

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Самбур Владлен Игоревич

**ПРОПЕДЕВТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор М. В. Воропаев

Москва - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4–16
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	17–117
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	17–67
1.1 Проблема готовности к профессиональной мобильности в контексте проблем профессионального самоопределения молодежи.....	17–37
1.2 Место пропедевтики формирования профессиональной мобильности в системах профессиональной ориентации старшекласников.....	37–54
1.3 Модель пропедевтики формирования готовности старшекласников к профессиональной мобильности	54–67
Выводы по главе 1.....	68–70
ГЛАВА 2 ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОПЕДЕВТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ	71–110
2.1 Подготовка условий для начала апробации модели пропедевтики формирования готовности старшекласников к профессиональной мобильности	71–89
2.2 Опытно-экспериментальная работа по апробации модели пропедевтики формирования готовности старшекласников к профессиональной мобильности.....	89–99
2.3 Результаты апробации модели пропедевтики формирования готовности старшекласников к профессиональной мобильности.....	99–110
Выводы по главе 2.....	111–113
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114–117

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	118–136
ПРИЛОЖЕНИЯ	137–152
Приложение А Схема анализа проектной работы.....	137–138
Приложение Б Учебный план первой части образовательной программы «Карьерная проба»	139–140
Приложение В Результат участия объединения «Юный академик» в мероприятиях.....	141–143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Область профессиональной деятельности всегда являлась важнейшей сферой для общества, так как именно она является неотъемлемым элементом функционирования производительных сил, что в конечном счете определяет уровень жизни общества. Процессы вхождения человеческих ресурсов в эту сферу зависят от множества факторов: технологического развития производства, состояния занятости населения, востребованности определенных профессий, уровня и характера развития системы образования и многого другого. Множество социальных структур и социальных институтов участвуют в этом процессе.

В современном мире нарастают тенденции глобализации. Общим в публикациях экономистов и политологов стало утверждение о повышающемся динамизме социальных финансово-экономических процессов. Кардинальную трансформацию (и не только в нашей стране) пережили многие социальные институты, в том числе и социальный институт образования.

В этих условиях личностно-профессиональное развитие человека, особенно молодого, теряет однозначность и предсказуемость и становится результатом как активной социальной деятельности самого субъекта, так и большого количества внешних факторов. Молодежь, вступающая в начале XXI в. в область профессиональной деятельности, должна быть готова к постоянному самообразованию, смене возможных траекторий профессионального развития, решению сложных, часто кризисных, профессионально-личностных задач. Подготовка к их решению – важная задача системы образования.

Отмеченные глобальные факторы, продолжая действовать и в условиях отечественного образования, проявляются в целом ряде особенностей. Часть этих особенностей является следствием радикальной перестройки социальных структур России в последние десятилетия, следствием изменения моделей образования и господствующих образовательных технологий. Усиливающаяся стратификация российского общества также существенным образом сказывается на особенностях подготовки молодежи к началу своего трудового пути. Самостоятельное значение имеет неравномерность действия демографических факторов, причем как в региональном аспекте, так и во временном.

Несмотря на то, что задача профессиональной ориентации выведена из сферы ответственности школ (согласно действующему в настоящее время законодательству), практически все организации общего образования в той или иной степени продолжают заниматься этой деятельностью.

В современных условиях развития рынка труда отчетливо прослеживаются несколько тенденций: с одной стороны – снижение возрастного порога вхождения в профессиональную деятельность (для ряда профессий), а с другой – лабильность профессиональных сфер, быстрое возникновение и изменение профессий, как традиционных, так и вновь появляющихся. Тем самым, уже старшие подростки, не говоря о юношах и девушках, могут оказаться в ситуации, когда от них требуется готовность к профессиональной мобильности.

Получил распространение термин «экономика по требованию» (on-demand economy), которая рассматривает работника как элемент «человеческого облака», как часть глобальной сети, обладающего, с одной стороны, невиданной ранее свободой (правом и возможностью выбора «работать» или «не работать»), а с другой – беспрецедентной мобильностью, которая становится не только следствием желания самого человека, но и требованием работодателя. По данным Мониторинга социальных различий в российском обществе, проводимого в Институте социологии РАН в 2015 г.,

36,4 % опрошенных сменили профессию за последние 10 лет. По всему периоду исследования сменившие профессию составили одну пятую ее часть.

Педагоги, руководство региональных образовательных систем продолжают искать способы подготовки молодежи к успешному профессиональному старту, создают условия для формирования профессионального, инновационного потенциала молодого поколения. При этом конкретные ситуации в каждом регионе часто противоречивы, динамичны, детерминированы большой совокупностью факторов, что создает руководителям систем образования большие сложности.

Все перечисленные факторы в совокупности делают актуальной проблему пропедевтики формирования готовности молодежи к профессиональной мобильности. В условиях современной России важно знать, как складываются социальные механизмы подготовки молодежи к успешной профессиональной карьере, какими способами можно обеспечить успешное преодоление молодежью сложностей профессионального становления.

Степень научной разработанности проблемы.

Подготовка молодежи к осуществлению профессионального самоопределения и построению образовательной траектории как педагогическая проблема, как правило, рассматривается в рамках изучения профориентационной деятельности.

Среди отечественных педагогов и психологов, которые занимались этой проблематикой в XX в., наиболее известны К.М. Гуревич, В.В. Небылицин, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.М. Кашапов, педагоги С.Я. Батышев, А.Е. Голомшток, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова.

Проблемам формирования профессиональной направленности школьников посвятили свои работы Э.Ф. Зеер, В.В. Кривневич, К.Д. Левитов, В.С. Лукина. Работы И.С. Кона и В.А. Ядова в области социологии, относящиеся к середине – последней четверти XX в., создали

методологическую основу для изучения проблем профессионального самоопределения.

Теоретические основы, в рамках которых англоязычная социология изучает проблемы профессионального выбора и построения карьеры, весьма разнообразны. Исследователями используется обширный перечень понятий: «course», «pathway», «learning career», «life course», «school to work/life transition», «trajectory». Последнее понятие («траектория»), введенное П. Бурдье, сейчас принято многими научными школами.

В истории отечественной психологии и педагогики 1950-80-х гг. XX в. проблемы профессионального развития личности часто рассматривались в связи с проблемой формирования профессиональной направленности личности (Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер). Изучение факторов, дестабилизирующих профессиональные траектории, также попадало в поле зрения исследователей.

В отечественной социологии 1980-х гг. представления о профессиональном развитии молодежи основывались на оценке формирования субъектности личности в процессе создания ею своих жизненных траекторий. Дальнейшим развитием идей названной школы стало формирование научного подхода, известного как «концепция социальной транзисии». Существенный вклад в изучение социологических проблем профессионального самоопределения молодежи внесли научные школы В.С. Собкина и В.Н. Шубкина. Целый ряд исследований посвящен проблемам формирования готовности к профессиональной мобильности (О.М. Дементьева и др.).

Отечественные исследования в области психологии труда, как правило, используют понятие самоопределения, а именно профессионального самоопределения субъекта и жизненного самоопределения субъекта.

Наиболее значимые результаты в исследованиях в этой области изучения профессионального самоопределения достигнуты в работах Э.Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н.С. Пряжникова, а также коллективов,

возглавляемых Л.М. Митиной и И.С. Зверевым. Все без исключения авторы рассматривают профессиональное самоопределение как очень сложный процесс и явление, в котором происходит последовательная смена выбора позиций, формируются и изменяются отношения, поведение, развивается рефлексия, в том числе умение соотносить свои желания и реальные условия трудоустройства.

В современных исследованиях все более отмечается нарастающая неупорядоченность карьер, смешение их типов и тенденций. Многие авторы, в частности С.В. Нужнова, рассматривают готовность к профессиональной мобильности как важнейший компонент профессионального самоопределения. Профессиональная мобильность определяется как способность осваивать новые виды деятельности, формировать у себя новые компетенции, проявляющиеся в смене должностей, места работы, профессии или специализации. Практически все перечисленные выше авторы использовали термин «готовность к профессиональной мобильности» применительно к студентам высших учебных заведений или уже работающим молодым людям, хотя реальная ситуация на рынке труда требует проявления этого личностного феномена существенно раньше.

Термины и определения

Пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников – это педагогический процесс, направленный на содействие старшеклассникам в успешном решении задач личностно-профессионального самоопределения, которые станут наиболее актуальными в период профессиональной деятельности (Л.А. Митина) в связи с ситуациями, связанными с необходимостью смены профессии и места работы.

Таким образом, мы видим, что развитие сферы образования и профессиональной подготовки в сочетании с развитием педагогического знания породило противоречия:

– между потребностями экономики в трудовых ресурсах, способных к высокой профессиональной мобильности, и отсутствием научно-

обоснованных механизмов преодоления инерционности в социальных установках и карьерных планах молодежи;

– между целевой ориентированностью существующих концепций профориентации на единственно верный выбор будущей сферы профессиональной деятельности и объективным изменением моделей профориентации в условиях высокого динамизма рынка труда;

– между апробированными в педагогике моделями формирования профессиональной мобильности для студентов высших учебных заведений и необходимостью пропедевтики формирования готовности к ней у старшеклассников.

Названные противоречия определили проблему данного исследования.

Проблема исследования заключается в выявлении закономерных взаимосвязей, обеспечивающих пропедевтику формирования готовности к профессиональной мобильности у старшеклассников.

Цель исследования – разработка теоретической модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности у старшеклассников в условиях школы.

Объект исследования – личностно-профессиональное развитие старшеклассников.

Предмет исследования – формирование готовности к профессиональной мобильности старшеклассников в условиях школы.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что:

– готовность к профессиональной мобильности старшеклассника является психолого-педагогическим феноменом, который обеспечивает способность к перестройке личностно-профессиональных планов и адаптации к изменяющимся условиям личностно-профессионального развития;

– пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности у старшеклассников может быть осуществлена с помощью реализации педагогической модели, основанной на использовании

комплексной игровой формы, предполагающей смену содержания предпрофессиональной подготовки;

– условиями пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности являются: создание управляющей инфраструктуры для реализации модели; наличие возможностей игрового моделирования в квазипрофессиональных и профессиональных областях; поддержка со стороны родителей деятельности образовательной организации по личностно-профессиональному развитию старшеклассников; активная позиция старшеклассников в своем личностно-профессиональном развитии.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач исследования:**

1. Выявление сущностных характеристик готовности к профессиональной мобильности старшеклассников

2. Определение структурных компонентов готовности к профессиональной мобильности старшеклассников и системы показателей, позволяющих определять уровень их сформированности.

3. Разработка и апробация модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников.

4. Выявление и апробация условий пропедевтики формирования готовности профессиональной мобильности старшеклассников.

Методологическую основу исследования составляют ряд подходов:

– системный подход: В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин;

– системно-деятельностный подход: А.Г. Асмолов, Е.М. Иванова, М.П. Ланкина;

– деятельностный подход: П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и другие;

– рефлексивный подход: М.М. Бахтин, М.И. Рожков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий;

– личностно-ориентированный подход: А.И. Артюхина, Е.А. Крюкова, А.М. Митяева, В.К. Пичугина, Е.М. Сафонова, В.В. Сериков;

– личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека: Л.М. Митина.

Теоретической основой исследования являются:

– концепция развития профессионализма: А.И. Савенкова, А.С. Львова;

– концепция профессионализма А.К. Марковой; научные результаты, полученные в работах Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера;

– работы Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой в области психологии труда и теории профориентации;

– концепция профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи: В.И. Блинов, Е.С. Есенина, И.С. Сергеев;

– теория контекстного обучения: А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова, М.Г. Макаренченко, Е.Г. Трунова;

– концепция подготовки педагогов общего и профессионального образования к эффективной работе по профориентации обучающихся в условиях изменяющихся региональных рынков труда: Н.Ф. Родичев, И.И. Соколова, С.Н. Чистякова;

– работы С.В. Нужновой в сфере подготовки обучающихся к профессиональной мобильности;

– структурно-уровневая теория педагогического мышления М.М. Кашапова.

Научная новизна исследования:

– уточнено содержание феномена готовности к профессиональной мобильности у старшеклассников, включающего аксиологические, индивидуально-психологические и операционально-деятельностные элементы;

– разработана модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников, основанная

на интеграции образовательных и игровых технологий, направленная на решение задач формирования качеств, позволяющих адаптироваться к динамичным условиям личностно-профессионального развития (совершенствование базовых коммуникативных умений и навыков эмоционально-волевой саморегуляции, формирование первоначальных навыков анализа, проектирования и рефлексии кризисных и неопределенных ситуаций личностно-профессионального развития);

– разработана комплексная игровая форма, позволяющая формировать готовность старшеклассников к профессиональной мобильности, доказана ее результативность. Игровой процесс формы структурирован по ряду этапов: «актуализация цели», «информационно-аналитический этап», «самопрезентация», «конкурсный этап», «принятие решения и адаптация»;

– разработан и эмпирически апробирован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих управленческие, ресурсные и социально-психологические возможности для преемственности формирования профессиональной мобильности в условиях школы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты:

– развивают теорию личностно-профессионального самоопределения за счет уточнения понятия готовности к профессиональной мобильности старшеклассников и определения компонентов, описывающих структуру этого феномена, включающего смысловую характеристику вариативности личностно-профессионального плана личности, базовые навыки саморегуляции, коммуникации, противодействия стрессу и эмоциональной устойчивости, владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации, самоанализа и проектирования профессионального развития;

– приводят к развитию положений системно-деятельностного подхода за счет интеграции в предложенную модель активно-деятельностных форм подготовки (игр с сюжетным контекстом, имитирующим реальные условия

рынка труда и трудовой деятельности для формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников).

Для решения задач и проверки гипотезы в исследовании использовался комплекс **методов исследования**: теоретический анализ и метаанализ концептуальных положений педагогических, психологических и кросс-дисциплинарных исследований, анализ опубликованных научных данных, эксперимент, методы диагностики (тест «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (2007); адаптация теста «Якоря карьеры» Э.Шейна; «Методика “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС), анализ результатов проектной работы и структурированное интервью).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – декабрь 2018 гг.). В этот период проводился анализ опубликованных научных данных, была произведена разработка методологических основ исследования, сформулированы цели, задачи, гипотеза, разработана модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности.

Второй этап (январь 2019 – июль 2020 гг.). Была организована подготовка условий для апробации модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников, произведено измерение основных показателей готовности к профессиональной мобильности в контрольной и экспериментальной группах до начала и после окончания формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. С обучающимися, вошедшими в экспериментальную группу, была реализована авторская педагогическая модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности.

Третий этап (июль – декабрь 2020 г.). Анализ эмпирических данных, литературное оформление диссертации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем предложена образовательная программа «Карьерная проба» и дана содержательная характеристика положительного влияния ее результатов на формирование готовности к профессиональной мобильности старшеклассников в условиях массовой школы. Эти результаты применимы ко всем старшеклассникам, которые определенным образом участвуют в предпрофессиональных программах подготовки. Данная программа может быть использована руководителями образовательных организаций общего и профессионального образования, работниками системы профессионального консультирования как в виде отдельной программы, так и в виде модуля, входящего в действующую систему предпрофессиональной подготовки.

Практическое значение для служб профессионального консультирования имеет разработанный автором диагностический комплекс.

На защиту выносятся следующие положения:

– готовность к профессиональной мобильности старшеклассников – это психолого-педагогический феномен, образованный аксиологическим, индивидуально-психологическим и операционально-деятельностным компонентами, обеспечивающий способность к перестройке личностно-профессиональных планов и адаптации к изменяющимся условиям личностно-профессионального развития;

– условиями реализации модели формирования у старшеклассников готовности к профессиональной мобильности являются: создание управляющей инфраструктуры, обеспечивающей организационную подготовку к внедрению модели и управление ее реализацией; поддержка родителями деятельности образовательной организации по формированию у старшеклассников готовности к профессиональной мобильности; возможность игрового моделирования условий профессиональной или

квазипрофессиональной деятельности в различных профессиональных и квазипрофессиональных областях как гуманитарной, так и технической сферы; обеспечение активной, заинтересованной позиции старшеклассников в своем личностно-профессиональном развитии; подготовки педагогов для реализации модели;

– модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников основана на принципах нравственной оправданности, развития субъектности, квазипрофессиональности, дополнительности, уровневой преемственности, психологической безопасности, информационной достаточности; включает элементы, обеспечивающие управление педагогическим процессом формирования готовности к профессиональной мобильности на всех его этапах (подготовительном, игровом, и рефлексии). Основой игрового этапа является комплексная игровая форма, участие в которой предполагает прохождение этапов актуализации цели, информационно-аналитического, самопрезентации, конкурсного этапа, этапа принятия решения и адаптации.

Организация и ход исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступали МБОУ Гимназия № 16 г. Химки (Московской области) и МБОУ Лицей № 7 г. Химки (Московской области); в эксперименте приняли участие 142 обучающихся средней школы.

Достоверность результатов исследования обеспечивается соблюдением необходимых требований к формированию выборки исследования, планированию эксперимента, выбору валидных и надежных измерительных инструментов, конструктивной валидностью диагностических инструментов, согласованностью теоретической аргументации, основанной на анализе опубликованных научных данных и материале научных концепций, и эмпирическими методами исследования.

Апробация работы, внедрение результатов исследования. Основные положения диссертации опубликованы в 3 публикациях в изданиях, входящих в список ВАК, рекомендованных для публикации изданий соискателей ученых степеней.

Материалы диссертации прошли апробацию на международной конференции «Общество – Наука – Инновации» (2 декабря 2020 г., г. Самара), всероссийских научно-практических конференциях «Синтез науки и образования как механизм перехода к постиндустриальному обществу» (5 ноября 2020 г., г. Иркутск), «Концепция “общество знаний” как новая форма постиндустриального общества» (15 октября, г. Волгоград 2020 г.), «Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы» (25 октября 2020 г., г. Екатеринбург), «Анализ проблем внедрения результатов инновационных исследований и пути их решения» (17 ноября 2020 г., г. Оренбург).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Текст диссертации включает 11 таблиц, 13 рисунков, работа сопровождается тремя приложениями. Список литературы содержит библиографические описания 150 источников, из них 22 – на иностранном языке. Общий объем работы составляет 143 страниц

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

1.1 Проблема готовности к профессиональной мобильности в контексте проблем профессионального самоопределения молодежи

Жизненное и профессиональное самоопределение молодежи изучается различными науками. Огромный корпус исследовательских данных на этот счет накоплен социологией. Естественно, что помимо фактических данных, социология выработала и теоретические концепции, описывающие названные процессы.

Не ставя себе целью дать систематический обзор существующих в социологии подходов, упомянем те из них, которые могут быть использованы для решения задач нашего исследования.

События перехода от юношеского возраста во взрослую жизнь в западной социологии обозначались по-разному. M.J. Shanahan использовал термин «индикаторы переходности» [131].

Англоязычная социология использует обширный перечень понятий: «course», «pathway», «learning career», «life course», «school to work/life transition», «trajectory» [124; 143; 129; 135; 136; 146].

Опираясь на широко распространенную в социологии классификацию подходов, можно выделить биографический подход, который сложился вокруг «Чикагской школы». Для него типично использование понятий «переход», «преобразование» (изменение статуса, которое имеет длительные последствия [137]). В центре данного подхода – изучение процесса выбора субъектом жизненного пути, при этом в центр внимания, как правило, попадают точки принятия решения, существенно определяющие дальнейшую жизнь человека,

но в то же время вписанные в социально-исторические и географические контексты. Отличительным признаком данного подхода является использование сетевых концептов и моделей для объяснения жизненных траекторий. Биографический подход традиционно считается наиболее подходящим для описания образовательных траекторий и выбора будущей профессии.

Исследование «жизненного пути» (социальных и культурных моделей, структурирующих жизненную траекторию акторов в определенной социальной ситуации, в отличие от «биографических») больше внимания уделяет временной и топологической структуре биографических переходов [57]. В рамках этого направления сделан вывод о том, что в современном обществе смешивается социальный календарь, этапы жизненного пути могут сменять друг друга вне обычной последовательности, институциональность жизненных путей размывается [141; 145].

Понятие «траектория» все чаще используется в работах как синоним понятия «биография». Введение данного понятия в социологию принадлежит П. Бурдьё, причем в его работах оно использовалось и в самом общем смысле, и в более узком, например, применительно к образованию. П. Бурдьё использовал понятие траектории не только к индивидам, но и применительно к большим социальным группам (коллективная траектория), отмечая возможность разной направленности этих коллективных траекторий (восходящих или, наоборот, нисходящих), взаимозависимость коллективных и индивидуальных жизненных траекторий. «Степень, в которой индивиды или группы обращены к будущему, к новому, к движению, к инновациям, к прогрессу (диспозиции, которые демонстрируются в либерализме по отношению к «молодым», для кого и силами кого все это может осуществиться), и в более общем виде, в какой они склонны к социальному и политическому оптимизму, или же, наоборот, ориентированы на прошлое, склонны к социальному злопамятству и к консерватизму, зависит на самом деле от их коллективной траектории, прошлой или потенциальной, то есть

от степени, в которой они преуспели в воспроизводстве свойств своих предшественников и в которой они способны (или чувствуют себя таковыми) воспроизвести свои свойства в последователях» [8]. Последователи П. Бурдьё S. Gorard, G. Rees и R. Fevre [140] отмечали, что образовательные траектории тесно связаны с социальным происхождением акторов и их школьными достижениями.

