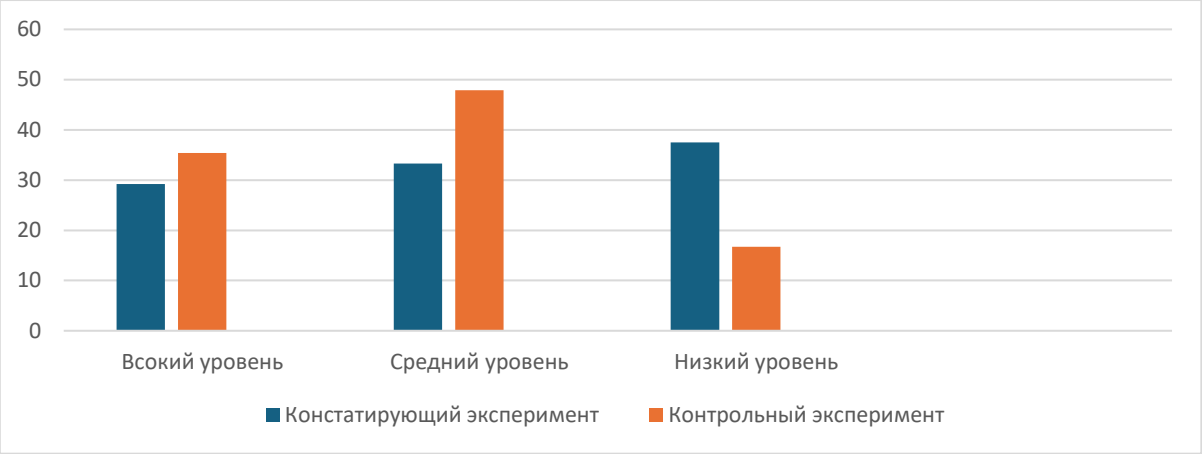


Рис. 6. *Динамика уровня коммуникативного контроля старшеклассников*

Благодаря занятиям в рамках программы высокий уровень коммуникативного контроля старшеклассников поднялся на 6,2%, средний – на 14,6%.

Старшеклассники с высоким уровнем коммуникативного контроля легко адаптируются к разным собеседникам и обстоятельствам; следят за тем, что и как говорят, не проявляют эмоции импульсивно, гибко меняют стиль общения.

Задачей следующего этапа работы была диагностика динамики самооценки старшеклассников. С этой целью применялась методика «Вербальная диагностика самооценки». Результаты исследования отражены на рис. 7.

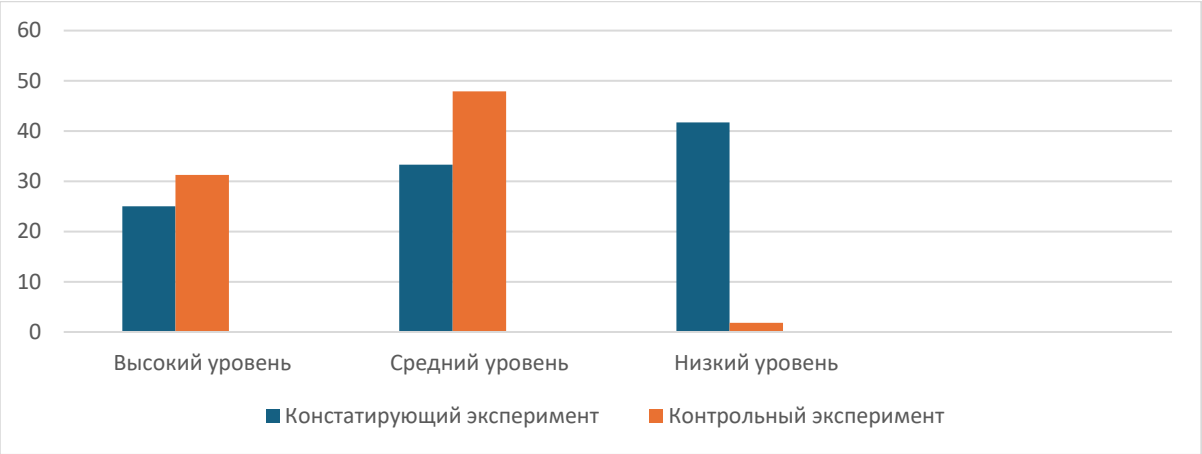


Рис. 7. *Динамика самооценки старшеклассников*

По итогам занятий высокий уровень самооценки старшеклассников повысился на 6,3 %, средний уровень – на 14,6 %.

Старшеклассники стали более реалистично оценивать свои возможности, ставить достижимые цели и принимать решения.

На заключительном этапе исследования мы провели диагностику личностной фрустрации старшеклассников с помощью методики «Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации» (В.В. Бойко). Результаты представлены на рис. 8.

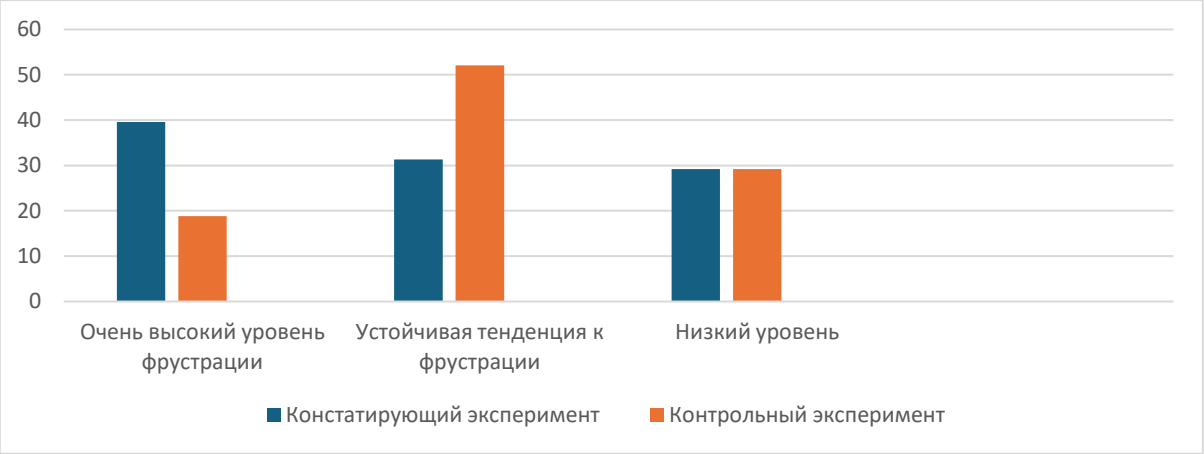


Рис. 8. *Динамика личностной фрустрации старшеклассников*

Занятия программы способствовали уменьшению очень высокого уровня личностной фрустрации старшеклассников на 20,8 %, устойчивая тенденция к фрустрации (средний уровень) увеличилась на 18,7 %, низкий уровень изменился незначительно.

Такие результаты могут свидетельствовать об эффективности программы, направленной на снижение эмоционального напряжения и помощь в конструктивном преодолении фрустрационных ситуаций.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования выявили следующие ключевые факторы формирования четкого профессионального плана старшеклассников:

- высокий уровень профориентационной работы в образовательных организациях;
- значимое влияние семьи на раннее самоопределение;
- ориентация молодежи на востребованные профессии;
- преобладание внутренних мотивов выбора профессии над внешними.

Заключение

Для активного внедрения арт-технологий в профориентационную деятельность необходимо:

- разработать стандартизированные программы профориентации с включением арт-методов;
- обучить педагогов и психологов работе с арт-технологиями в рамках реализации профориентационной деятельности;
- адаптировать методики под возрастные и индивидуальные особенности старшеклассников;
- интегрировать арт-подходы в школьные курсы профориентации и внеурочную деятельность.

Список источников

1. *Асадуллина А.М.* Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса / А.М. Асадуллина, М.А. Мухтарова // Глобальная экономика и образование. 2022. Т. 2, № 2. С. 72–78. EDN DBVVPW.
2. *Барчан А.С.* Арт-терапия как метод коррекции девиантного поведения подростков / А.С. Барчан, Н.М. Стукаленко // Наука и реальность. 2022. № 1 (9). С. 64–68. EDN THKINZ.
3. *Буравлева Н.А.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях трансформации мира профессий / Н.А. Буравлева, О.В. Каракулова, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. 2025. № 98. С. 68–93. DOI 10.17223/17267080/98/4. EDN OMEJZG.
4. *Киселева О.А.* Арт-терапия как метод психокоррекции: возникновение и становление / О.А. Киселева // Universum: психология и образование. 2022. № 3 (93). С. 28–31. EDN PMQSZD.