Понятие траектории, введенное П. Бурдьё, оказалось настолько удобным, что стало использоваться и за пределами его научной школы. Так, образовательная траектория в трудах западных социологов, как правило, понимается как процесс прохождения индивида через социальную структуру образовательной организации [144].

Близкий термин *scolarisation* обозначает переход (обычно применительно к социальной группе) между уровнями образования. Ряд авторов оперирует близкими понятиями для характеристики освоенных образовательных практик или событий [132]. Рядом исследователей используется термин «образовательные карьеры» [114; 133]. При этом, сохраняя традиционное понимание карьеры как последовательности событий, данные авторы дополняют его оценкой субъективного значения каждой карьерной ступени.

Для экономистов, изучавших профессиональную карьеру, существенными факторами ее описания становились получаемый доход, властные полномочия, условия трудовой деятельности и пр. [149]. Примером современных экономических теорий является социальная когнитивная теория карьеры (SCCT). Согласно ее выводам, карьерные интересы и поведение индивида изменяются с течением времени по мере усвоения им информации, полученной через прямой и косвенный опыт, который ведет к коррекции представлений о своих способностях (самоэффективность), ожидаемых результатов своих действий (ожидаемый результат), отношения и интереса к областям деятельности и профессиям, а также карьерных целей [142]. Люди постоянно получают информацию и используют ее для оценки своих

способностей и формирования своих интересов. Существуют четыре источника этой информации: достижения в работе, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональное побуждение.

Каждый индивид имеет личный опыт, связанный с попытками успешно овладеть профессиональной задачей. Он бывает как положительным, так и отрицательным. Мастерство, достигнутое путем преодоления трудностей, создает более устойчивый уровень воспринимаемой самооффективности, чем мастерство, достигнутое без негативного опыта. Информация об эффективности также проистекает из опосредованного опыта-наблюдения за другими людьми, которые преуспевают в определенной деятельности или задаче. Два других источника эффективности, вербальное убеждение и эмоциональное побуждение, связаны с социальной или эмоциональной средой, в которой исполнение или наблюдение происходит.

Основной механизм карьерной мобильности в рамках данной теории описывается как факт того, что люди принимают низкоуровневые должности для получения опыта и обучения с надеждой перейти на более высокие профессии в какой-то момент в будущем [148]. В связи с различиями в способностях и, следовательно, в обучении у разных индивидов последовательность профессий, формирующую оптимальный для индивидов путь развития карьеры, может отличаться. Выводы, которые показывают данные исследования, касаются соотношения внутрифирменной и межфирменной карьерной мобильности, соотношения квалификации работника с характером его карьерной мобильности. Важнейшей проблемой, изучаемой экономистами в связи с вопросами карьерной мобильности, является соотношение индивидуальных и корпоративных инвестиций в человеческий капитал и максимизация дохода от этих инвестиций. Ряд выводов показывает, что профессиональная мобильность является предельным случаем карьерной мобильности.

В течение десятилетий исследователи, изучая свойства карьер, позиционировали их в первую очередь как институциональный феномен,

отмечали целый ряд их специфических свойств, например, поэтапность и последовательность, тем самым подтверждая их динамический характер [131]. Но в современных исследованиях все более отмечается нарастающая неупорядоченность карьер, смешение их типов и тенденций [130]. Именно в 70–80-х гг. XX в. в работах социологов стало все шире использоваться понятие «профессиональная траектория». Кроме того, учитывалось влияние на карьеру таких общих социальных факторов, как увеличение сроков обучения, утеря соответствия временных рамок начала взрослой жизни в области профессионального (трудового) поведения и в семейно-бытовой сфере. Одновременно наблюдаются тенденции сокращения периода детства и вовлечения детей и подростков в сферу производства.

Представления о профессиональном развитии молодежи, заложенное отечественными социологами в 1980-х гг. [66], основывалось на оценке формирования субъектности молодежи в процессе создания ею своих жизненных траекторий. Разработанная Л.Ф. Чупровым [105; 61] и научным коллективом под его руководством концепция социального развития молодежи является существенным вкладом не только в социологию в целом, но и в гуманитарное знание, являющееся основой педагогической теории. Исследования, реализованные на основе этой концепции, показали, что вливание молодежных когорт в существующую социально-профессиональную структуру, с одной стороны, ведет к ее модернизации, а с другой – в результате взаимодействия с огромным количеством факторов происходит коррекция и оформление социальных траекторий молодежи. Дальнейшим развитием идей названной школы стало формирование научного подхода, известного как «концепция социальной трансизии» [105]. Центральным понятием концепции стало понятие трансизии, которое толковалось как ряд последовательных изменений социального статуса, объединенных общей целью. Формирование этой исследовательской платформы проходило на основе интеграции идей «социологии риска» [28; 29]. Этим объясняется, что в центр внимания данного подхода попадало

исследование механизмов, которые формируют ситуацию риска для определенных типов акторов. Эти идеи оказались востребованными, так как объективными характеристиками современного общества является его растущая нестабильность, неопределенность и усиливающиеся внутренние противоречия.

Значительное место в истории отечественной социологии заняли работы В.Н. Шубкина. Особенностью исследовательского метода этого ученого было сочетание классических для социологии методов опроса и анализа объективных данных [123]. Под руководством В.Н. Шубкина был осуществлен занявший несколько десятилетий проект изучения социальной динамики и проблем профессионального выбора и трудоустройства молодежи на выборке, результаты которой репрезентативны для всей страны. Согласно выводам этого исследования, основное образование было вовлечено в процессы социальной дифференциации, и распределение лучших возможностей произошло не в пользу выходцев из семей, обладающих низким социальным статусом.

Многочисленные данные о разнообразных сторонах жизненных стратегий подростков и старшеклассников получены В.С. Собкиным и его учениками. В частности, ими подтверждено существенное различие между жизненными планами подростков из разных социальных страт, причем, как отмечается в одном из исследований, «сильные» слои «уходят в отрыв» от более слабых экономических страт» [105]. Интересные данные были получены в рамках этой научной школы о профессиональных и жизненных планах московских школьников. В частности, успешная профессиональная деятельность являлась значимой для 49,0 % опрошенных, причем 34,7 % старшеклассников высказали уверенность в том, что она сложится успешно, хотя 59,8 % сомневаются в этом. Наиболее значимыми факторами для планирования своего профессионального будущего являются уровень оплаты труда, лично осмысленный характер деятельности (удовлетворенность от труда), социальная значимость труда и социальная престижность

профессии, возможность личностной самореализации и, наконец, коммуникативные особенности труда. В следующую по значимости группу входят такие факторы, как творческий и интеллектуальный характер труда, возможность иметь много свободного времени и быстрая карьера (10–15 % опрошенных) [104, с.23–26].

В целом эти данные подтверждаются исследованиями, проводимыми на других отечественных выборках. Интерес к профессии – доминирующий мотив ее выбора учащимися средних школ (около 50 % опрошенных), на заработок ориентируются только от 9 % до 14 % (в зависимости от категории) опрошенных [12].

80 % учащихся 9–11-х классов, как правило, имеют то или иное представление о том, какова будет их будущая специальность (профессия), однако для 49 % этот выбор не является окончательным и еще 20 % колеблются в выборе [12, с. 332]. Первыми более-менее устойчиво выбирают свою профессию те, кто учится в 8 классе и планирует идти в сферу профессионального образования, второе существенное уточнение жизненных планов происходит в 10 классе в связи с разделением на гуманитарное и «техническое» направление.

Отмеченная неопределенность в жизненных планах трансформируется в профессиональную мобильность для достаточно большого количества молодых людей.

Данные о масштабах этих тенденций в разных исследованиях различаются. Так, в одном из исследований отмечается, что только 10 % молодых специалистов имеют намерение уйти с работы. При этом респонденты указывают на две основные причины: низкая оплата труда – 69,8 % и отсутствие перспектив профессиональной карьеры – 60,5 % [12, с. 416]

В то же время, по данным исследований Института социологии РАН (2015 г., общероссийская выборка), 36,4 % опрошенных ответили, что меняли профессию, 58,9 % – остались в ней и 4,6 % сочли этот вопрос не относящимся

к их ситуации. В целом же по всей выборке сменившие профессию составили одну пятую ее часть. Отметим, что те, «...кто за последние пять лет менял рабочее место, в основном молодые люди – две трети составляют работники до 40 лет. Мобильные чаще всего работают на частных предприятиях (61,5 %) в качестве рядовых работников. Это квалифицированные работники с достаточно высоким уровнем профессионального образования: высшим (36,6 %), средним специальным (19,8 %) и средним техническим (21,5 %). Среди них высок удельный вес квалифицированных рабочих (34,8 %) и специалистов (20,2 %). Они достаточно гибки – более половины за последние 10 лет меняли профессию, четверть из них пережила безработицу» [31, с. 45–46].

Как отмечают авторы исследования, эти результаты являются следствием новой ситуации на трудовом рынке, прежде всего возросшей трудовой мобильности. Она особенно отчетливо проявилась в последние десятилетия и характеризует новое поколение работников, достаточно адаптированных к динамизму и неопределенности.

По данным, полученным на выборке московских школьников, видно, что старшеклассники в значительной степени уже вовлечены в сферу трудовых отношений (данные 90-х гг.) – 4,3 % старшеклассников отметили, что они работают постоянно, 22,5 % указали, что «работают время от времени», 19,1 % ответили, что «работают только в каникулы». Процент временно подрабатывающих растет с возрастом: 19,5 % в возрасте 13–14 лет, 22,6 % в возрасте 15–16 лет, 29,4% в возрасте 17–18 лет [104, с. 29].

Несмотря на то, что вплоть до последних десятилетий сфера профессий рассматривалась в первую очередь как достаточно устойчивые институциональные структуры, и социология, и психология, и педагогика изучали человека как субъекта, который в процессе своего профессионального развития проходит множество этапов и претерпевает существенные изменения и как личность, и как работник.

В истории отечественной психологии и педагогики 1950–80-х гг. XX в. проблемы профессионального развития личности часто рассматривались в связи с проблемой формирования профессиональной направленности личности. Это было связано с доминированием понятия «направленность личности», понимаемом преимущественно как следствие иерархической мотивационной структуры. Согласно К.К. Платонову, направленность личности является высшей социально обусловленной личностной подструктурой [74, с. 190]. Проблему профессиональной направленности рассматривала в своих работах Н.В. Кузьмина [50]. Э.Ф. Зеер также обращался к понятию профессиональной направленности. Положительную профессиональную направленность он определял, опираясь на соответствие мотивационной структуры и характера будущей профессии, негативную – основываясь на негативном отношении к будущей профессии (видимо, предполагалось, что учащийся уже сделал выбор) и несформированную направленность, куда были отнесены учащиеся, не сделавшие свой профессиональный выбор [26].

Отечественные исследования в области психологии труда, как правило, используют понятие самоопределение, а именно профессионального самоопределения субъекта и жизненное самоопределение субъекта. Одно из высших достижений человека на этом пути – готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития [81, с. 45–46]. Наиболее значимые результаты в исследованиях в этой области достигнуты в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова.

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение субъекта как существенную часть процесса социализации. Естественное влияние господствовавшей в тот период диалектико-материалистической доктрины проявилось в том, что важнейшим критерием социального развития и результатом жизненного самоопределения явилось выполнение социально-ценной деятельности. В работах Е.А. Климова помимо общеметодологических установок содержались ценные научные результаты,

описывающие становление профессионала, структуры его профессионального самосознания (осознание принадлежности к определенной профессиональной когорте, осознание своего соответствия эталонам данной когорты, осознание отношения к себе, знание путей своего дальнейшего развития и пр.) как истории его отношения к разным сферам труда, оценки и переоценки своих возможностей и принятия ключевых решений, определяющих путь социального и профессионального развития [39, с. 40].

Для Э.Ф. Зеера важной составляющей профессионального развития является проблема личностного смысла. В подходе Э.Ф. Зеера оценка этапов профессионального роста учитывает изменяющийся смысл задач профессионального самоопределения. Для Э.Ф. Зеера профессиональное самоопределение складывается из отношения человека к профессиональной области, осуществления профессионального выбора, постоянной рефлексии и коррекции своего самоопределения, на основании чего разворачиваются процессы самореализации, факта наступления ряда ключевых событий, влияющих на профессиональную карьеру и обстоятельства жизни [23, с. 105]. В рамках рассматриваемого подхода органично используется конструкт профессиональной мобильности. Неудовлетворенность условиями работы, смена места жительства, колебания рынка труда и другие обстоятельства ставят человека перед необходимостью изменения своей профессиональной траектории. Профессиональное самоопределение тесно связано с неопределенной ситуацией, требующей определенного выбора, решения от субъекта. В работах Э.Ф. Зеера раскрыты факторы, которые могут послужить толчком для запуска механизма самоопределения. Это противоречия между направленностью личности на достижение успеха, материальных благ, на карьеру и уровнем развития профессионально важных качеств; между профессиональными возможностями и социальными ограничениями, обусловленными полом, возрастом, этнической принадлежностью, внешностью; между несовпадением мотивов, самооценкой, ценностными ориентациями, характером профессиональной

деятельности и уровнем профессиональной компетентности, представлением о своих профессионально важных качествах и реальных профессиональных возможностях [23, с. 118; 23].

В работах А.К. Марковой процессы профессионализации также рассматриваются в динамике. Она определяет уровни профессионализма, причем три из пяти (до-, не- и постпрофессиональный) она фактически выносит за рамки собственно профессиональной деятельности. Этапы освоения профессии, выделенные А.К. Марковой, последовательно отражают идеализированный процесс вхождения человека в профессию: это этапы адаптации, самоактуализации, гармонизации, преобразования и обогащения самой профессии, овладения несколькими профессиями и творческого самоопределения [56, с. 49–54].

Теоретический подход, основанный на интеграции персонологического и профессиографического подхода, предлагают А.С. Львова и А.И. Савенков, согласно которому в анализе принимают участие, с одной стороны, когнитивные, регулятивные, эмоциональные структуры, а с другой – эталонный ответ на запрос общества. Компонентами профессионализма выступают когнитивный, психосоциальный и инструментальный [99].

Н.С. Пряжников также соотносит профессиональное самоопределение с более общей категорией – «самоориентированием» человека [85, с. 328]. Измерением профессионального самоопределения являются официальные результаты получения человеком определенных свидетельств получения квалификации, уровня образования и пр. Н.С. Пряжников увязывает профессиональное самоопределение с обретением личностного смысла в труде и в самом процессе самоопределения [85, с. 330], указывает на социально-экономические и политические детерминанты этого процесса.

Различные авторы рассматривают феномен профессионального самоопределения под разными углами: с точки зрения процесса принятия решения индивидом, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, в рамках которого формируется и стиль профессиональной

деятельности, как комплексное психологическое новообразование юности (И.С. Кон), как одно из проявлений формирования «Я-концепции» (С.Н. Чистякова), как становление субъекта профессиональной деятельности [49, с. 51–59], как развитие самоотношения [120]. Современные исследования представлены десятками работ. Среди них – изучение проблем профессионального развития студентов (Л.Н. Павлова [71]), педагогов (В.Ш. Набиев [64]), юношества и молодежи (Е.В. Ковалевская [38], М.А. Черевко [112], Л.А. Пьянкова [90]), старшеклассников (Л.А. Ясюкова [127], Т.Д. Зеленкина [27]), сельских школьников М.В. Бадашкеев [2]), проблем организации и управления профориентацией и профессиональным самоопределением (Е.А. Пахомова [73]). В программы вузовской подготовки вошли специальные учебные дисциплины, связанные с созданием условий для профессионального самоопределения (Л.Р. Толстых [110], Л.Н. Гридяева [13], Я.Н. Корнеева [47], Е.А. Вахтомина [10], В.Н. Батищев [5], В.Н. Кормакова [46]).

Все авторы без исключения рассматривают профессиональное самоопределение как очень сложный процесс и явление, в котором происходит последовательная смена выбора позиций, формируются и изменяются отношения, поведение, развивается рефлексия, в том числе умение соотносить свои желания и реальные условия трудоустройства [72; 125].

Теоретические рамки рассмотрения профессионального самоопределения, которые тесно его связывают с жизненным самоопределением, неизбежно выводят изучение этой проблемы в сферу глобальных социальных и экономических проблем [4, с. 41–44]. Л.М. Митина пишет, что «потенциальные возможности цивилизации потребления, т. е. нынешнего этапа антропогенеза, исчерпаны или близки к исчерпанию; человечество стоит на пороге нового этапа антропогенеза» [59, с. 9]. Для Л.М. Митиной концептуально важным является единство рассмотрения личностного и профессионального развития как неразрывно связанных

процессов. Она является автором системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека и концепции профессионального развития личности. Наиболее важными положениями этого подхода является тезис о ключевой роли субъектности в основе самореализации человека в профессии. Сама субъектность образована такими инвариантными качествами, как направленность, компетентность, гибкость. Соответственно, перед личностью возможны два пути профессионального труда – путь адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности [59, с. 13– 15].

Коллектив, работавший в федеральном институте развития образования, подготовил Концепцию профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи (2019 г.). Этот подход во многом рассматривает профессиональное развитие в ином ракурсе, нежели упомянутые выше. Авторы исходят из недопустимости смешивания личностного (жизненного) и профессионального самоопределения. «Конечная цель сопровождения – формирование у сопровождаемого комплекса компетенций профессионального самоопределения, обеспечивающих его успешную самонавигацию в профориентационно значимой среде и дальнейшее профессионально-карьерное продвижение. Основу обозначенного комплекса компетенций составляет осмысленный опыт многообразных форм активности человека в среде самоопределения» [43, с. 11]. В то же время авторы выступают за формы профессионального самоопределения, в которых его цели не задаются изначально, а определяются самими участниками [43, с. 13]. Данная концепция исходит из нарастающего размывания возрастных стандартов профориентации.

Различия в понимании самого феномена естественно приводят к различному пониманию его структуры. Так, И.И. Юматова выделяет следующие компоненты: ценностно-нравственный, предполагающий поиск смысла профессиональной деятельности и согласованность ценностных

ориентаций личности; планировочный, отражающий степень сформированности личного профессионального плана; информационный, показывающий уровень информированности о профессии; эмоциональный, подразумевающий развитие положительной оценки себя как профессионала [126].

Изучение факторов, дестабилизирующих профессиональные траектории не является исключительной особенностью современных исследователей. Так, С.Я. Батышев использовал термин «мобильность» для обозначения способности быстро осваивать изменения в рамках имеющейся профессии [6].

Еще Е.А. Климов выделял стадии профессионализации, переход между которыми часто бывает проблемным и кризисным [38]. На каждой стадии человека оказывается (вне зависимости от накопленного ранее опыта) в ситуации дефицита социальных и профессиональных навыков, которые он может использовать. Стадия оптации (выбора профессии) является одной из самых психологически сложных. В подходе Э.Ф. Зеера также выделяются психологические кризисы, которые он разделяет на нормативные и ненормативные. К категории нормативных относятся кризисы, связанные с ожидаемыми, традиционными для определенного типа социума событиями (например, женитьбой). Ненормативные кризисы связаны либо с событиями, имеющими сверхвысокое субъективное значение (например, смерть родственника), или болезнью. Э.Ф. Зеер выбор профессии целиком относит к ситуации нормативного кризиса. Помимо этого, он включает в число кризисных ситуаций коррекцию выбранной профессии в период обучения, нарушение перспектив профессионального продвижения и пр. Э.Ф. Зеер указывает на то, что исходные причины кризисов часто лежат в объективных условиях социального окружения человека. Тем более это становится верным в условиях нарастающего динамизма и неустойчивости социума.

Так, в работах А.Н. Демина [16] подробно исследуются индивидуальные кризисы занятости, которые являются отражением проблемы безработицы в субъективном мире личности. Под индивидуальными кризисами занятости

понимается радикальная трансформация значимых связей личности в сфере трудовых отношений, обычно детерминированных изменениями в профессиональный статус человека. Очевидно, что эти кризисы являются сильнейшим стрессогенным фактором для личности и требуют мобилизации всех ее адаптационных возможностей. А.И. Демин также предлагает структуру описания кризиса, выделяя в ней предпосылки, симптомы, источники, факторы и обстоятельства, способы и цену преодоления.

С.Н. Чистякова с соавторами также отмечает динамичность мира профессий и то, что «...на смену монопрофессионализму приходит многопрофессионализм. Следует учитывать и стремление человека (чаще вынужденное) поменять профессию или повысить квалификацию. Для этого необходимо быть готовым к тому, что знаний и умений, полученных за период обучения, не хватит на все время трудовой жизни. Поэтому развитие способности к самоизменению, самосовершенствованию, самопознанию, самореализации и рефлексии являются необходимейшим условием образования и подготовки молодежи к профессиональному самоопределению» [114, с. 24].

Таким образом, завершая обзор наиболее существенных для нашего исследования социологических и социально-психологических концепций, мы видим, что даже сформировавшиеся в середине XX в. психологические и социологические концепции профессионального самоопределения человека исходили из возможности переживания работником кризисных периодов, связанных с изменением траектории профессионального развития.

Но в современных условиях возросшего социального динамизма, социального и индивидуального риска и неопределенности не только оптант (используя термин Е.А. Климова), но человек на других ступенях карьерного роста оказывается в ситуации, когда ему предстоит решать вопрос о смене места работы, должности или профессии.

В современных исследованиях профессиональная мобильность определяется как способность осваивать новые виды деятельности,

формировать у себя новые компетенции [77]. И.А. Васельцова и другие авторы (Е.А. Клушина) выделяют разные формы профессиональной мобильности – смена должностей, места работы и смена профессии или специализации [42; 9, с. 287].

По направленности выделяются вертикальная (квалификационная, карьерная) и горизонтальная (территориальная мобильность (Клушина Е.А. [41, с. 152])). В работах зарубежных авторов как синонимы часто используются понятия внутрифирменной и межфирменной (внутри- и межорганизационной) мобильности. Первая является отражением карьерного роста как последовательной смены должностей сотрудника, вторая – следствием перехода человека на работу в другую организацию.

Как следует из вышеизложенного, готовность к профессиональной мобильности в современном мире является важнейшим профессионально и личностно-значимым качеством.

Понятие готовности давно используется в отечественной психологической и педагогической литературе. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют его как личностное образование, сформированное такими элементами, как позитивная профессиональная мотивация и положительное отношение к профессии, профессионально детерминированные черты характера, специальные способности, специфические особенности психических процессов и состояний. Практически все авторы так или иначе связывают готовность с потенциальной возможностью выполнять профессиональные задачи в будущем [3].

Л.М. Митина, рассматривая готовность (на примере педагогической деятельности), выделяет в ней две базовые составляющие: психологическую и деятельностную. Соответственно, деятельностная составляющая включает конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический компоненты; психологическая – мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, эмоционально-чувственный, организационно-личностный и социально-перцептивный компоненты. Согласно концепции Л.М. Митиной,

названные составляющие соотносятся с интегральными личностными характеристиками: направленностью, компетентностью и гибкостью [59, с.251].

Г.Б. Рычкова, говоря о готовности к продолжению образования, связывает его с уровнем социальной зрелости и мотивационных структур личности [98, с. 32–37]. Е.В. Таточенко под *готовностью к профессиональному самоопределению* понимает «интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора и выражающееся в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления» [109; с. 44].

Н.П. Клушина, выделяя содержание готовности магистранта социальной работы к профессиональной мобильности, отнесла стремление (в случае необходимости) менять свои жизненные и профессиональные условия исключительно к эмоционально-волевому компоненту [41, с. 155]. В качестве структурных компонентов этого личностного образования выделяются: мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и эмоционально-волевой [42].

С.В. Нужнова готовность к профессиональной мобильности определяет через указание на то, что она является основой для эффективного стиля деятельности личности в процессе социально-профессионального развития и самореализации [69]. Она выделяет три компонента готовности к профессиональной мобильности: личностный, профессиональный и социальный. Личностный компонент – это готовность человека мобилизовать свой внутренний потенциал, социальный – способность к быстрой адаптации и умение брать на себя ответственность, профессиональный – умение адаптироваться к новой профессии и проектировать собственное саморазвитие. С.В. Нужнова особо подчеркивает, что, когда личность в реальной жизни сталкивается с необходимостью смены работы или изменения карьерных планов, это всегда вызывает серьезные эмоциональные

проблемы (рост тревожности, фрустрации...) [68, с. 44]. Ввиду важности для нашей работы выводов этого автора, позволим себе привести достаточно обширную цитату, характеризующую ее понимание готовности к профессиональной мобильности. Личностный компонент образован:

- «– ценностно-смысловой компетенцией, выражающейся в умении выбирать целевые и смысловые установки в своей жизнедеятельности;
- персональной компетенцией как готовностью к постоянному повышению образовательного уровня, актуализации и реализации своего личностного потенциала, способностью к решению проблем;
- аутокомпетенцией, предполагающей владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций;
- валеологической компетенцией как культурой здоровьесбережения».

В социальный компонент входят:

- «– социально-правовая компетенция, связанная со способностью брать на себя ответственность, действовать в ситуациях, связанных с профессиональной мобильностью согласно правовым нормам общества;
- коммуникативная компетенция, позволяющая располагать к себе людей, выстраивать позитивные отношения с окружающими, умение работать в команде, умения подчинять свои интересы общему делу;
- информационная компетенция предполагает способность критического использования доступных источников информации для эффективного профессионального самоопределения, владение новыми информационными технологиями;
- языковая компетенция предусматривает продуктивное (в аспекте решения проблем, связанных с профессиональной мобильностью) владение устной и письменной речью, знание иностранных языков» [67].

Профессиональный компонент включает:

- «– общепрофессиональную компетенцию, отражающую возможность быстрой адаптации к новому содержанию профессиональной деятельности на основе освоения новой профессиональной информации, структурирования

и обобщения уже имеющихся базовых и специальных профессиональных знаний, переносу знаний из одной области в другую;

– интеллектуальную компетенцию, связанную с гибкостью и оперативностью в анализе ситуаций, критическим мышлением, способностью к принятию оптимальных решений; креативностью, способностью к рефлексии;

– организационно-деятельностную компетенцию, связанную с гибким планированием траектории профессионального развития и умением реализовывать эти планы с учетом конкретной ситуации» [67].

При внимательном анализе предлагаемого С.В. Нужновой определения видно, что в содержание изучаемого феномена она включает как так называемые Soft-skills, навыки (компетенции), которые существенны для социальной жизни в целом и не специфичны для определенной узкопрофессиональной области, личностные качества и навыки саморегуляции (хотя их можно объединить с первой группой) и специфические навыки, связанные с перепроектированием своего профессионального развития в условиях специфических профессиональных кризисов. В опубликованных данных мы можем найти схожие (хотя и не настолько систематизированные) мнения. Так, Б.М. Игошев считает важными для формирования профессиональной мобильности такие качества, как способность человека адаптироваться к изменчивым обстоятельствам, социальная активность и креативность [30, с. 108–109]. И.А. Васельцова, касаясь формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности, выделяет как направление подготовки, ориентированное на непосредственно востребованные в определенной профессии навыки, так и некие общие возможности, обеспечивающие быструю перестройку от одной сферы к другой [9]. О.М. Дементьева определяет социально-профессиональную мобильность через такие качества, как конкурентоспособность, профессиональную компетентность, способность

к самореализации и модернизации собственной деятельности и к изменению вида деятельности [17, с. 4].

Практически все перечисленные выше авторы использовали термин «готовность к профессиональной мобильности» применительно к студентам высших учебных заведений или уже работающим молодым людям.

Опираясь на существующие исследования этой предметной области, мы исходим из того, что готовность к профессиональной мобильности старшеклассников – это психолого-педагогический феномен, образованный системой специфических компонентов, обеспечивающий способность к перестройке личностно-профессиональных планов и адаптации к изменяющимся условиям личностно-профессионального развития.

Учитывая, что в большинстве рассмотренных выше определений готовности к профессиональной мобильности фиксируются ценностно-смысловые, коммуникативные, индивидуально-психологические, когнитивные и операциональные компоненты, для того чтобы уйти от смешения этого феномена с общими компетенциями, значимыми для многих видов трудовой деятельности, мы следующим образом определяем его структуру:

1. Аксиологический компонент – смысловая характеристика вариативности личностно-профессионального плана личности, которая предполагает позитивное отношение к вариантам неоднократной смены профессии или специализации в рамках одной профессии и связывает эти возможные изменения с целями личностного и профессионального развития.

2. Индивидуально-психологический компонент включает базовые навыки саморегуляции, коммуникации, противодействия стрессу и эмоциональной устойчивости.

3. Операционально-деятельностный компонент, предполагающий владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации, самоанализа и проектирования профессионального развития.

Десятилетия назад идеальная профессиональная карьера предполагала последовательное восхождение работника от одной должностной ступени к другой. Современная сфера трудовых отношений, не отменяя карьер в стабильных институциональных средах, предполагает готовность опанта и работника к неожиданной смене линии профессионального развития. Многие школьники уже в подростковом возрасте начинают трудовую карьеру. Необходимым компонентом профессионально-личностного самоопределения должна стать готовность к профессиональной мобильности.

1.2 Место преемственности формирования профессиональной мобильности в системах профессиональной ориентации старшеклассников

Предметом нашего исследования является формирование готовности к профессиональной мобильности старшеклассников. Наша позиция заключается в следующем: учитывая, что начало самостоятельной работы сегодня для значительной части школьников (как показывают исследования, на которые мы ссылались выше) начинается еще в подростковом возрасте, а также ввиду высокого динамизма и неопределенности рынка труда, старшеклассников нужно готовить к тому, что им и в настоящем, и в будущем придется неоднократно сменить сферу профессиональной деятельности, и эта ситуация является нормой.

Так как подавляющее большинство старшеклассников еще не являются полноправными участниками рынка труда (хотя такая ситуация может в будущем измениться), то, как нам представляется, более уместно использовать для характеристики процесса формирования готовности

к профессиональной мобильности термин «пропедевтическая», или пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности. Термин «пропедевтика» в педагогику пришел из медицины, где он обозначает первоначальное знакомство (введение в область). В педагогике он используется в том же значении. Говоря о пропедевтике формирования, мы подчеркиваем, что в данном возрастном периоде мы решаем задачу первоначальной подготовки, формирования тех качеств, которые будут актуализированы в будущем.

Пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности должна быть рассмотрена как составная часть личностно-профессионального самоопределения и, в частности, профориентационной работы.

Пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников, по нашему мнению, – это педагогический процесс, направленный на содействие старшеклассникам в успешности решения задач личностно-профессионального самоопределения, которые станут наиболее актуальными в период профессиональной деятельности (Л.А. Митина) в связи с ситуациями необходимости смены профессии и места работы.

Во многих формах профориентационной работы, которые использовались на протяжении истории, предусматривалось формирование тех качеств, которые мы включили в понятие готовности к профессиональной мобильности.

Те или иные механизмы ориентации на профессию подрастающего поколения существовали во всех обществах. В традиционных обществах проблема выбора профессии, как правило, не стояла как проблема перед субъектом, – профессия определялась социальной стратой, сословием, к которому принадлежал человек. Однако оценка индивидуальных возможностей каждого человека, связанная с необходимостью оценить его профессиональные перспективы, сравнима по времени существования

с человеческой цивилизацией. Древний Китай дает нам образец системы оценки профпригодности правительственных чиновников, построенной на экзаменах. Еще древнее дошедшие до нас свидетельства о подготовке писцов из Месопотамии. Достаточно примеров дает нам античный мир. Таким образом, как только государство становится достаточно сильным, чтобы распространить свой контроль на различные сферы общественной жизни, так или иначе оказывается затронутой сфера оценки профпригодности к определенной профессии, тесно связанная со сферой образования.

В работах мыслителей и философов европейского Средневековья и Нового времени можно найти достаточно много идей о профессиональном выборе человека, соотношении его жизненных целей и выбора специальности. Так, широко известны идеи Т. Мора о трудовом воспитании и его роли в устранении социального неравенства. Именно эта традиция освещения профориентационных идей преобладала в советской историко-педагогической историографии. Помимо, что очевидно, работ классиков марксизма в ней обязательно упоминались Р. Оуэн и И.Т. Песталоцци.

Однако, если рассматривать профориентацию как специально выделенную сферу профессиональной деятельности, то она возникла существенно позже. Как правило, историческим маркером начала профориентационной деятельности считается открытие профконсультационных центров в Страсбурге (1903 год) и в Бостоне (1908 год). Но даже в начале XX в., до формирования системы профориентации, включающей (в современном понимании) диагностику профессиональных способностей и основанный на ней профессиональный отбор, профессиональное просвещение, консультирование и предпрофессиональную подготовку, было еще достаточно далеко. Даже в современном мире различные государства имеют различные по структуре, задачам и полноте системы профориентации. Начало XX века – период интенсивного развития индустриального общества, и не случайно, что идея рационального, научного обоснования профессионального отбора возникает

в многочисленных вариациях именно в этот период. Во многом именно этой цели служили известные тесты А. Бине. Среди наследия Ф. Гальтона, Г. Мюнстерберга, Л. Термена есть много работ, которые относятся к области профориентации. Г. Мюнстербергу принадлежат тесты, которые впервые были предназначены именно для измерения и оценки профессиональной предрасположенности человека [106].

Упомянутое выше бостонское бюро профориентации, руководимое Ф. Парсонсом, с самого начала своей работы установило связь со школами Бостона, тем самым начало заниматься не только отбором как таковым, но и просвещением и консультированием. Похожее бюро в этот период стали появляться во многих западных странах. Как правило, для определения предпочтений молодежи использовались анкеты и некое подобие экспертных листов, которые заполняли педагоги и родители. После этапа сбора информации о подростке (юноше, девушке) такие бюро проводили с ним консультации и часто обеспечивали посредничество в поиске будущего работодателя.

В России также возникали подобные службы по помощи молодежи в устройстве на работу. Издавались и достаточно многочисленные книги и пособия. Так даже во время революционных событий начала XX в. Педагогический музей Учительского дома в Москве среди серий популярных книг издавал серию «О выборе профессии» [97; 70].

Начало развития системы образования в советской России совпало с поисками новых, по мнению реформаторов образования, форм профессиональной ориентации, соответствующей одной из основных идей марксистской философии о самореализации человека в труде. Сама постановка этой проблемы уводила профориентацию от жесткой зашоренности на единственно верный выбор профессии на всю жизнь.

В работах, рассматривающих историю формирования системы профориентации в нашей стране, обычно начало ее создания относят к 20–30-м гг. XX в. Это период активного социального экспериментирования,

поиска новых методов и направлений профориентации, во многом построенной на использовании идей педологии. В начале 20-х гг. XX в. в некоторых школах появляются профильные уклоны. В это время А.К. Гастев создает возглавляемый им на протяжении длительного времени Центральный институт труда, который просуществовал до 1940 г. Под его руководством создаются профильные исследовательские центры, разрабатываются системы критериев, которые определяют профессиональную пригодность. С именем Антона Капитоновича Гастева связана целая эпоха развития отечественной трудовой психологии, а именно концепция формирования трудовых навыков пооперационно. В ней сочетались как положительные, так и отрицательные моменты. Проблемы подготовки рабочих кадров послужили предметом широко известной дискуссии между ЦИТом и А.В. Луначарским и Н.К. Крупской о принципах, на которых должна быть основана эта подготовка [102]. На научные исследования наложилось сильнейшее политическое влияние, полностью нивелировавшее научное содержание изысканий. Напомним, что страна пережила введение, а потом и отмену принудительной трудовой повинности и преследование «классово чуждых элементов».

В 1924 г. при Ленинградском институте по изучению мозга появились первая профессиональная консультация, на основе которой в дальнейшем было создано бюро профессиональной консультации [108, с. 64]. В его работе особое внимание уделялось работе с теми, кто обучался в школах фабрично-заводской молодежи и заводского ученичества. Впоследствии по стране были созданы десятки бюро профконсультаций. Результатом консультационной работы становился некий предварительный план профессионального развития. К сожалению, одной из существенных рамок этого плана становилась классовая принадлежность родителей.

В этот же период по образцу западных стран была создана советская психотехника. Работа Г. Мюнстерберга «Основы психотехники», в которой была фактически изложена программа развития прикладной психологии как науки, вызвала широкий резонанс в отечественной психологии того периода и

нашла ответ в разработке отечественного варианта психотехники И.Н. Шпильрейном, Л.С. Выготским и С.Г. Геллерштейном [62]. И.Н. Шпильрейн и А.К. Гастев впоследствии были репрессированы, а их идеи были объявлены «вредными» [95, с. 64].

В середине 20-х гг. XX в. было принято решение о целесообразности профилирования в общеобразовательной школе [48]. Это привело к распространению практики разработки программ специальных и общих учебных дисциплин для разных профилей подготовки. Но в силу отсутствия координации между различными направлениями этой деятельности, огромной пестроты сложившегося опыта результаты этого проекта сложно назвать удовлетворительными [91].

Среди работ этого периода можно назвать работы Г.Ю. Малиса, в которых он предлагает в профессиональной консультации учитывать широкий спектр социальных факторов, связанных с будущей профессией [14, с. 77–80]. А.П. Болтунов предложил определенную систему, в рамках которой каждый школьник на основании полученного профзаключения мог ориентироваться на определенную профшколу. При этом он помимо публикации научных работ занимался организационными и методическими проблемами обеспечения работы консультационной службы. Широко известны были в тот период и работы А.И. Щербакова [125].

Значимой вехой в развитии научного осмысления проблем профессиональной ориентации в тот период был первый Всесоюзный психотехнический съезд [51]. Несмотря на известные недостатки теоретических платформ психотехники и педологии, во многих крупных городах в тот период уже начинала функционировать система профессионального консультирования.

Постановление ЦК ВКП «О педологических извращениях в системе наркомпросов» 1936 года явилось рубежом, который сыграл кардинальную роль в истории развития отечественной систем образования и гуманитарной науки. Следствием этих решений стало фактическое сворачивание всей

инфраструктуры системы профессиональной ориентации. Школьное образование стало строго единообразным, определение индивидуальных способностей детей с помощью тестов было полностью прекращено, так как их применение было признано «буржуазной практикой».

Несмотря на то, что социальная и профессиональная ситуация тех лет в основном предполагала построение профессиональной карьеры в рамках одной профессии, практический и научный опыт работы многочисленных специалистов содержал многие педагогические и психологические элементы, которые могли бы быть использованы для помощи личностно-профессионального развития оптанта в ситуации профессиональной и личностной неопределенности.

Запрет на развитие профориентации продолжался вплоть до конца 50-х гг. – начала 60-х гг. Политическая «оттепель» создала возможности для продолжения искусственно прерванного развития сферы профориентационной деятельности. В ряде организаций были созданы научные центры и лаборатории по проблемам профессиональной ориентации. Но только начиная с работ Е.А. Климова проблематика психологии труда и профессиональной ориентации входит в число актуальных педагогических тем. Среди диссертационных исследований, проводившихся в тот период, были работы Л.В. Кирилюк [37], Т.Ф. Сепсяковой [101], М.С. Резниковой [92], Е.И. Смирновой [103] и многих других.

Политические решения советской партийно-политической элиты (постановление ЦК КПСС 1984 г. «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы») привели к воссозданию разрушенной десятилетия назад инфраструктуры профориентации, включая создание в большинстве областей (краев) крупных профориентационных центров. В актуальную повестку исследований того периода входит проблема формирования профессиональной направленности личности. В системе образования начинает распространяться профессиональное

консультирование, фактически в масштабах государства начинает складываться общегосударственная система профессиональной ориентации.

Однако последовавший период 90-х гг., в том числе решения правительства о переводе основного центра профориентационной работы в службы занятости, фактически привел к деконструкции сложившейся системы. Тем более что и в службах занятости профориентационная деятельность не стала приоритетной [86]. Профориентационная деятельность продолжала развиваться, но в очень усеченном виде – в качестве элемента отбора персонала в фирмах и организациях.

Глобальные изменения мировой экономической и общественной жизни сказались и на российском обществе. В многочисленных научных публикациях отмечается рост актуальности проблематики непрерывного образования [65, с. 36]. Это имело как чисто экономическое обоснование, связанное с оценкой характера человеческого капитала и возможностей его сохранения в условиях быстрых изменений рынка труда, так и личностное, как возможность для человека постоянного роста и совершенствования. В этом контексте профориентация выступает как элемент непрерывного образования. Система профессионального образования оказывается неразрывно связанной со всеми элементами образования (развитием, образованием, воспитанием) [6].

В условиях постоянного реформирования отечественного образования последних десятилетий рождались и продолжают рождаться новые формы профориентационной и образовательной деятельности. Среди них – партнерство образовательных организаций разных уровней образования [50].

В национальном проекте «Образование» (2019–2024 гг.) существенное место занимает именно профориентационная составляющая. Фактически подпроекты «Молодые профессионалы», «Социальные лифты для каждого», «Успех каждого ребенка» в значительной мере решают именно задачи профориентации.

Понятие профориентации за историю развития педагогики определялось достаточно однозначно, хотя в различные периоды и у различных авторов акценты ставились на различных аспектах: психологических, педагогических или организационных.

Мы в своей работе будем опираться на определение профориентации Н.С. Пряжникова: «Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии...» [85, с. 328]. Элементами профориентации являются: профинформация, профагитация, профпросвещение, профдиагностика (профотбор, профподбор) и профконсультация. Все они должны обеспечить процесс профессионального самоопределения личности.

Профессиональная ориентация в идеале должна помогать человеку в процессе личностно-профессионального самоопределения.

В исследованиях Л.И. Божович выбор жизненного пути связывается с овладением своим поведением, самоопределение понимается в первую очередь как свободный выбор. Подход, намеченный Л.И. Божович, явился основанием для формирования трех подходов к исследованию самоопределения: самоопределение как постижение себя, как ориентация себя в системе общественных ценностей и как развитие субъектности [18]. Однако при всех возможных направлениях рассмотрения самоопределения его характеристиками является направленность на формирования некоей системы значений, смыслов, в которых определенным образом увязаны представления субъекта о себе и его представления о профессии.

Н.С. Пряжников определяет сущность «профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в самой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [85, с. 330–331]. Так как найденный смысл тут же обесценивается, поиск смысла становится постоянным, т. е. сам процесс становится главным смыслом – это и есть жизнь, жизнь как процесс, а не как некое «достижение» [85, с. 331].

Профессиональное самоопределение можно рассматривать как количественное накопление изменений отдельных структурных элементов (как правило, авторы выделяют мотивационный, волевой, интеллектуальный, эмоциональный [1; 116]), и как качественное изменение. Каждый из упомянутых компонентов одновременно является сферой личности и может быть рассмотрен самостоятельно.

Профессиональное самоопределение во многом основано на определении склонностей оптанта. Само понятие «склонность к профессии» в психологии и педагогике достаточно расплывчато, что отражает неоднородность самого феномена. Как правило, авторы ограничиваются использованием определений «тяга», «стремление» и пр. (Н.С. Лейтес [52] и др.). Именно на анализе склонностей в профессиональной ориентации выделяются профессиональные области, на которые ориентируется оптанта. Так, Н.Н. Захаров, повторяя известную классификацию Е.А. Климова, выделяет следующие профессиональные склонности: с людьми, с техникой, с растениями и животными, с художественными образами [20, с. 256–257]. В основе склонности к определенной профессии, как принято в большинстве публикаций исследователей в этой области, лежит способность. В задачи нашего исследования не входит подробный анализ этой научной историографии. Отметим лишь давно ставшие классическими работы научной школы Б.М. Теплова и более ориентированные на профессиональное образование работы В.Д. Шадрикова [121].

Современные условия требуют существенной модернизации всех элементов профессиональной ориентации. Сейчас совершенно очевидно, что профессиональная ориентация должна стать неотъемлемым элементом работы всех школ, при этом опираясь на сложившиеся эффективные формы сетевого взаимодействия, и обязательно включать в содержание работы формирование готовности к профессиональной мобильности. Достижение задачи профессионального самоопределения в контексте личностно-

профессионального развития фактически превращается в одну из основных задач всего общего образования.

Накопленный к настоящему времени опыт профориентационной деятельности однозначно свидетельствует, что она должна соотноситься с возрастными возможностями детей, подростков и юношества. Хорошим ориентиром для формирования моделей профориентационной работы служит концепция ведущей деятельности, которая давно разрабатывается в отечественной психологии [53]. А именно предположение о том, что в каждый возрастной период одна из видов деятельности является, с одной стороны, наиболее характерной, а с другой – выступает определяющим фактором для определения системы отношений личности с окружающими, структуры самой личности, особенности развития познавательной сферы и пр.

В рамках сложившегося подхода старший школьный возраст (ранняя юность) рассматривается как период, в котором зрелость личностных структур позволяет проектировать достижение серьезных личностных и профессиональных задач, в значительной степени складываются основные мировоззренческие структуры. При условии успешного преодоления подростковых кризисов и решения возрастных задач юноши и девушки могут достаточно успешно прогнозировать и достигать задачи промежуточного профессионального самоопределения. Описывая этот процесс в терминах социальной педагогики А.В. Мудрика, можно сказать, что в период юности происходит дальнейшая социализация, которая означает продвижение субъекта как по пути социального приспособления, так и по пути социального обособления. Для старшеклассников насущной задачей оказываются развитие способности к самореализации и рефлексии и саморегуляции [15].

Современный мир предполагает широкие возможности для выбора профессионального будущего, но существуют факторы, которые существенно ограничивают возможности оптанта реализовать свое право на выбор. И если влияние «стартовых» условий (социального положения семьи, финансовых возможностей и пр.) достаточно очевидно, то многие факторы стали

значимыми лишь в последние десятилетия. Среди них – манипуляция общественным мнением со стороны средств массовой информации, в том числе и для управления рынком труда в интересах крупных экономических субъектов. Это рождает дополнительные сложности для молодых людей и предъявляет новые требования к системе профессиональной подготовки [84, с. 40].

Рассмотренные выше представления о профессиональном самоопределении тесно связаны с представлениями о путях его формирования. Понимание профессионального самоопределения как сложного процесса предполагает, что профессиональная ориентация должна помогать формировать те личностные качества, которые могут помочь в саморазвитии и самоактуализации, в нахождении своего места в профессиональном и социальном мире. Исследования показывают, что современная молодежь, ее социальные ориентации и ценности претерпели существенные изменения: очень большую роль стали играть ценности, связанные с личным успехом, материальным благополучием, соответственно, снизилось субъективное значение ценностей гуманистического и альтруистического планов.

Выше мы отмечали, что система профориентации в масштабе государства претерпевала существенные изменения, и не все они были позитивными.

Но для задач нашего исследования больше интересен не макроуровень анализа системы профориентации, а микроуровень, а именно те методы и формы, которые использовались и используются в работе школьных учителей и работников других социальных служб. В содержании этой работы также произошли определенные изменения. Несмотря на системность и комплексность профориентационной работы в СССР, она страдала большим количеством недостатков, основным из которых был «урочный» характер и механистичность. Но многие формы показали свою эффективность и используются сейчас, наряду с ними активно возникают новые направления

профориентационной деятельности. Все они в той или иной степени попадали в поле внимания исследователей. Среди многих десятков исследований можно упомянуть М.П. Нечаева (анализ опыта сопровождение профильного и профессионального самоопределения обучающихся в соответствии ФГОС ОО на примере Московской области [66]), И.А. Килина, Е. В. Понамарева, Н.Т. Рылова, Л.А. Богданова (описание опыта организации профессионального самоопределения Кузбасса [107]) и многих других.

Среди методов, которые особенно активно распространяются в последние годы, – широкий спектр игровых технологий. Это обусловлено явными достоинствами игрового метода. Среди основных: наглядность, эмоциональность, комплексность формирования социального опыта. Широко распространены различные игры профориентационной направленности, которые проводятся как с классом целиком, так и с группами обучающихся. В ходе этих игр имитируются различные ситуации, связанные как с профессиями, так и с их выбором [81]. Формально игры, которые проводятся с микрогруппами, близки профориентационным играм в целом, но в силу того, что они проводятся в малой группе, у ведущего возникают дополнительные возможности для управления игрой и решения сопутствующих задач. В каком-то смысле эти группы похожи на психотерапевтические, так как в них начинают работать (часто стихийно и не зависимо от желания игротехника) психодинамические механизмы. В этих условиях повышаются требования к ведущему группы, так как он должен в первую очередь обеспечить психологическую безопасность участников. Целое направление в данной работе занимают группы, в которых оптанты тренируют коммуникативные умения, в частности, учатся взаимодействовать в конфликтных ситуациях, искать пути их разрешения [100].

В методах работы профессиональных консультаций особое место занимают так называемые «карточные» профконсультационные методики, в которых на карточках визуализируются как типичные проблемы профессионального выбора, так и способы их решения и наименования

профессий. В данном жанре работы используется феномен предметности поискового действия [72]. На пересечении двух групп методов возникли игровые карточные технологии [83]. Их более простой разновидностью являются бланковые профконсультационные игры. Как правило, такие игры могут использоваться подростком (юношей) самостоятельно и дают хорошую основу для формирования навыков самоопределения.

Бланковые игры можно применять не только дома, но и с классом. Как правило, такие игры моделируют, пусть и фрагментарно, определенные виды коммерческой деятельности. Но даже такое неполное игровое моделирование позволяет участникам ощутить не только положительные стороны, привлекательность определенной профессии, но и ее возможные риски и отрицательные стороны [83].

Ряд категорий методов предназначен преимущественно для использования специалистами-психологами. Сюда относятся так называемые активизирующие методики самоопределения. Они представляют собой опросники, выглядящие как тесты (иногда действительно таковыми являющиеся), но основное их предназначение – активизация личностной и профессиональной рефлексии [84, с. 113–117]. К этой же категории относится и участие консультанта в анализе (помощи в самоанализе) ситуаций самоопределения. В ходе таких бесед разбираются наиболее сложные жизненные коллизии, в которые может попасть опитант [82]. Несмотря на ориентированность на профессиональных консультантов, имеющих специальное образование и специальную подготовку, элементы такого анализа могут выполнять и учителя в ходе бесед с учащимися, опираясь на собственный опыт и общепедагогическую подготовку.

Традиционно существенную роль в профориентационной работе занимает собственно профессиональная консультация. Она может быть как индивидуальной, так и групповой. И та и другая форма может помимо основной задачи, информационной, решать и другие, например, диагностические или развивающие. Ряд авторов выделяет как

самостоятельную форму урока, точнее определенное содержание, или часть урока, которая, наряду с учебными, решает и профориентационные задачи. Р.Р. Захаров перечисляет целый комплекс форм и методов профориентационной работы, centered на учителе-предметнике: беседы; решение задач с практическим содержанием; участие в олимпиадах, конференциях, экскурсии на предприятия; встречи со специалистами производства и многое другое [21].

Обязательным элементом профориентации в условиях школы является работа с родителями. Она, как правило, основывается как на традиционных формах (лекции, беседы и пр.), так и на более специализированных, с привлечением специалистов-профконсультантов.

Но педагогика профессионального самоопределения не сводится к количественному накоплению отдельных форм и методов работы. В отечественной науке разработаны научно обоснованные системы профессиональной ориентации и сопровождения профессионально-личностного развития учащихся.

Много важного для задач нашего исследования мы можем найти в работах научной школы Л.М. Митиной. Напомним, что в ее концепции предполагается, что перед человеком стоит два альтернативных выбора: или выбрать стратегию адаптации, приспособления под обстоятельства, или стратегию профессионального развития. Первый выбор – это путь следования обстоятельствам, и только второй путь носит экзистенциальный характер, и только на этом пути человек получает возможность утвердить и реализовать себя [59, с. 17]. Л.В. Брендаковой, на основании концепции Л.М. Митиной предложена модель развития профессиональных намерений, так называемый «интенциональный треугольник». Модель предполагает последовательное воздействие на факторы, детерминирующие поведение: «мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия)» [59, с. 214].

Технология предполагает использование таких форм, как научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-семинары, но ее организующим элементом является «интегрированная в образовательное пространство школы технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с периодами обучения учащихся в школе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста» [59, с. 215]. Автор использовал на предпрофильной ступени обучения коуч-практикум; а в старшем школьном возрасте – специальные психологические тренинг-семинары. В качестве элементов в этой модели использованы, оптимальная направленность профессионального развития, информация о необходимых внутренних и внешних ресурсах, реальная потребность рынка труда, препятствия, возникающие на пути к цели.

Особо в модели отмечено такое качество, как необходимая психологическая гибкость [7, с. 12–14]. Предлагаемый авторами коуч-практикум «Навстречу призванию» направлен на формирование направленности на профессию, расширению знаний о мире профессий и о своих возможностях, о ресурсах образовательной среды, и, что особенно важно, одной из задач имеет развитие гибкости как навыка принимать неоднозначные решения и находить различные возможности для достижения пути к цели [59, с. 224]. Логика построения данного практикума исходит из предоставления подросткам не только информации о себе, но и помощи в развитии тех качеств и компетенций, которые могут быть востребованы в предпочитаемой профессиональной сфере [59, с. 225].

Профориентационная программа, которая предложена научным коллективом под руководством С.Н. Чистяковой, предлагает существенно иной взгляд на профориентационную работу, чем в подходе Л.М. Митиной. В ней большое внимание уделяется организационно-структурным проблемам взаимодействия на различных уровнях. Согласно тексту концепции, основными направлениями профориентационной работы являются:

1. Профессиональная пропаганда и профессиональное просвещение.

2. Профессиональная диагностика и консультирование. 3. Организация профориентационной учебной и внеучебной деятельности. 4. Методическое обеспечение инновационных методов и технологий в профориентационной работе. 5. Социально-трудовая адаптация обучающихся» [116, с. 5]. Согласно этому документу, на старшие классы приходится этап учебно-профессиональной ориентации, целью которого выступают: «формирование профориентационно значимых компетентностей, коррекция и реализация образовательно-профессиональных планов, способов оценки своих достижений» [116, с. 6]. Авторы концепции подробно предложили, видимо, наиболее унифицированный на настоящий день набор методов профориентационной работы. В ее состав включаются следующие группы методов: информационно-справочные (работа с информационно-поисковыми системами для оптимизации поиска профессий, учебных заведений и мест работы; использование профессиональной рекламы и агитации; организация экскурсий и встреч со специалистами; лекции, уроки и др.); психодиагностики как элемента профотбора (авторы концепции включают сюда, наряду с тестами, и игровые методы); методы морально-эмоциональной поддержки (группы общения, «Клубы ищущих работу» и их всевозможные модификации, тренинги общения, игровые методы и пр.); методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения, в том числе построение профессиональной траектории развития; методы активизации профессионального самоопределения.

В результате анализа опубликованных научных данных, результаты которого приведены выше, мы видим, что в настоящее время в отечественной психологии и педагогике в основном возобладала точка зрения, согласно которой процесс профессионального самоопределения имплицитно связан с более глубоким процессом личностного самоопределения, и, как следствие, анализ этих процессов должен идти на едином смысловом поле. Отражение этой позиции мы видим подходах, развиваемых Н.С. Пряжниковым, Л.М. Митиной, С.Н. Чистяковой.

Отметим, что контекстом развития научных представлений о профориентации служит практика организации профориентационной деятельности, широкая панорама которой была представлено в материалах Министерства просвещения [32]. В них был представлен опыт каждого региона РФ, и все материалы доказывали участие в профориентации образовательных организаций. Кроме сформированных в каждом регионе профориентационных практик существует большой рынок коммерческих профориентационных услуг, ориентированный, в первую очередь, на родителей и самих обучающихся.

Фактически все рассмотренные выше научные школы в разной степени отмечали факт неопределенности, нестабильности современного социального мира и мира профессий, и в системах форм, методов и технологий профессиональной ориентации предлагают элементы, формирующий такие качества оптанта, как гибкость, лабильность, умение приспосабливаться к изменяющейся профессиональной и жизненной ситуации при сохранении целей самоактуализации и саморазвития.

1.3 Модель пропедевтики формирования готовности старшеклассников к профессиональной мобильности

Как мы уже отмечали, гибкость и возможность изменить свою траекторию профессионального развития, отмечается как важная задача многими учеными. Согласно концепции Л.М. Митиной, «Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые

характеристики личности, как направленность, компетентность, гибкость» [59, с. 214]. Причем оправдано формирование именно развитие субъектности подростка (юноши, девушки), так как другая стратегия ведет, по словам автора, к стагнации и невротизации человека [59, с. 214]. Похожая задача формулируется С.Н. Чистяковой: «Подготовка самоопределяющегося человека к достойному поведению в ситуациях ненормативного жизненного и профессионального кризиса». Наша позиция ни в чем не противоречит сложившимся в отечественной педагогике и психологии подходам, но определенным образом изменяет акценты и содержание предлагаемых моделей и направлений профориентационной работы.

Принципиально важным вопросом является вопрос о возрастном периоде, когда становится целесообразно реализовывать нашу модель. Подготовка к профилизации в современной отечественной школе приходится на 8–9-е классы, тем самым предполагается, что первоначальный профессиональный выбор обучающиеся должны сделать уже в этом возрасте, сформировав некие первоначальные профессиональные намерения. Этот факт отражен в известных профориентационных системах.

Однако нам представляется, что начинать формировать представление о вариативности профессионального будущего в этом возрасте преждевременно, что может затруднить решение основных задач профориентации. Может сложиться ситуация, схожая с языковым развитием билингвов, когда два языка «накладываются» друг на друга, создавая сложности для овладения.

На наш взгляд, целесообразно именно в старшей школе, когда у большинства обучающихся уже сформированы определенные представления о своем профессиональном будущем, начинать формировать готовность к тому, что это будущее может еще не раз измениться. Напомним, что в содержании готовности к профессиональной мобильности мы выделяем следующие компоненты: аксиологический компонент, индивидуально-

психологический и операционально-деятельностный. Педагогическая модель, предлагаемая нами, должна обеспечить формирование этих качеств.

При создании модели мы сознательно ее разрабатывали таким образом, чтобы она могла быть реализована в условиях существования традиционных систем профориентационной работы. Это изначальное ограничение было реализовано в первую очередь за счет контроля содержания программ подготовки – они должны были соответствовать наиболее распространенным системам и профориентационным практикам.

Модель предполагает для своей реализации определенные условия. В определении этих условий мы основывались на материалах уже проведенных исследований. При этом мы обратимся к моделям, которые включали в себя подготовку к неопределенностям и рискам будущего профессионального пути. Л.М. Митина, рассматривая комплекс психологических условий личностного-профессионального развития, выделяет внутренние (интрапсихологические), внешне-внутренние (интеринтрапсихологические) и внешние (интерпсихологические). Внешние условия она определяет как «внешнюю детерминацию, задающую представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата» [59, с. 18].

Л.Г. Инешина обосновала педагогические условия формирования личностного самоопределения учащихся старших классов через указание на необходимость активизации и использования социоориентированных, культурологических, воспитательных возможностей социокультурной среды школы [31, с. 7–8]. Гораздо более предметно выделяет организационную составляющую педагогических условий Т.А. Шульгина. Она включает в список условий «...рациональную организацию образовательной деятельности, определяющую регламент образовательного процесса в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, этику, эстетику, стиль и тон отношений в образовательном учреждении, организацию реальных возможностей для осуществления выбора индивидуального

маршрута развития (наличие различных программ, профилей, кружков, клубов, элективных курсов и др.), наличие службы сопровождения развития обучающихся...» [124].

Исходя из того, что для внедрения модели потребуется большой объем подготовительной и организационной работы, неизбежно создание некоего управляющего центра, который бы и обеспечил внедрение этой инновации. Сущность поставленных задач, касающихся изменения характеристик личностно-профессиональных планов не может быть решена без позитивного отношения со стороны родителей обучающихся и активной положительной позиции самих участников предполагаемого эксперимента. И основная идея пропедевтики профессиональной мобильности не может быть реализована без имитации ситуации смены профессии (или деятельности по подготовки к профессии).

Таким образом, условиями реализации модели являются:

1. Создание управляющей инфраструктуры, обеспечивающей организационную подготовку к внедрению модели и управление ее реализацией.

2. Возможность игрового моделирования условий профессиональной или квазипрофессиональной деятельности в различных профессиональных и квазипрофессиональных областях как гуманитарной, так и технической сферы.

3. Поддержка родителями деятельности образовательной организации по формированию у старшеклассников готовности к профессиональной мобильности.

4. Обеспечение активной, заинтересованной позиции старшеклассников в своем личностно-профессиональном развитии.

5. Подготовка педагогов для реализации модели.

Остановимся более подробно на некоторых из них. В подавляющем большинстве случаев в образовательной организации уже существует какой-то орган (как правило, внештатный), который занимается координацией

работы по профессиональной ориентации обучающихся. Как правило, он возглавляется заместителем руководителя образовательной организации и имеет вид секции методического совета. Существуют определенные функции данного профориентационного органа (совета), которые он должен исполнять в части реализации пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности:

- выявление запроса на формирование готовности к профессиональной мобильности как элемента профориентационной работы;
- подготовка педагогов к обеспечению работы по пропедевтике формирования готовности к профессиональной мобильности;
- перспективное и текущее планирование подготовки в данном направлении;
- работа с социальными партнерами для обеспечения условий пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности;
- формирование группы модераторов, осуществляющих оперативное управление элементами модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности.

Особое значение имеет подготовка педагогических работников для сопровождения процесса пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности.

В идеале для этой работы должны быть использованы специалисты с подготовкой психолога-профконсультанта. Однако в реальных условиях образовательных организаций такая работа, как правило, осуществляется именно учителями при определенной поддержке (не всегда возможной) психологической службы.

Существует содержательный блок минимальной подготовки педагога как профконсультанта, который охватывает знания и навыки, начального уровня. Они включают знание закономерностей личностно-профессионального развития личности по возрастным периодам, знание основ типологии профессий, основных тенденций современного рынка труда, знание

информационных ресурсов, в которых при необходимости можно найти информацию о профессиях, профессиональных стандартах, образовательных программах, условиях, способах, формах присвоения квалификаций, условиях труда в разных областях и его оплаты, ограничениях на занятия той или иной профессией. Педагог, выступающий в роли профессионального консультанта, должен быть готов помочь старшекласснику в планировании профессиональной карьеры, в реальной самооценке собственных потенциальных профессиональных возможностей. Он должен обладать таким качеством, как абнотивность – комплексной психологической способностью к сопровождению креативного ученика (М.М. Кашапов [35, с. 123]). Он должен знать основные методы и формы работы профессионального консультанта и уметь их применять. В число таких форм входят формы профессионального просвещения (лекции, семинары и пр.), начальные навыки индивидуального профессионального консультирования.

Но помимо общих навыков, отмеченных выше, для успешной работы в названном направлении было необходимо формировать и ряд специфических навыков. Среди них основное место занимают навыки игротехники и осведомленности в особенностях современного рынка труда, где неопределенность и динамика изменений очень высока. Существовала и еще более сложная задача – формирование у самого педагога потенциально-вероятностного личностного-профессионального плана. Последнее требование связано с тем, что педагог, выступающий в роли профессионального консультанта, должен сам верить в то, что пытается сформировать у воспитанника.

Активная позиция участников подготовки обеспечивалась за счет того, что все они были уже охвачены определенными формами предпрофессиональной подготовки, все уже хотя бы приблизительно определили для себя личностно-профессиональный план. То есть модель рассчитана на тех, кто уже задумался над своим профессиональным будущим и сделал первые шаги по его осуществлению.

Основными задачами модели являются:

1. Формирование личностно-профессионального плана, предполагающего вероятность существенных изменений в профессиональном развитии.
2. Совершенствование базовых коммуникативных умений, ориентированных на эффективность поведения на рынке труда.
3. Совершенствование навыков эмоционально-волевой саморегуляции и стрессоустойчивости в ситуациях потенциального изменения профессионального статуса.
4. Формирование первоначальных навыков анализа кризисных и неопределенных ситуаций профессионально-карьерного развития.
5. Формирование первоначальных навыков рефлексии и проектирования профессионального развития в кризисных и неопределенных ситуациях профессионально-карьерного развития.

Важным элементом педагогической модели являются принципы:

1. Принцип нравственной оправданности. Этот принцип утверждает собой первенство норм общечеловеческой морали в ситуациях личностно-профессионального выбора.
2. Принцип развития субъектности. Данный принцип предполагает, что в ситуациях выбора и проектирования карьерного развития оптант исходит не только из учета разнообразных внешних и внутренних факторов, относящихся к размерам дохода, социальному статусу, возможностям карьерного роста и пр., но и из интересов развития себя как личности, своей личностной самореализации.
3. Принцип квазипрофессиональности. Принцип предполагает, что основные компоненты готовности к профессиональной мобильности будут формироваться в условиях, имитирующих периоды смены вида и характера профессиональной деятельности.
4. Принцип дополненности. Это принцип координации модели с имеющимися формами и системами профессиональной ориентации. Он

призван обеспечить привязку разработанной модели к имеющейся в образовательной организации системе работы или имеющейся сетевой модели взаимодействия.

5. Принцип уровневой преемственности, обеспечивающий связь подготовки с компетенциями, сформированными на предшествующих уровнях профессионального самоопределения.

6. Принцип психологической безопасности. Вся проводимая работа должна исключать психическую травматизацию старшеклассников.

7. Принцип информационной достаточности. Функционирование модели во всех ее вариантах, особенно в части взаимодействия с социальными партнерами, должно сопровождаться достаточной информационной обеспеченностью.

Разрабатывая общую логику построения модели преемственности формирования готовности к профессиональной мобильности, мы опирались на уже известные положения существующих систем формирования профессиональной направленности и сопровождения личностно-профессиональной самореализации.

Так, Н.С. Пряжников, описывал активизирующие профконсультационные методики, использующие специально организованную беседу. Такая беседа опирается на двуплановость действий, когда профконсультант побуждает создание воображаемых коммуникативных ситуаций, опирающихся как на реальные, так и «игровые» действия. Этот же автор описывает логику вовлечения детей и подростков во взаимодействие с профконсультантом. Она предполагает выделение общей цели работы, использование общего средства для решения выделенных проблем и целей, обеспечение постепенного перевода средства решения проблем во внутренний план действий клиента. Тем самым профконсультант должен не просто показать, как это средство используется, но и обучить клиента использовать такое средство самостоятельно при решении своих проблем [86, с. 358–359].

Важным технологическим элементом, который мы предполагали использовать в пропедевтике формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников, была нацеленность на формирование умения обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой проблемной ситуации. Последнее, по свидетельству М.М. Кашапова, связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями [35, с. 309].

Основная логика пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников заключается в последовательном достижении задач модели: от информирования старшеклассников до организации получения ими опыта смены профессиональной области (в ситуации квазипрофессиональной или профессиональной деятельности). Параллельно с этим идет формирование специальных компетенций, обеспечивающих саморегуляцию и стрессоустойчивость. Как мы отмечали, подготовка к внедрению модели и ее реализация предполагает постоянную деятельность органа управления реализацией модели.

Организационной формой для реализации модели с такими условиями, по нашему мнению, является неформальная образовательная программа, которая при необходимости может быть оформлена как модуль программы дополнительного образования или самостоятельная программа дополнительного образования.

Вариант, который апробировался в рамках нашей опытно-экспериментальной работы, представлял собой именно неформальную образовательную программу. Иными словами, образовательную программу, не соответствующую строго формальным требованиям к организации (в нашем случае) программ дополнительного образования. В процессе разработки программа получила название «Карьерная проба».

Так как одним из основных условий эффективности профориентационной работы является желание со стороны обучающихся

в ней участвовать, то мы организовали основное содержание нашей программы с помощью единой игровой формы.

На схеме, представленной на рисунке 1, представлена графическая визуализация модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников.

Первый (подготовительный) этап программы «Карьерная проба» заключался в предварительной образовательной подготовке, которая охватывала как области, касающиеся умения справиться с кризисными ситуациями, так и формирование сугубо инструментальных навыков (например, поиска вакансий), а также рефлексию и анализ своих личностно-профессиональных планов. Программа представлена в Приложении Б.

Модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников



Рисунок 1 – Модель пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников

После завершения подготовительного этапа программы подготовки, который совпадал со вторым полугодием участия оптанта в работе кружка (секции, специальных курс, практики на производства и пр.), выбранного им в соответствии со своими профессиональными планами, всем предлагалось участвовать в игре. Суть игрового этапа сводилась к следующему. Основным содержанием игры был временный выбор другого профессионального направления. Выигрышами были набранные баллы, которые начислялись по итогам полугодия участия в предпрофессиональной подготовке другого профиля. Баллы начислялись за объективные успехи в овладении выбранным направлением, дополнительные баллы начислялись за соблюдение алгоритма выбора «альтернативной профессии» и за оптимальность вхождения в новый коллектив. Каждая неделя занятий завершалась коллективной рефлексией, в которой участвовали старшеклассники и педагог-модератор. Завершалась программа индивидуальной и коллективной рефлексией.

Напомним, что к началу игры все участники уже выбрали нравящееся им направление (кружок, клуб, студию, факультатив и пр.) и минимум несколько месяцев там отзанимались. Но начинающийся этап предполагал обязательную (пусть и временную) смену вида подготовки.

Первый этап – этап **актуализации цели**. Этап начала игры совпадал с постановкой игровой задачи – выбора из нескольких возможных направлений предпрофильной и профильной подготовки (носящей внеурочный характер).

Но задачей игрока было не просто совершить выбор, а сделать его квалифицировано, опираясь на уже известную информацию о мире профессий и свое представление о будущем. Первый этап – это первый шаг по направлению к этому выбору. Он предполагал, что игрок четко сформулирует границы допустимости и варианты достижения своих основных жизненных целей, соотнесет их со своими возможностями. После формулировки цели игрок проходил собеседование с модератором, на котором его определение для себя цели рефлексивно оценивалось. Этап назывался

«актуализация», так как предполагалось, что подобные цели для человека должны быть актуальны постоянно, а не только в кризисные периоды, связанные с потерей работы.

Следующий игровой этап – это **этап сбора информации**. Задачей этого этапа было выполнение проектной работы о перспективах профессионального развития (выбор направления предпрофессиональной подготовки рассматривался именно как шаг по изменению личностно-профессионального плана) в определенном направлении и о способах попасть на данный вариант профессиональной траектории (включая образовательную подготовку), отдельным разделом презентации были результаты сбора и анализы информации о конкретном кружке (факультативе), куда хотел бы попасть игрок.

Этапы информирования о себе и прохождения отбора и оценочных процедур в игре организовывались как один в связи с реальными условиями. В него входила подготовка резюме о себе, которое должен был рассмотреть руководитель учебной группы (кружка, студии и пр.), и прохождение собеседования. Именно эти игровые результаты подвергались оценке.

Принятие решения было одним из центральных этапов игры. На этом этапе игрок на основании анализа того, как было организовано общение с руководителем подготовки, высказывал суждение об обоснованности или ошибочности своего выбора. В силу ограниченности временных ресурсов по правилам игры нельзя было возвращаться на повторный этап выбора направления.

Последний этап заключался в **адаптации к новому месту**. В ходе него оценивались как успехи в освоении программного материала, так и установление нормальных межличностных отношений в коллективе. Отдельно отмечалось проявление лидерских качеств.

Каждый этап завершался рефлексивно-оценочными процедурами.

Разработанная модель является адаптивной и предназначенной для реализации в условиях школы. Все условия, сопровождающие внедрение

модели, вполне реализуемы. Единственное условие, которое определенным образом ограничивает ее применение, – это то, что участники программы «Карьерная проба» должны уже определенным образом оформить свои профессиональные намерения и находиться на этапе предпрофессиональной подготовки.

Выводы по главе 1

Проблемы содействия профессионально-личностному росту молодежи изучались в рамках различных научных дисциплин. Англоязычная социология изучала проблемы профессионального и карьерного самоопределения и планирования, используя обширный перечень понятий: «course», «pathway», «learning career», «life course», «school to work/life transition», «trajectory». Отечественная социология, начиная с 1980-х гг., основное внимание обращала на оценку формирования субъектности молодежи в процессе создания ею своих жизненных траекторий. Л.Ф. Чупров и научный коллектив под его руководством разработали концепцию социального развития молодежи. Дальнейшим развитием идей названной школы стало формирование научного подхода, известного как «концепция социальной транзycji».

Отечественные исследования в области психологии труда, как правило, используют понятие самоопределение, а именно профессионального самоопределения субъекта и жизненное самоопределение субъекта. Все авторы без исключения рассматривают профессиональное самоопределение как очень сложный процесс и явление, в котором происходит последовательная смена выбора позиций, формируются и изменяются отношения, поведение, развивается рефлексия – в том числе умение соотносить свои желания и реальные условия трудоустройства.

Наша позиция наиболее близка концепции личностно-профессионального самоопределения Л.М. Митиной, которая предполагает, что перед человеком стоит два альтернативных выбора: или выбрать стратегию адаптации, приспособления под обстоятельства, или стратегию профессионального развития. Одним из выводов этой концепции, подтвержденных результатами исследований других специалистов, является необходимость формирования таких качеств оптанта, как гибкость,

лабильность, умение приспосабливаться к изменяющейся профессиональной и жизненной ситуации при сохранении целей самоактуализации и саморазвития. Это дает возможность человеку успешно противостоять неопределенности, нестабильности современного социального мира и мира профессий.

Изучение факторов, дестабилизирующих профессиональные траектории, отмечалось еще в работах Е.А. Климова и Э.Ф. Зеера. Но исследования, изучающие проблему профессиональной мобильности и готовности к ней, появились только в последние десятилетия. Наша позиция заключается в том, что ввиду высокого динамизма и неопределенности рынка труда старшеклассников нужно готовить к тому, что в будущем им придется неоднократно сменить сферу профессиональной деятельности. И эта ситуация является нормой.

Мы исходим из того, что готовность к профессиональной мобильности старшеклассников – это психолого-педагогический феномен, образованный системой специфических компонентов, обеспечивающий способность к перестройке личностно-профессиональных планов и адаптации к изменяющимся условиям личностно-профессионального развития. В структуру профессиональной мобильности мы включили аксиологический, индивидуально-психологический и операционально-деятельностный компонент.

Проведенный анализ форм и методов формирования профессиональной мобильности, описанный в научной литературе, позволил нам разработать модель пропедевтики формирования профессиональной мобильности. Модель нацелена на изменение представлений старшеклассником о будущем личностно-профессиональном развитии и получение им опыта смены деятельности в области предпрофессиональной подготовки, на формирование специальных компетенций, обеспечивающих саморегуляцию и стрессоустойчивость. Организационной формой для реализации модели может являться или неформальная образовательная программа, которая при

необходимости может быть оформлена как модуль программы дополнительного образования, или самостоятельная программа дополнительного образования. Первый этап программы заключался в образовательной подготовке, которая охватывала как области, касающиеся умения справиться с кризисными ситуациями, так и формирование сугубо инструментальных навыков (например, поиска вакансий). Второй этап включал комплексную деловую игру. На всем протяжении игры учащиеся участвовали в рефлексивных практиках по анализу.

Степень детализации разработки нашей теоретической модели и материалов, которые ее сопровождают, дала возможность провести опытно-экспериментальную работу.

ГЛАВА 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОПЕДЕВТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

2.1 Подготовка условий для начала процесса апробации модели пропедевтики формирования готовности старшекласников к профессиональной мобильности

Как уже было отмечено в предыдущей главе, предлагаемая нами педагогическая модель предполагает существование определенных педагогических условий. Условия, которые мы определили ранее, требовали для своего создания подготовительной деятельности.

Первым шагом было определение объема экспериментальной выборки. В нее вошли обучающиеся двух образовательных организаций общего образования: МБОУ Гимназия № 16 г. Химки (Московской области) и МБОУ Лицей № 7 г. Химки (Московской области). Количество испытуемых (обучающихся 10–11 классов) составило 142 человека, из них 68 вошли в экспериментальную группу, а 74 – в контрольную.

Как мы уже отмечали, все участники эксперимента (и контрольная и экспериментальная группа) принимали участие в тех или иных формах профессиональной ориентации. Для краткой характеристики существующей практики профориентационной работы воспользуемся иконографией, представленной в аналитических материалах министерства просвещения РФ (рисунок 2) (изображение воспроизводится из публикации [32]).

В момент проведения исследования и оформления его результатов успешно действовал Профориентационный портал для обучающихся Московской области «Мой ориентир. Безбарьерная среда в образовании» [60].



Рисунок 2 – Схематическое представление основных профориентационных практик Московской области

Как следует из анализа данных материалов, по всей Московской области реализовывались многочисленные и многообразные формы профориентационной деятельности.

Не являлись исключением и школы, которые были выбраны в качестве экспериментальной базы. Например, в период эксперимента действовала инновационная площадка «Сегодня выпускник инженерного класса Лицея – завтра технический специалист и инженер в отрасли космического машиностроения». Авторы ориентировали ее на оказание обучающимся действенной помощи в адаптации к новым социально-экономическим ситуациям. В ее рамках старшеклассники получали необходимую информацию о различных аспектах рынка труда и профессий, развивали готовность к самореализации, приобретали трудовой опыт на допрофессиональном и профессиональном уровнях в современных социально-экономических условиях.

В рамках этого проекта были разработаны и внедрены программы внеурочной деятельности и дополнительного образования по робототехнике, техническому конструированию и моделированию, программированию, проектной и научно-исследовательской деятельности в области высоких технологий в системе образовательного кластера «Лицей-колледж-ВУЗ-предприятие». Старшеклассники совершали интерактивные экскурсии на НПО имени С.А. Лавочкина, АО «НПО Энергомаш имени академика В.П. Глушко», АО «МКБ «Факел» имени академика П.Д. Грушина», проводилась работа по профессиональной ориентации на профессии инженерно-технических специальностей для работы на предприятиях космического машиностроения. Проект был комплексным и решал, помимо профориентационных, еще широкий спектр развивающих и воспитательных задач.

Наряду с названным проектом реализовывались и другие (например, «Путевка в жизнь школьникам Подмосковья»). Администрации обеих школ настойчиво расширяли сеть социальных партнеров с целью включения их

в совместную с обучающимися научно-исследовательскую, проектную деятельность. В обеих школах предпринимали усилия для развития педагогического потенциала и повышение профессиональной компетентности учителей; педагогов дополнительного образования; учителей, работающих в системе внеурочной деятельности.

Таким образом, одно из условий – возможность игрового моделирования условий профессиональной или квазипрофессиональной деятельности в различных профессиональных и квазипрофессиональных областях как гуманитарной, так и технической сферы – фактически уже существовало к началу экспериментальной работы. МБОУ Гимназия № 16 г. Химки (Московской области) и МБОУ Лицей № 7 г. Химки (Московской области) совместно со своими сетевыми партнерами к началу экспериментальной работы уже имели многочисленные профили предпрофессиональной и профессиональной подготовки. Профили подготовки, по которым имели возможность пройти подготовку старшеклассники, были следующие: «16045 Оператор станков с программным управлением», «Радиоэлектроника и лазерная техника», «Космическая техника и технологии», «Вооружение, военная и специальная техника, системы противодействия терроризму», «Механика: вчера, сегодня, завтра», «Современные машиностроительные технологии», «Информационно-коммуникационные технологии», «Физика древняя и юная», «Школьная математика-фундамент высшей», «Наноинженерия», «Энергетика и энергосбережение», «Реклама», «Современные медиа», «Дизайн», «Архитектура малых городов», «Журналистика», «Социальная педагогика», «Современное музейное дело», «Библиотечное дело».

Нами был разработан диагностический комплекс, который позволил измерять уровень сформированности готовности к профессиональной мобильности.

Соотношение диагностических компонентов и компонентов готовности к профессиональной мобильности мы представили в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение критериев сформированности профессиональной мобильности показателей и методов диагностики

№	Критерии готовности к профессиональной мобильности	Показатели	Инструмент диагностики
	«Аксиологический» (уровень сформированности аксиологического компонента)	Вариативный характер профессионально-жизненного плана	Шкалы «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», теста «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (2007) (адаптация теста «Якоря карьеры» Э. Шейна). Структурированное интервью
		Выраженность субъектной позиции.	«Методика “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (2007)
	«Индивидуально-психологический» (уровень сформированности индивидуально-психологического компонента)	Способность к саморегуляции	Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана

		Коммуникативные и организаторские способности	«Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС)
	Операционально-деятельностный (уровень сформированности операционально-деятельностного компонента)	Проявление готовности к профессиональной мобильности в ситуациях поиска работы, выбора и адаптации к новому месту работы (учебы)	Анализ результатов проектной работы

Рассмотрим приведенные методики подробнее.

Для характеристики **аксиологического критерия**, который оценивает смысловую характеристику вариативности личностно-профессионального плана личности, предполагающую позитивное отношение к вариантам неоднократной смены профессии или специализации в рамках одной профессии, и связывает эти возможные изменения с целями личностного и профессионального развития, мы использовали русскоязычную версию методики «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации А.А. Жданович [19]. А именно шкалы «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни». При этом, чем меньшее количество баллов получал испытуемый по первым двум шкалам, тем более сформированным считалось изучаемое качество. Баллы по шкале «Интеграция стилей жизни» (ориентация на сбалансированность индивидуальных потребностей, интересов семьи и профессионального продвижения) были прямо пропорциональны итоговой шкале.

Высокую валидность данной методики подтверждают ряд публикаций [40; 77]. Мы использовали сырые баллы по данным шкалам, которые впоследствии нормировались на 10-балльную шкалу.

Для более углубленного анализа особенностей жизненных планов мы проводили структурированное интервью. Интервью включало вопросы: «Как вы относитесь к возможным сменам работы и специальности в будущем?», «Как вы относитесь к возможным изменениям места жительства?», «Что вы учитываете, на какие критерии ориентируетесь, когда выбираете будущую профессию?», «Что для вас значит ваша профессия?». Помимо количественной оценки оно использовалось для качественного анализа и для контроля факторов, которые могли быть упущены в ходе предварительного анализа.

На основании анализа содержания ответов количественно оценивались два показателя: «вариативный характер профессионально-жизненного плана» и «выраженность субъектной позиции». Оба показателя оценивались за счет фиксации типов интервью, в которых проявлялась указанные признаки. «Вариативный характер жизненного плана» фиксировался при наличии в интервью указания на возможность (с высокой степенью вероятности) смены в будущем профессии и мест работы. «Выраженность субъектной позиции» фиксировалась при наличии в интервью указания на самостоятельность планирования своего жизненного и профессионального пути и на наличие рефлексии соотношения профессиональных планов с задачами личностного развития. Решение о наличии того или иного показателя в определенном интервью принималось двумя экспертами. Экспертиза проводилась школьными психологами. Интенсивность выраженности признака не оценивалась, то есть даже если на протяжении интервью неоднократно развивалась тема, например, возможности смены профессии, то отмечался факт наличия признака.

Для дополнительной характеристики выраженности субъектной позиции использовалась «Методика “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [34]. Мы исходили из того, что рефлексивность является одним из наиболее надежных показателей развития субъектности. Эта методика выявляет склонность к анализу собственной

деятельности, выяснению причин и следствий своего поведения, стремление к обоснованному, тщательному планированию. Важным следствием высокой рефлексивности является умение разобраться в коммуникативной ситуации и правильно понять действия собеседника.

Итоговый количественный показатель по данному критерию a нами рассчитывался как среднее арифметическое четырех шкал теста «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации А.А. Жданович, данных методики «Методика “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) и структурированного интервью. Кроме того, показатель выраженности субъектной позиции a_s рассматриваемый в составе данного критерия, ввиду своей важности анализировался и самостоятельно. Этот показатель образовали данные по двум методикам: «Методике “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) и тесту «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (шкала «Интеграция стилей жизни»).

Индивидуально-психологический критерий включает базовые навыки саморегуляции, коммуникации, противодействия стрессу и эмоциональной устойчивости. Для его диагностики мы привлекли методику «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана [89].

Тест-опросник позволяет оценить как общую выраженность качества (как меру овладения собственным поведением, способность сознательно им управлять, как правило, это эмоционально зрелые люди с хорошо развитой рефлексией, позитивно ориентированные по отношению к социальным нормам), так и его составляющие. Авторы выделяют такие субшкалы, как «настойчивость» (характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела) и «самообладание» (отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний). Отметим, что не следует интерпретировать максимально высокие значения шкал исключительно положительно. Так, как отмечают авторы, стремление к постоянному самоконтролю может приводить к преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

Методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС) позволяли оценивать коммуникативные и организаторские способности. Авторы, кроме того, дают интегрированную интерпретацию по двум шкалам теста. Полюсами проявляемых свойств являются трудности с установлением контактов с людьми в незнакомых ситуациях, переживание обид, отсутствие инициативы, избегание самостоятельности, соответственно, у лиц, имеющих максимальные значения, проявляются противоположные значения качеств: инициативность, самостоятельность. Полученные по данной методике результаты мы нормировали на принятую в нашем исследовании 10-балльную шкалу.

Итоговый количественный показатель *I* сформированности индивидуально-психологического критерия рассчитывался как среднее арифметическое по результатам тестирования респондентов по методике «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, шкалам предметной и социальной пластичности Д-ОСТ и двум шкалам КОС.

Операционально-деятельностный критерий (предполагающий владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации, самоанализа и проектирования профессионального развития) оценивался на основе экспертной оценки выполненных проектных работ.

Проектная работа представляла собой задание, которое выполнялось в условиях ограниченного времени (давалось 45 мин.). До начала выполнения задания каждый участник выбирал для себя будущую профессию. Проектная работа начиналась с установки: вам необходимо выбрать другую профессию (безальтернативно). В работе оценивались навыки работы с информационными базами, в том числе образовательных организаций, обоснованность выбора профессии, обоснованность прогноза своего личностно-профессионального развития в рамках данной профессии, прогноз сложностей трудоустройства, его реалистичность, прогноз сложностей адаптации к трудовому месту. Оценка уточнялась в ходе собеседования

с участником. Итоговой оценкой *o* являлось среднее арифметическое по всем этапам (схема анализа представлена в Приложении А). В качестве экспертов выступали педагог-модератор и руководитель объединения (кружка, программы дополнительного образования).

Отметим, что, хотя мы и не включили эту информацию в наш диагностический комплекс, но все респонденты проходили обследование у школьного психолога по «Дифференциально-диагностическому опроснику» (ДДО) (Е.А. Климова), а некоторые и по модифицированному Л.В. Брендаковой варианту опросника «Твои профессиональные предпочтения» Д. Голланда. Результатом этого явилось то, что все участники эксперимента имели информацию, подкрепленную тестовым обследованием о своих профессиональных предпочтениях.

Результаты проведенных обследований представлены в виде следующей таблицы (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Значения основных показателей на начальном этапе экспериментальной работы

	StW	StP	Vr	Int	Rf	Sp	A	Sr	KO	P	O
Экс.г.	62,14	45,03	53,59	44,39	54,85	49,62	51,60	40,90	48,00	44,45	33,59
Кон.г	64,27	43,53	53,90	43,78	56,13	49,95	51,93	39,89	47,60	43,74	34,25

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А.В. Карпова, Vr – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sr – показатель способности к саморегуляции, KO – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, A – значение аксиологического компонента, P – значение индивидуально-психологического компонента, O – значение операционально-деятельностного компонента

Результаты проверки статистической значимости различий контрольной и экспериментальной групп представлено ниже в виде копий вывода программы статистической обработки SPSS – общего результата проверки и промежуточных значений расчета статистик (таблицы 3,4).

Таблица 3 – Вывод SPSS по итогам проверки нулевых гипотез

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Вывод
1	Распределение StW_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,255	Нулевая гипотеза принимается
2	Распределение StP_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,421	Нулевая гипотеза принимается
3	Распределение Vr_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,568	Нулевая гипотеза принимается
4	Распределение Int_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,618	Нулевая гипотеза принимается
5	Распределение Rf_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,576	Нулевая гипотеза принимается
6	Распределение Sp_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,707	Нулевая гипотеза принимается
7	Распределение A_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,565	Нулевая гипотеза принимается
8	Распределение Sr_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,562	Нулевая гипотеза принимается
9	Распределение КО_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,485	Нулевая гипотеза принимается
10	Распределение P_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,769	Нулевая гипотеза принимается
11	Распределение O_0 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,554	Нулевая гипотеза принимается

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А. В. Карпова, Vr – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sr – показатель способности к саморегуляции, КО – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, А – значение аксиологического компонента, Р – значение индивидуально-психологического компонента, О – значение операционально-деятельностного компонента

Таблица 4 – Промежуточные значения расчета статистик Критерия U Манна-Уитни для независимых выборок

	StW_0	StP_0	Vr_0	Int_0	Rf_0	Sp_0	A_0
Всего	142	142	142	142	142	142	142
U Манна-Уитни	2795,000	2319,000	2656,000	2394,000	2653,000	2608,000	2657,000
W Вилкоксона	5570,000	5094,000	5431,000	5169,000	5428,000	5383,000	5432,000
Статистика критерия	2795,000	2319,000	2656,000	2394,000	2653,000	2608,000	2657,000
Стандартная ошибка	244,877	244,875	244,877	244,877	244,877	244,877	244,877
Стандартизованная статистика критерия	1,139	-,804	,572	-,498	,559	,376	,576
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,255	,421	,568	,618	,576	,707	,565

Окончание таблицы 4

	Sr_0	KO_0	P_0	O_0
Всего	142	142	142	142
U Манна-Уитни	2374,000	2687,000	2444,000	2661,000
W Вилкоксона	5149,000	5462,000	5219,000	5436,000
Статистика критерия	2374,000	2687,000	2444,000	2661,000
Стандартная ошибка	244,877	244,877	244,877	244,877
Стандартизованная статистика критерия	-,580	,698	-,294	,592
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,562	,485	,769	,554

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А.В. Карпова, Vg – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sg – показатель способности к саморегуляции, КО – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, А – значение аксиологического компонента, Р – значение личностно-психологического компонента, О – значение операционально-деятельностного компонента

В связи с тем, что статистический анализ показал отсутствие статистической значимости различий между распределениями в контрольной и экспериментальной выборке, мы получили возможность рассмотреть их как выборку с одними характеристиками.

Так как при выбранном нами дизайне исследования сложно однозначно обосновать весовой соотношение показателей в рамках интегральный мер, мы произвели сравнение всех первичных показателей непосредственно (см. таблицы 5, 6 и далее). Все они подтвердили статистическую незначимость отличий между контрольной и экспериментальной группой.

Для визуализации распределений интегральных значений мы представили их на диаграммах. Судя по результатам, «средний» старшеклассник чуть более склонен к выбору вариативного жизненного сценария, нежели к стабильному. Причем это гораздо более выражено в отношении места работы, чем места жительства о распределении аксиологического критерия готовности к профессиональной мобильности (см. диаграмму на рисунке 3).

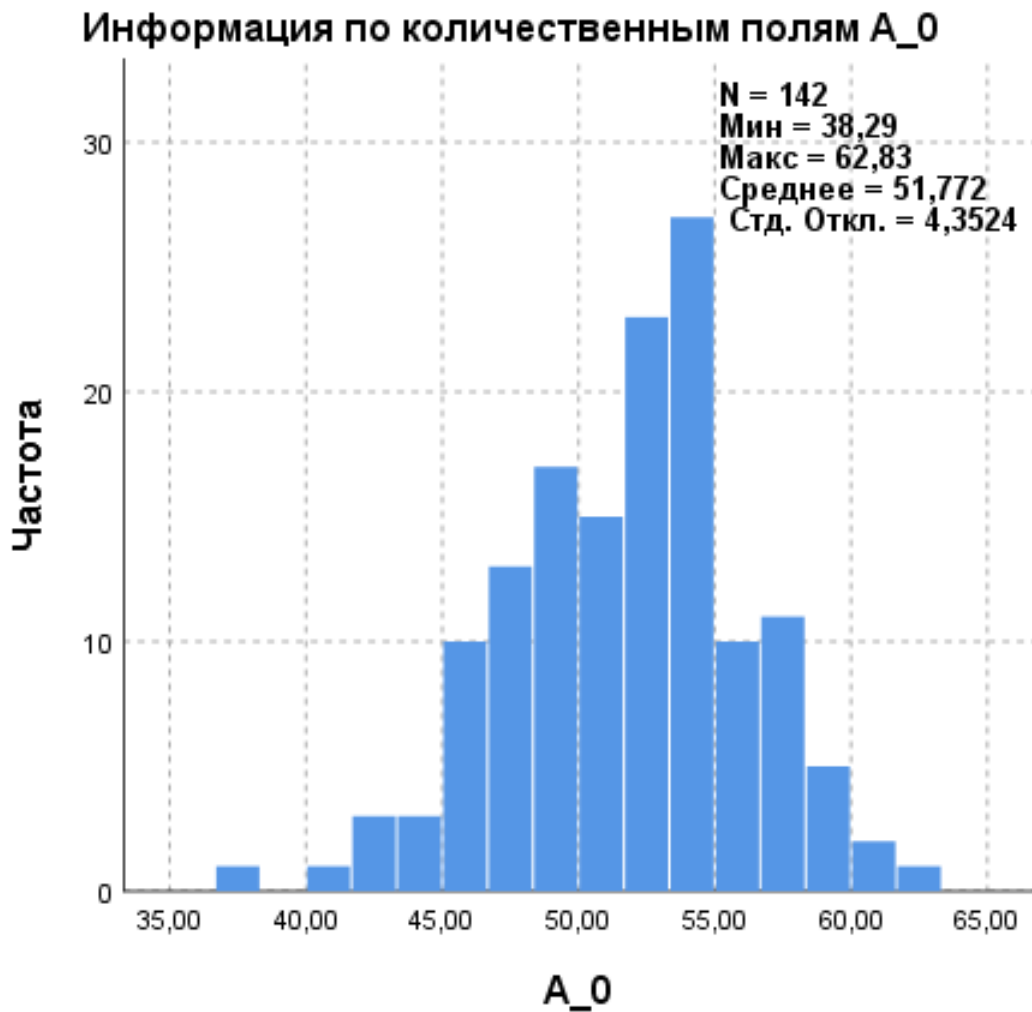


Рисунок 3 – Диаграмма распределения значений по аксиологическому критерию

Индивидуально-психологический компонент сформирован (рисунок 4) заметно хуже. Особенно низкими были результаты, показывающие способность к саморегуляции. Однако стоит отметить, что по данным показателям наблюдалась очень высокая дисперсия, что демонстрирует наличие разных групп внутри выборки. Блок показателей, связанных с коммуникативными и организаторскими способностями, несколько выше.

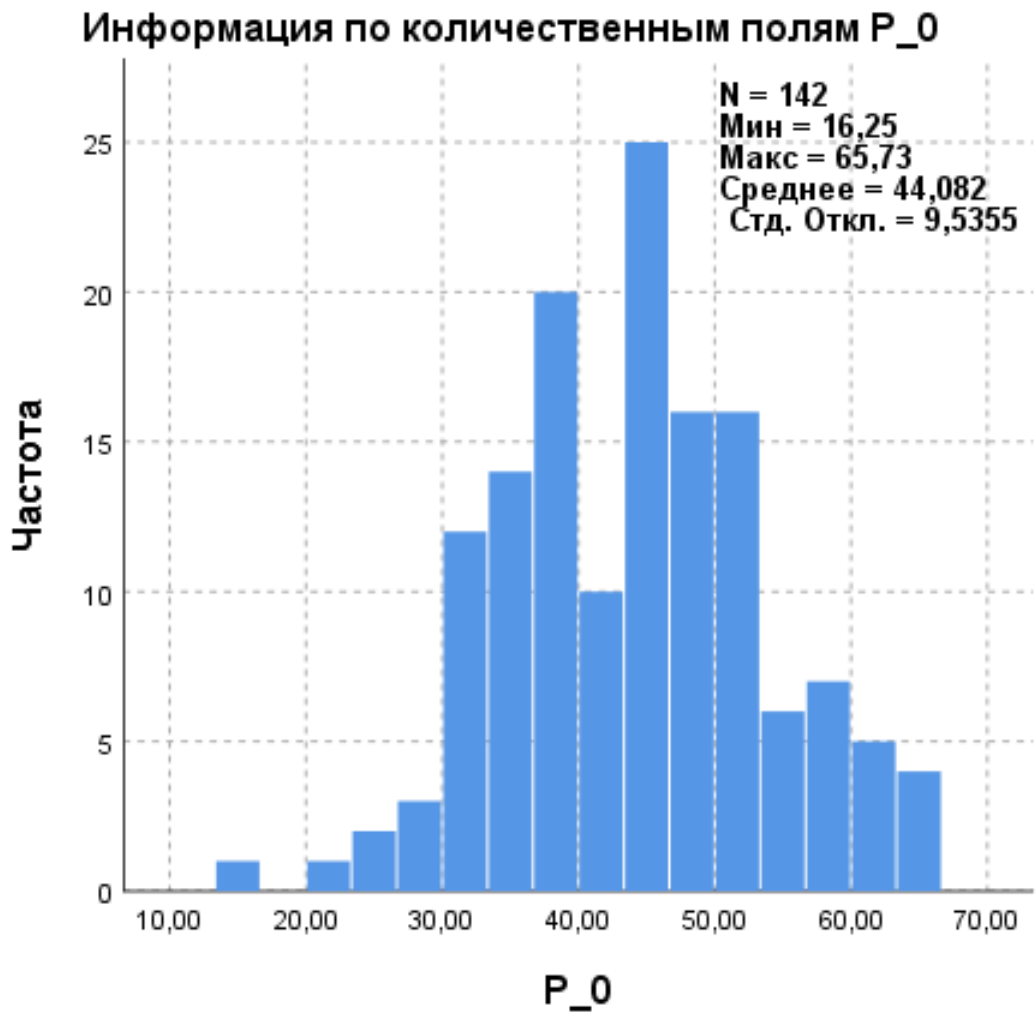


Рисунок 4 – Диаграмма распределения значений по индивидуально-психологическому критерию

Операционально-деятельностный компонент, оценку которого мы произвели на основе выполнения проекта, показал существенные пробелы знаний старшеклассников в ситуациях, в которых требуется выбор работы и ее смена (рисунок 5).

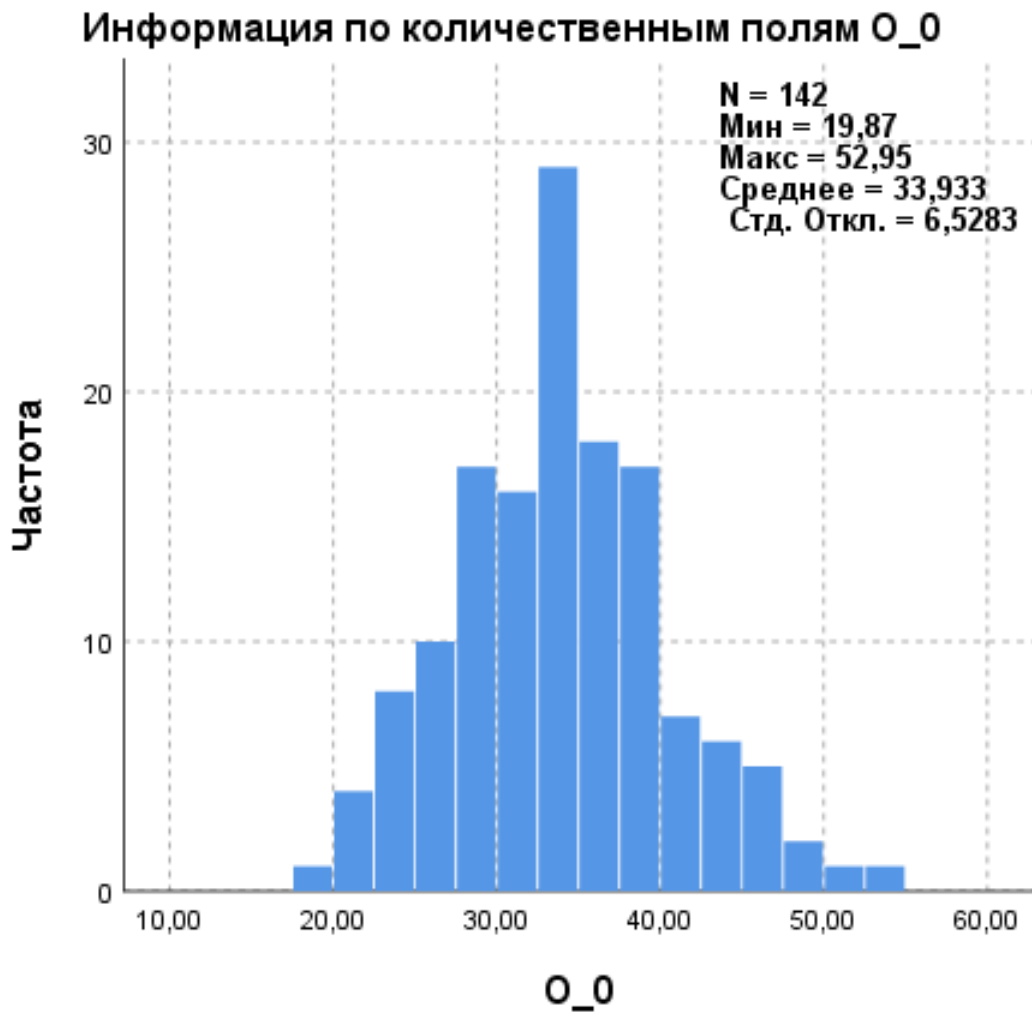


Рисунок 5 – Диаграмма распределения значений по операционально-деятельностному критерию

Структурированное интервью показало, что в целом наши предположения о том, как они видят свое профессиональное будущее, как планируют карьеру, оказались адекватны, полученные данные (таблица 5) хорошо коррелировали с данными, полученными по другим методикам. Ни одно из интервью не содержало оценки, принципиально несовместимой с выбранной нами теоретической рамкой, задающей границы интерпретации личностно-профессионального развития.

Таблица 5 – Результаты анализа структурированного интервью на начальном этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Показатель	Выраженные признаки (%)	Присутствуют признаки (%)	Отсутствуют (%)
Контрольная	Вар. хар. пл.	35,5	34,7	29,8
	Суб. поз.	24,2	15,6	60,2
Экспериментальная	Вар. хар. пл.	34,8	30,1	35,1
	Суб. поз.	26	18,9	55,1

Где: «Вар. хар. пл.» – вариативный характер профессионально-жизненного плана
«Суб. поз.» – «выраженность субъектной позиции»

Часть интервью принадлежала старшеклассникам, которые были изначально настроены на «вариативную» карьеру и мобильность.

Девушка (17 лет): «Я бы очень хотела, чтобы у меня была яркая, насыщенная жизнь, я готова к переменам и новым открытиям, хочу побывать в самых разных местах и приобрести неожиданные знакомства, и потому постоянная стабильная работа в одном месте для меня не интересна. Во-первых, я люблю путешествовать, очень хотелось бы посетить как можно больше городов и стран. И я искренне надеюсь, что выбранная мною профессия поможет осуществить мне мои мечты... Во-вторых, я люблю знакомиться с новыми интересными людьми, и разные работы могут помочь мне в приобретении новых связей. В-третьих, меня привлекают разнообразные сферы, мне бы очень хотелось не выбирать одно место на всю жизнь, а постоянно пробовать себя в чем-то новом, расширять свой кругозор, неустанно развиваться и приобретать новые знания».

Юноша (15 лет): «Я очень люблю находиться в вечном движении, и постоянное место работы с одним и тем же видом из окна, тем же самым креслом и столом и той же самой дверью – совсем не для меня. Сидячая работа – слишком скучно для меня».

Носители этих представлений о будущем составляли меньшую часть выборки. Значительно большую часть составляли юноши и девушки,

ориентирующиеся на стабильное будущее, и те, у которых наблюдались противоречивые оценки своего желательного будущего.

Часть из них характеризовали себя как лиц, конституционально не любящих перемены.

Девушка (15 лет): «Я отношу себя к типу людей, которые с трудом переносят любые изменения. Мне трудно привыкать к новым местам, малознакомым людям и другому ритму жизни. Я ни разу не меняла школу, не переезжала... Но я люблю изучать культуру других стран и планирую связать свое будущее с иностранными языками. Я побывала во многих странах... Но мне будет необходимо место, куда я могу вернуться, место, которое можно будет назвать домом, где меня будут ждать. Я надеюсь, что моя будущая профессия будет приносить мне удовольствие и я смогу обосноваться на одном рабочем месте. Ведь работа – это не только выполнение своих обязанностей, но и общение в коллективе... Безусловно, монотонная работа может начать надоедать, но нужно всегда искать способы решения...»

Хотя оговоримся, что в каждой категории существовали интервью, которые сложно отнести к определенной категории.

Девушка (16 лет): «Я не очень люблю менять свое окружение, мне в большинстве случаев может быть трудно быстро адаптироваться на новом месте. Также смена работы означает многочисленные переезды в разные точки мира, что влечет за собой вероятные неудобства, такие как смена климата, смена часовых поясов. Существует шанс, что работа будет находиться вдали от крупных населенных пунктов... Хотя, другой стороны, разнообразие работы заставляет саму жизнь заиграть новыми красками...»

Основная часть интервьюированных использовала рациональность для обоснования своих предпочтений стабильности.

Юноша (15 лет): «Плюсы стабильного будущего. Во-первых, знакомая обстановка. В знакомой обстановке мы лучше ориентируемся, повышается работоспособность. Во-вторых, меньше стресса. Я склонен выбрать

стабильность. Здесь и обстановка спокойная, и места знакомые, с знакомыми тебе людьми и меньше стрессовых ситуаций».

Юноша (15 лет): «Постоянное место работы – хороший вариант. Ведь я не буду думать о том, где мне работать и где жить дальше. Если есть свой дом или квартира, можно обустроить его, можно «пускать корни». Это дает некоторую определенность в жизни. Постоянная работа – это стабильный заработок. А значит, можно как-то планировать свою жизнь, при необходимости брать кредиты, делать накопления. Составляя заранее известный план своей жизни, ты облегчаешь себе жизнь».

Девушка (15 лет): «Зная будущее, можно подготовиться к нему. Конечно, в жизни всегда есть и будут неожиданности, не бывает иначе. Но все же я люблю максимально держать все под контролем, потому что мне так комфортнее. В жизни и так много стресса, так почему бы не избавиться себя хотя бы от небольшой его части. При такой жизни можно быть готовым заранее к каким-либо изменениям, тем самым лучше справляться с работой, с поставленной задачей. Таким образом можно быстрее достигнуть успеха и карьерного роста. Постоянная смена места работы рано или поздно даст осечку, и есть риск потерять все, что было накоплено в «приключениях». Стабильность – залог успешной и спокойной жизни. Ведь когда есть постоянная работа, не нужно думать, переживать, как заработать деньги, как прокормить себя и свою семью, где ты будешь завтра, через неделю, через месяц».

Часть интервью мы исключили из анализа, так как в них интервьюируемые фактически ушли от поставленной задачи и излагали свои взгляды на карьеру и планирование жизни вообще, но не на свою карьеру и свою жизнь.

Девушка (15 лет): «Нужно всегда быть благодарным за то, что есть сейчас, ведь никогда не знаешь, что тебя ждет завтра. Я считаю, что стабильность намного лучше, чем постоянные перемены. Конечно, перемены – неотъемлемая часть жизни. Люди должны развиваться, меняться,

как и все вокруг. Меняются технологии, города и природа. Но мне все же кажется, что стабильность – залог успеха. Ведь все налажено, понятно и предсказуемо: дом работа, успех. Естественно, иногда это бывает скучно... Но в случае постоянных изменений есть риск все потерять и свалиться под откос, таща за собой свою семью. Стабильность является гарантией умеренной жизни».

В результате подготовительного этапа опытно-экспериментально работы мы сформировали необходимые для начала эксперимента условия. Выборка эксперимента была достаточно репрезентативной, сравнение контрольной и экспериментальной групп показало отсутствие статистически значимых различий в распределениях значений всех показателей.

2.2 Опытнo-экспериментальная апробация пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников

Период экспериментальной работы длился с 2018 г. по июль 2020 г. Отметим, что модель продолжает функционировать и сейчас, но экспериментальные данные, использованные для апробации, относились именно к этому периоду. Напомним, что наша модель реализовывалась как определенная программа, предполагающая существование многочисленных профориентационных программ и проектов.

Начальный этап подготовки условий связан с созданием управляющего органа, который взял бы на себя создание необходимых условий для апробации модели и непосредственное оперативное управление ходом апробации. Был создан Координационный совет по профориентационной работе (на правах секции методического совета). Так как его сфера

ответственности касалась взаимодействия с другими организациями, в его состав вошли представители сетевых партнеров, участвующих в эксперименте, работодателей и представители родительского комитета. Деятельность Координационного совета возглавил соискатель. Он же осуществлял анализ данных и общее планирование работы.

Было разработано Положение о Координационном совете. В подготовительный период проведено несколько заседаний, в ходе которых планировалась подготовка к началу экспериментальной работы, в том числе и создание необходимых условий для ее реализации. В таблице 6 представлены функции отдельных групп участников опытно-экспериментальной работы.

Таблица 6 – Функции участников опытно-экспериментальной работы

Группа	Функции	Состав
Административно-координационная	Осуществление общего контроля и руководства Руководство деятельностью коллектива. Анализ ситуации и внесение корректив.	Директор. Заместитель директора по инновационной работе
Консультативная, научно-методическая	Координация реализации программы. Проведение семинаров, консультаций. Аналитическая деятельность	Заместитель директора по инновационной работе, руководители предметных групп
Педагоги-модераторы	Осуществление программы в системе УВР школы Использование новых педагогических технологий Организация исследовательской работы учащихся	Руководители предметных групп, классные руководители, педагоги-организаторы, учителя, педагоги дополнительного образования
Специалисты, сотрудничающие со школой	Организация профессиональной помощи педагогам. Проведение тренингов, круглых столов, встреч Диагностика	Психологи. Методисты, работники библиотеки, преподаватели учебных заведений дополнительного

	Участие в мероприятиях школы, города, области, всероссийских мероприятиях	образования города, преподаватели вузов
--	---	---

Также на описываемом этапе были предприняты шаги для обеспечения таких условий, как поддержка со стороны родителей старшеклассников и обеспечение активной позиции старшеклассников к участию в программе. Несмотря на то, что программа планировалась как добровольная, что само по себе являлось гарантом указанных выше условий, было решено потратить определенные ресурсы на ее рекламу и разъяснительную работу как с родителями, так и с обучающимися.

Также в подготовительный период была реализована подготовка всех педагогов (педагогов-модераторов) для участия в экспериментальной работе.

Первоначальный этап подготовки состоял в отборе педагогов, которые должны были участвовать в эксперименте. Основным условием была не только добровольность участия, но и положительное восприятие идеи профессиональной мобильности. Для выявления этого было проведено собеседование со всеми кандидатами, и определенная часть была отсеяна. Причем большая часть из непрошедших собеседование выразила желание отказаться самостоятельно, после того как была объяснена суть и задачи экспериментальной работы. По большей части это были педагоги с опытом, и некоторые из них достаточно негативно и категорично восприняли саму конечную задачу программы.

Практически все педагоги, отобранные для участия в эксперименте, имели опыт профориентационной работы со старшеклассниками, некоторые весьма успешный. Таким образом, мы могли сосредоточиться на специфической подготовке их как модераторов-консультантов.

Все они прошли 34-часовую программу подготовки. Ее основные разделы отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Основное содержание программы подготовки педагогов для участия в опытно-экспериментальной работе

№	Наименование раздела	Содержание раздела
1	Современный мир профессий	Динамичность профессий в глобальном мире. Информационная экономика. Изменение типов и характера профессий в современных условиях.
2	Личность и профессия	Понятие личностно-профессионального плана. Современные личностно-профессиональные планы. Индивидуальная карьерная траектория. Профессия и самореализация. Профессиональная мобильность
3	Современный рынок труда	Технологии поиска работы. Особенности рынка труда и закономерности его развития. Категории профессий. Социальное неравенство
4	Профессиональное консультирование в кризисные периоды	Понятие личностно-профессионального кризиса. Стрессы и способы противодействия им. Стратегия и методы воспитания волевой саморегуляции. Технологии поиска работы
5	Игротехника	Понятие игры. Управление игрой. Формирование игрового пространства. Проектирование групповых игр. Риски игровых технологий

Методология организации программы учитывает положения научной школы М.М. Кашапова, выделяющей в формировании педагогического мышления ситуативный (самодетерминация творческой интеллектуальной активности педагога, специфику решения проблемной ситуации) и надситуативный (способы оценки, и осознания педагогом своей деятельности

[35, с. 131]). В технологии подготовки педагогов к игровому этапу также были использованы приемы, описанные в работах А.С. Львовой, О.Л. Любченко [54].

Для дополнительной мотивации обучающихся в определении своих личностно-профессиональных планов было создано общественное детское объединение «Юный академик» (в рамках проекта «Наука в Подмосковье»), состоящее из двух групп. Формами ее работы были как организация образовательных событий (ученическая конференция, предметная неделя (декада), день науки, коллоквиумы и семинары; конференции и конкурсы; недели науки; олимпиады, турниры и круглые столы; интеллектуальные праздники), так и постоянные формы деятельности (факультативы, кружки, студии, объединения). Для участников объединения был создан банк данных о творческих способностях учащихся, их одаренности на основе психолого-педагогического тестирования, индивидуальных собеседований, непосредственного участия в учебном процессе; их включали в программы взаимодействия с сетевыми партнерами. Особенностью объединения было то, что участники получали опыт выполнения заказов организаций и частных лиц на договорной основе.

Причем деятельность этих объединений была достаточно эффективной. В Приложении В приведены результаты одного из них, которое действовало на базе лицея.

Первым шагом в проведении эксперимента было формирование экспериментальной группы. Для того чтобы обеспечить нужную мотивацию, всем учащимся было предложено исключительно добровольное участие в эксперименте.

После краткой разъяснительной работы всем старшеклассникам двух образовательных организаций было предложено выбрать (или не выбрать) участие. Первоначальный выбор сделали 72 человека. Впоследствии 4 из них вышли из эксперимента по объективным обстоятельствам (семья одного

учащегося переехала, и он сменил школу, 2 человека заболели, 1 – потерял интерес к проекту).

После чего всех испытуемых, вошедших как в экспериментальную группу, так и в контрольную, подвергли исследованию на предмет сформированности готовности к профессиональной мобильности. Результаты этого исследования помещены в предыдущем параграфе.

Отметим, что в ходе исследования были получены данные, которые дополнительным образом характеризовали выборку. Для уточнения количества старшеклассников, имеющих опыт работы, был проведен опрос (в электронной форме) о наличии опыта работы. Результаты представлены на диаграммах (рисунки 6, 7).

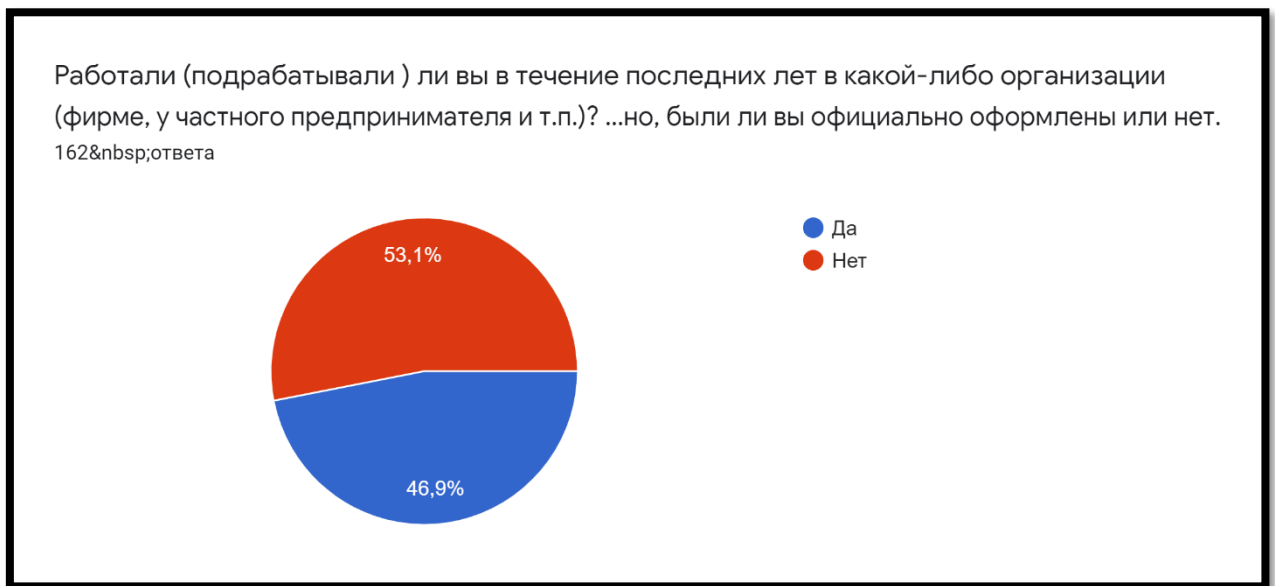


Рисунок 6 – Наличие опыта трудовой занятости среди испытуемых (вывод google-формы)

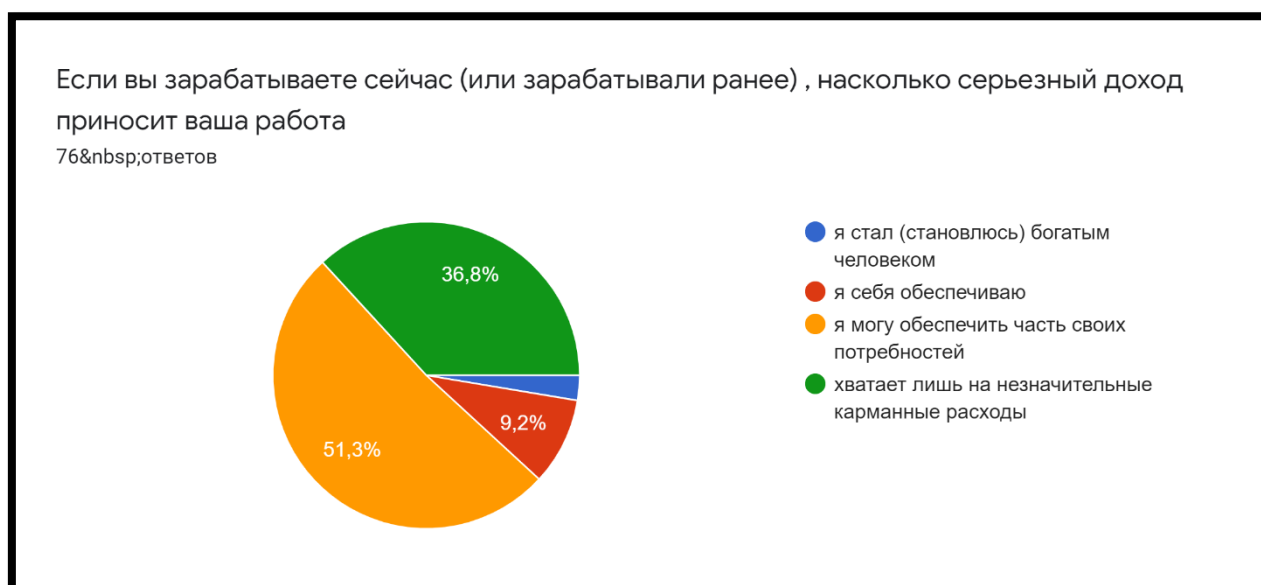


Рисунок 7 – Размер заработка среди испытуемых, имевших опыт работы (вывод google-формы)

Как мы видим, процент имеющих опыт работы старшеклассников примерно на 15 % выше, чем фиксировался во всероссийских опросах (46,9 %). Это подтверждает то, что, во-первых, значительная часть старшеклассников уже вступила в сферу трудовых отношений (а если верить ответам на вопрос о размерах заработка, он для 60 % является значительным), а во-вторых, что наша выборка по данному параметру в целом соответствует общероссийским тенденциям.

На втором этапе все участники экспериментальной группы прошли через обучение по специальной программе (она описана в предыдущем параграфе и в Приложении Б.).

В целом отношение старшеклассников к занятиям было положительным. Большинство отмечали, что им интересно и полезно узнавать новую для них информацию.

Однако в процессе занятий педагоги, которые вели занятия, отметили, что вынуждены были несколько изменить методику проведения занятий, гораздо большее внимание уделив самостоятельной работе обучающихся. Дело в том, что с первых занятий выделилась группа старшеклассников,

которая могла самостоятельно искать информацию по изучаемым темам, и часто находимые ими примеры оказывались более интересными, чем предлагали педагоги. Помимо направлений профориентационной подготовки, которые реализовывались за счет организаций-партнеров, часть ее осуществлялась на базе школ (образовательных организаций общего образования). Приведем перечень наиболее массовых кружков, клубов и объединений. Художественно-эстетическое направление: кружок изобразительного искусства «Кисточка», кружок ритмики «Музыкальная мозаика», кружок декоративно-прикладного искусства «Город мастеров», танцевально-спортивный клуб «Империя», театральная студия «Калейдоскоп». Социально-педагогическое направление: объединение «Малая академия наук», клуб «Я познаю мир», клуб «Азбука безопасности». Спортивное направление: спортивный клуб «Компас». Экологическое и туристско-краеведческое направление: кружок «Школа юного эколога». Культурологическое направление: клуб «Что? Где? Когда?», кружок «Стилистические и композиционные законы текста», кружок «Законы русской орфографии. Трудные случаи правописания», кружок «Нормы русского литературного языка как основа речевой культуры», кружок «Многоаспектный анализ текста», курс «Развитие речи». Научно-техническое направление: объединение «Научно-исследовательская работа», кружок «Математика за пределами учебника», кружок «Решение уравнений и неравенств и их систем», кружок «В мире чисел», кружок «Теория и практика решения задач к ЕГЭ», объединение «Формирование физической картины мира».

Напомним, что к началу игрового этапа все участники экспериментальной группы посещали тот или иной кружок или объединение, ориентированное на определенную профессию или направление. И игра как таковая началась (естественно, после предварительного ознакомления с правилами и информирования о модераторах) с объявления о необходимости временно сменить данный кружок (объединение) и посещать в течение

определенного периода другой. Между прекращением участия в выбранном кружке и поступлением в новый был период поиска и выбора нового направления деятельности. Как уже отмечалось, на протяжении этого периода участники взаимодействовали с педагогами-модераторами, другими участниками, руководителями этих объединений.

Стартовый этап игры сопровождался многочисленными сложностями, так как участники не вполне овладели правилами и испытывали затруднения в планировании своего следующего шага. Все это влекло за собой частое вмешательство модераторов и увеличение времени на рефлекссию.

Достаточно сложно было сопровождать старшеклассников на этапе актуализации цели. Сложность заключалась в первую очередь в том, что очень малый процент участников изначально был ориентирован на учет отдаленных целей личностного развития и ограничивался лишь ближайшими. Крайне сложно воспринимали юноши и девушки ту позицию, что смена профессиональной среды (специальности, направления) не отменяет необходимость стремиться к личностной самореализации. Также сложно шло формирование целей, которые соблюдали бы требования баланса между реалистичностью, собственными интересами и рамками адекватной самооценки, сложно шел процесс определения своей востребованности и ценности как специалиста. Ответы на вопрос: «Вам нужна работа по... специальности?» порождали длительные дискуссии и размышления.

Навыки отслеживания информации на «рынке вакансий» оказались гораздо более легкими в формировании, хотя и здесь выделились фавориты и отстающие.

С большим энтузиазмом и часто с шутками и смехом шел анализ информации о «рынке труда» (имитацией в условия игры рынка «вакансий»). В игровые роли в полной мере были вовлечены и руководители кружков и объединений. Большинство из них весьма эмоционально составляли «рекламные объявления» о своих объединениях, почти все привлекли к этой деятельности участников кружков. Были и случаи попыток «читерства», когда

руководитель кружка не детализировал требования к «кандидатам». В ходе игры стихийно возникла «доска объявлений» в Интернете, на которой размещалась информация о кружках и объединениях, и в дальнейшем между двумя источниками этой информации постоянно шла конкуренция.

Следующий этап игры, составление резюме, вызвал не меньший интерес, но он не шел ни в какое сравнение с ажиотажем вокруг получения «рекомендательных писем». Большинство участников не испытало сложности с этим видом деятельности, хотя за получение рекомендаций от наиболее уважаемых членов кружков и сообществ шла настоящая борьба.

Достаточно психологически тяжелым для участников был этап прохождения отбора и оценочных процедур. Несмотря на игровой характер, ситуация оценки и отбора многими воспринималась как стрессовая. Около 12 % участников попросили у модераторов возможности «потренироваться» дополнительно в пробном прохождении собеседований, тестов или иных проверочных заданий. Частыми ошибками была склонность к крайностям у участников: они либо принижали свои достоинства, либо давали о себе неадекватную, приукрашенную информацию.

Принятие решения у большинства было сопряжено со сложностями эмоционального характера. Несмотря на то, что в программе предварительной подготовки было уделено достаточно много внимания необходимости обратной связи с руководителями кружков (объединений), с которыми обсуждался вопрос «трудоустройства», но решение было принято не в их пользу, больше половины участников игры пренебрегла правилами презентации себя. А среди тех, кто не пренебрег, многие ограничились короткой информацией, без выражения признательности за уделенное время и проявленное внимание.

Этап адаптации к новому месту обучения, к новому коллективу складывался по-разному. У большей части участников не возникало существенных сложностей с его прохождением. Адаптация, как очевидно, легче проходила у тех учеников, которые имели знакомых в группе, куда они

попали. Но тем не менее в ходе рефлексии почти все отмечали те или иные проблемы, с которыми им приходилось сталкиваться.

По завершении эксперимента 35 % участников остались в новых коллективах, что является весьма значимым свидетельством эффективности проводимой работы.

2.3 Результаты апробации модели пропедевтики формирования готовности старшеклассников к профессиональной мобильности

В основном опытно-экспериментальная работа завершилась к июлю 2020 года.

Для анализа ее результатов мы привлекли все собранные данные, как количественные, так и качественные. Наиболее существенными для оценки результативности нашей модели были результаты тестирований и обследований, которые были включены в набор основных показателей, по ним мы проводили оценку критериев сформированности готовности к профессиональной мобильности: аксиологическому, индивидуально-психологическому и операционально-деятельностному компоненту. Результаты проведенных обследований представлены в виде следующей таблицы 8.

Произведенная проверка значимости статистических различий с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок показала значимость различий между всеми выделенными показателями.

Таблица 8 – Значения основных показателей на завершающем этапе экспериментальной работы

	StW	StP	Vr	Int	Rf	Sp	A	Sr	KO	P	O
Экс. г.	70,29	54,17	62,23	55,54	65,37	60,45	61,34	52,04	64,14	58,09	56,74
Кон. г	62,66	45,10	53,88	45,35	58,60	51,97	52,93	41,45	50,08	45,91	35,81

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А.В. Карпова, Vr – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sr – показатель способности к саморегуляции, KO – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, А – значение аксиологического компонента, P – значение индивидуально-психологического компонента, O – значение операционально-деятельностного компонента

Ниже (таблицы 9, 10) приведены выводы программы SPSS подтверждающие данное утверждение.

Таблица 9 – Промежуточные результаты расчетов SPSS с использованием непараметрических критериев U Манна-Уитни и W Вилкоксона для независимых выборок

	StW_1	StP_1	Vr_1	Int_1	Rf_1	Sp_1
Всего	142	142	142	142	142	142
U Манна-Уитни	1420,000	1319,000	965,000	1097,000	1580,000	909,000
W Вилкоксона	4195,000	4094,000	3740,000	3872,000	4355,000	3684,000
Статистика критерия	1420,000	1319,000	965,000	1097,000	1580,000	909,000
Стандартная ошибка	244,877	244,877	244,877	244,877	244,877	244,877
Стандартизованная статистика критерия	-4,476	-4,888	-6,334	-5,795	-3,822	-6,562
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А.В. Карпова, Vr – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sr – показатель способности к саморегуляции, KO – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, А – значение аксиологического компонента, P – значение индивидуально-психологического компонента, O – значение операционально-деятельностного компонента

Таблица 9 - окончание:

	A_1	Sr_1	KO_1	P_1	O_1
Всего	142	142	142	142	142
U Манна-Уитни	704,000	1416,000	1249,000	959,000	119,000
W Вилкоксона	3479,000	4191,000	4024,000	3734,000	2894,000
Статистика критерия	704,000	1416,000	1249,000	959,000	119,000
Стандартная ошибка	244,877	244,877	244,877	244,877	244,877
Стандартизованная статистика критерия	-7,400	-4,492	-5,174	-6,358	-9,789
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица 10 – Вывод расчетов SPSS с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни для независимых выборок

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Вывод
1	Распределение StP_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
2	Распределение Vr_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
3	Распределение Int_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
4	Распределение Rf_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
5	Распределение Sp_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
6	Распределение A_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
7	Распределение Sr_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
8	Распределение KO_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
9	Распределение P_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется

Таблица 10 – окончание

10	Распределение O_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется
11	Распределение StW_1 является одинаковым для категорий Gr.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется

Где: StW, StP, Int – соответственно, нормированные значения шкал «Стабильность места работы», «Стабильность места жительства», «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации», Rf – нормированные значения результата методики «Методика “диагностика рефлексивности”» А. В. Карпова, Vг – показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана, Sp – показатель выраженности субъектной позиции, Sr – показатель способности к саморегуляции, КО – показатель выраженности коммуникативных и организаторских способностей, А – значение аксиологического компонента, Р – значение индивидуально-психологического компонента, О – значение операционально-деятельностного компонента

Рассмотрим более подробно результаты, полученные по показателям аксиологического критерия. Для наглядности на рисунке 8 представлена совмещенная диаграмма распределения.

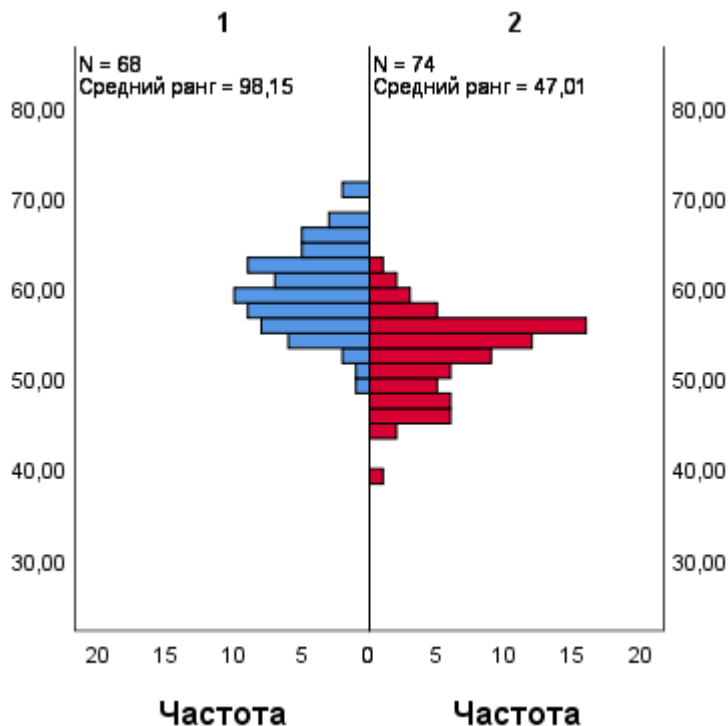


Рисунок 8 – Распределение значений аксиологического критерия по контрольной (2) и экспериментальной (1) группам

Видимое смещение рангов отражает тот факт, что примерно 10 % испытуемых изменили свои представления о допустимых жизненных планах, включив в них возможность вероятностных изменений.

Ниже, на рисунке 9, помещены диаграммы, визуализирующие распределение данных по двум показателям, за счет которых образован показатель вариативного характера профессионально-жизненного плана.

В экспериментальных группах мы видим, что значения показателя примерно у одной третьей части выборки стремится к среднему значению. Если в контрольных группах примерно половина испытуемых предпочитали стабильное место работы и около 60 % не желали сменить место жительства, то в экспериментальной эти показатели изменились на 10 % в отношении места жительства, и почти на 20 % – в отношении места работы.

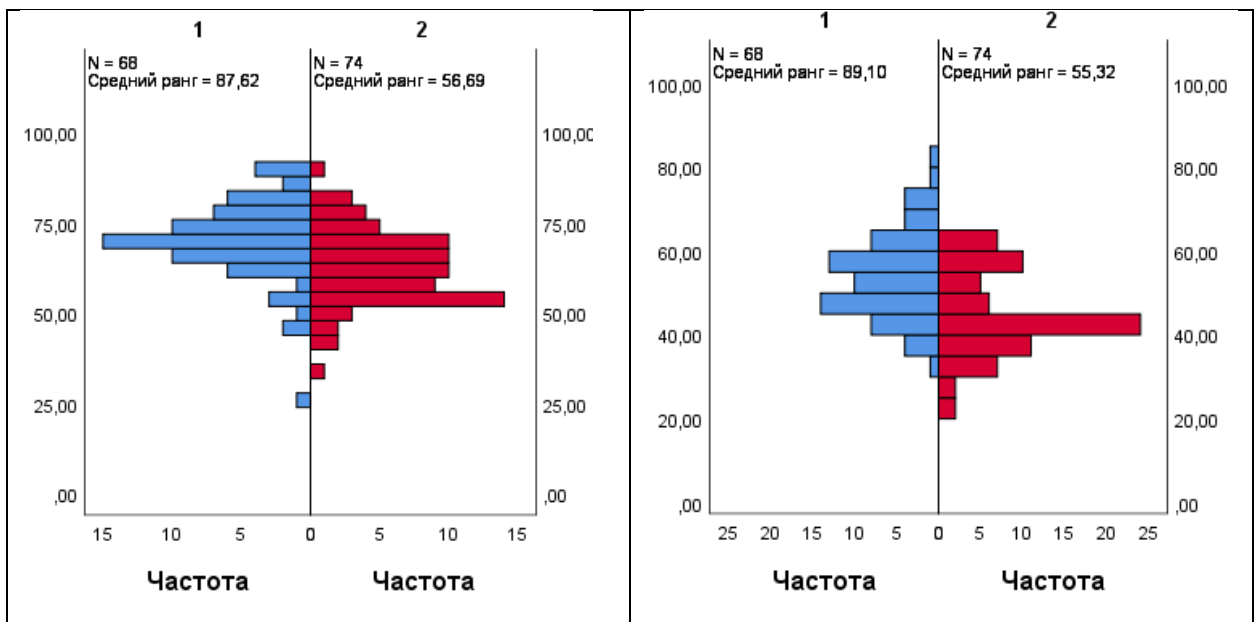


Рисунок 9 – Распределение показателей StW (шкала «Стабильность места работы») (слева) и StP («Стабильность места жительства») теста «Карьерные ориентации» А.А. Жданович

Ниже, на рисунке 10, помещены диаграммы, визуализирующие распределение данных по двум показателям, за счет которых образован показатель выраженности субъектной позиции: «Методика «диагностика рефлексивности»» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) (Rf) и «Интеграция стилей

жизни» теста «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (Int). Как мы видим, сдвиги в экспериментальной группе по данным показателям минимальные. Несмотря на относительно небольшой характер изменения значений (в среднем не превышающий 10 % пунктов шкалы), все они являются статистически значимыми.

В целом аксиологический показатель изменился в первую очередь за счет изменения ценностных характеристик возможного будущего. Старшеклассники в большей степени стали допускать возможность вероятностных изменений в его планировании и его неопределенности. Определенную часть испытуемых реализованная программа подтолкнула к пересмотру собственной позиции в планировании своего будущего, то есть программа создала условия для роста такого важнейшего качества, как субъектность.

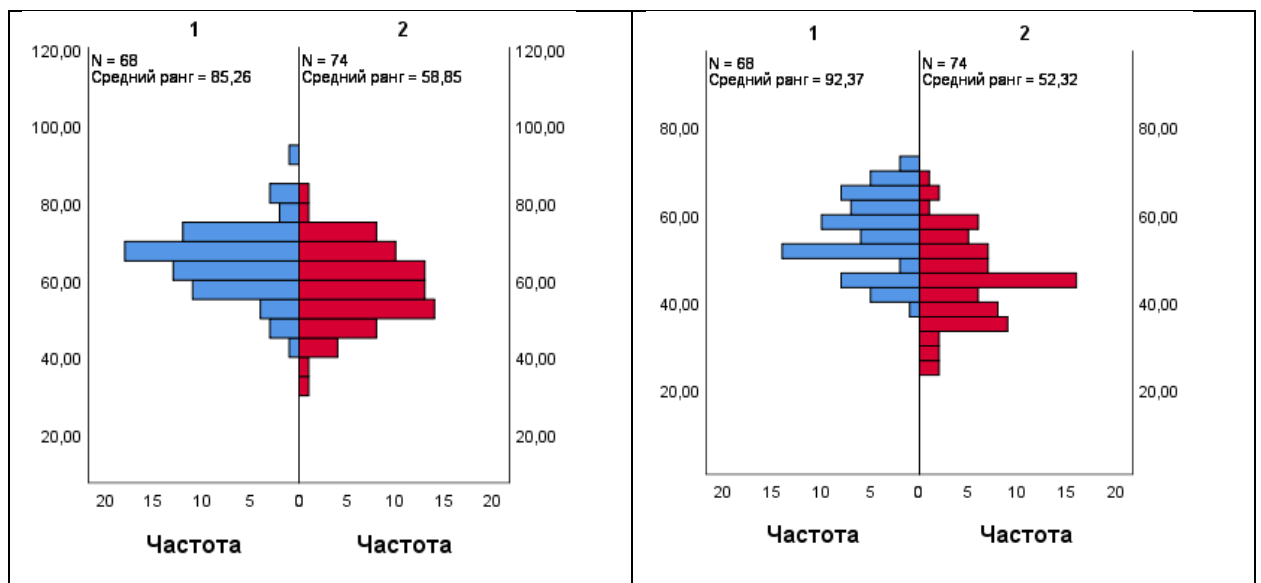


Рисунок 10 – Распределение показателей Rf (слева): «Методика «диагностика рефлексивности»» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), Int (справа): шкала «Интеграция стилей жизни» теста «Карьерные ориентации» А.А. Жданович

В целом выводы о сформированности аксиологического критерия в двух группах, которые представлены выше, подтвердили результаты, полученные в ходе анализа проведенного интервью (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты анализа структурированного интервью на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Показатель	Выраженные признаки (%)	Присутствуют признаки (%)	Отсутствуют (%)
Контрольная	Вар. хар. пл.	36,7	35,8	27,5
	Суб. поз.	23,6	17,8	58,6
Экспериментальная	Вар. хар. пл.	44,3	35,7	20
	Суб. поз.	30,8	22,9	46,3

Процент обучающихся, которые продемонстрировали наличие вариативного характера личностно-профессионального плана, существенно вырос, как и процент тех, кто проявил в интервью признаки субъектности.

О росте субъектности свидетельствует и анализ содержания ответов. Приведем выдержки из некоторых протоколов.

Юноша (16 лет): «Преодолевая трудности, человек получает стойкий характер. Все это – продукт изменений в жизни. Если не сбросить балласт с перегруженного корабля, то он пойдет ко дну. Так и в жизни: невозможно уверенно двигаться вперед, не изменив ритм жизни».

Девушка (17 лет): «Стабильность рано или поздно заканчивается. Даже самый ценный специалист может оказаться невостребованным или уступить в навыках другому специалисту. В таком случае необходимо жертвовать стабильностью и менять привычный образ жизни... Лучше через риск и неизвестность выбрать все же стабильную работу».

Юноша (16 лет): «При определении своего будущего чрезвычайно важно понять, чего именно человек хочет от жизни. Ошибка или обман в подобном уравнении приведут к катастрофическим последствиям, обесценят все, чего когда-то достиг человек. Жизнь дается один раз, и худшее, что можно сделать – потратить ее зря... Моя семья ничуть не удивилась, узнав, что я хочу

стать режиссером... При недостаточных стараниях любой вариант работы – как стабильная, так и постоянная смена работы – разочаровывает, поэтому все зависит от отдельного случая. И я готов посвятить свою жизнь творчеству. В каком-то смысле это путь хаоса, но именно это дает мне азарт, так нужный для стремления “вверх”».

Юноша (17 лет): «У нас есть «здесь и сейчас», а всего остального либо еще нет, либо уже нет, так не будет ли лучше получать удовольствие от “здесь и сейчас”?»

Девушка (16 лет): «Стабильность не всегда зависит от человека. Сегодня у тебя есть доход, а завтра ты вынужден искать новую работу, и ты оказываешься в нестабильной ситуации. Надо постараться так построить свою жизнь, чтобы быть уверенным в завтрашнем дне. Лично я, хоть я еще подросток, сделаю все возможное, чтобы достичь стабильности в своей жизни, скрашивая повседневность спонтанными событиями. Я бы хотела иметь стабильную, но не однообразную работу». Сравнительное распределение индивидуально-психологического компонента представлено на рисунке 11.

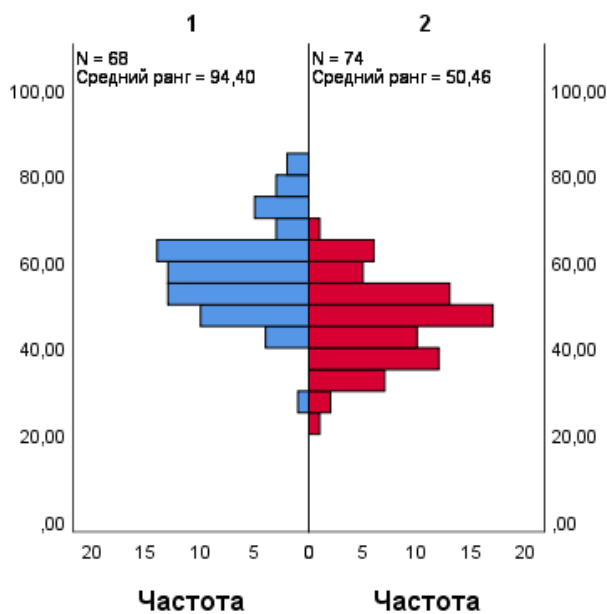


Рисунок 11 – Распределение значений индивидуально-психологического критерия по контрольной (2) и экспериментальной (1) группам

При сходной форме распределения мы видим заметное смещение результатов в экспериментальной группе, что подтверждается статистическими расчетами.

Оценить вклад отдельных показателей можно на основании диаграмм на рисунке 12.

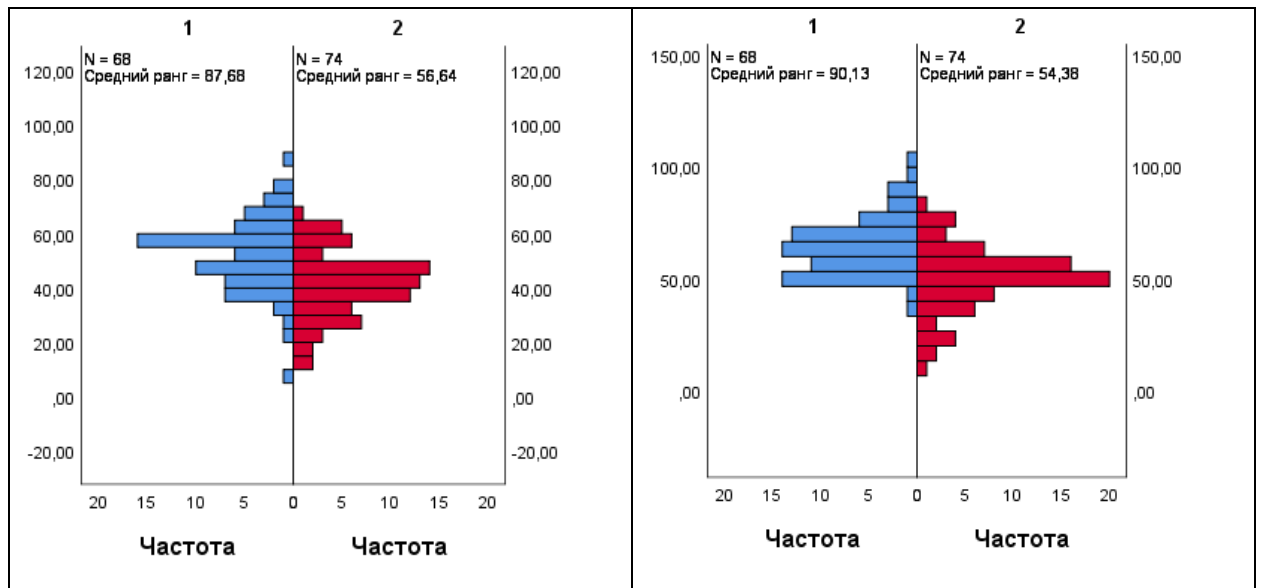


Рисунок 12 - Распределение показателей Sr (слева): способность к саморегуляции и КО (справа): коммуникативные и организаторские способности

Мы видим, что как способность к саморегуляции, так и коммуникативные и организаторские качества возросли в экспериментальных группах в пределах 10–15 пунктов размерности шкалы. Все различия статистически значимы.

Подтверждают эти результаты и данные структурированного интервью. Акценты на значимость коммуникативных и лидерских качеств появляются в текстах чаще, но они не носят в количественном отношении доминирующий характер. В этой категории респондентов преобладали следующие типы ответов.

Девушка (16 лет): «Я такой человек, который положительно