5. *Коваль О.В.* Арт-терапия как ресурс для личностного роста и для помощи при эмоциональной дезадаптации / О.В. Коваль // Психическое здоровье. 2023. Т. 18, № 4. С. 36–38. DOI 10.25557/2074-014X.2023.04.36-38. EDN UUQTTM.
6. *Магомедова З.Ш.* Профессиональное самоопределение молодежи в современных условиях мегаполиса / З.Ш. Магомедова, А.Х. Хачароева, Ф.С. Турлова // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 328–330. DOI 10.24412/1991-5497-2022-697-328-330. EDN BRBQPB.
7. Методы арт-терапии в работе с детьми и подростками : учеб.-метод. пособие / сост. Е.А. Клокель, Н.А. Бурдыко ; Академия образования. Минск, 2025. 265 с.
8. *Мещерякова С.Н.* Арт-терапия как метод снижения уровня тревожности у подростков в условиях цифровой перегрузки / С.Н. Мещерякова // Территория науки и образования. 2025. № 3. С. 20–22. EDN BWUUFB.
9. *Погостнова Е.Е.* Арт-терапия как интегративный метод психологической помощи / Е.Е. Погостнова // Современные достижения научно-технического прогресса. 2025. № 1 (12). С. 18–20. DOI 10.18411/sdntp-01-2025-05. EDN DNRCEF.
10. *Подколзина Л.Г.* Арт-терапия как метод коррекции психологического климата в классе компенсирующего обучения / Л. Г. Подколзина // Психическое здоровье. 2023. Т. 18, № 4. С. 61–63. DOI 10.25557/2074-014X.2023.04.61-63. EDN ZBYUES.
11. *Подсевальникова О.А.* Профессиональное самоопределение старшеклассников и его современные методы / О.А. Подсевальникова // Преемственность в образовании. 2022. № 33 (11). С. 194–205. EDN FACHCJ.
12. *Чаброва Т.Л.* К вопросу о перспективах использования арт-технологий в дошкольном образовании Республики Узбекистан / Т.Л. Чаброва, А.Б. Ядгарова // Психология человека в образовании. 2025. Т. 7, № 2. С. 275–285. DOI 10.33910/2686-9527-2025-7-2-275-285. EDN JIGGVU.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонова Марина Владимировна, *доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО; ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск.*

Безгодова Светлана Александровна, *кандидат психологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.*

Белова Светлана Николаевна, *доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск.*

Блинов Владимир Игоревич*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; директор Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва.*

Брель Елена Юрьевна, *доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО; и.о. академика-секретаря отделения общего среднего образования ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва.*

Волошко Екатерина Александровна, *аспирант ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва.*

Гани Светлана Вячеславовна, *кандидат психологических наук; заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва.*

Даниленков Андрей Валерьевич, *директор ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» (2012–2024 гг.), председатель совета Ассоциации учреждений и организаций профессионального образования Калининградской области (2014–2024 гг.), руководитель проекта «Школа самоопределения "Ориентир"» (2017–2024 годы, г. Калининград.*

Елькина Ольга Юрьевна, *доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО; заместитель директора по образовательной деятельности, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк.*

Канатаев Дмитрий Владимирович, *кандидат философских наук, доцент; заведующий кафедрой Б4 ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова», г. Санкт-Петербург.*

Кечина Марина Александровна, *старший преподаватель кафедры психологии семьи и детства ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск.*

Королева Тамара Владимировна, *кандидат педагогических наук, доцент; научно-методический руководитель региональных профориентационных проектов ГБУ КО ПОО «Педагогический институт» (2013–2017 гг.), Ассоциации учреждений и организаций профессионального образования Калининградской области, проекта Школа самоопределения «Ориентир» (2017–2024 гг.), г. Калининград.*

Куртеева Лариса Надировна*, кандидат педагогических наук; ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института*

«Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва.

***Леньков Сергей Леонидович,** доктор психологических наук, профессор; ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва.*

***Лозован Любовь Ярославовна,** кандидат педагогических наук, доцент; декан факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк.*

***Микляева Анастасия Владимировна,** доктор психологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.*

***Минаков Андрей Сергеевич,** доктор исторических наук, доцент, профессор РАО; директор Дирекции изучения истории ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.*

***Ненилин Сергей Николаевич,** кандидат педагогических наук; проректор по учебно-методической работе Государственного образовательного учреждения дополнительного образования «Институт развития образования Кузбасса», г. Кемерово.*

***Подчалимова Галина Николаевна,** доктор педагогических наук, профессор; декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск.*

***Рубцова Надежда Евгеньевна,** доктор психологических наук, профессор; ФГБУ «Российская академия образования», АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва.*

***Сахарова Валентина Ивановна,** доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры педагогики, психологии и профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» имени Аман-гельды Молдагазыевича Тулеева, г. Кемерово.*

***Сергеев Игорь Станиславович,** доктор педагогических наук; ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва.*

***Спасская Елена Борисовна,** кандидат педагогических наук; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.*

***Старченко Елена Николаевна,** кандидат экономических наук, доцент; Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк.*

***Старченко Мария Олеговна,** студентка факультета технологического менеджмента и инноваций ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург.*

***Тарасов Сергей Валентинович,** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.*

***Шматко Алексей Дмитриевич,** доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО; и.о. декана факультета «Б» ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова», г. Санкт-Петербург.*

Научное электронное издание

АНТОНОВА Марина Владимировна
БЕЗГОДОВА Светлана Александровна
БЕЛОВА Светлана Николаевна и др.

НАУЧНАЯ ШКОЛА Н.Н. ЧИСТЯКОВА – С.Н. ЧИСТЯКОВОЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ»: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Монография

Редактор *И. В. Прохорова*
Технический редактор *С. Ю. Павлов*

Объем 2,4 Мб. Тираж 9 экз. Заказ № 92.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru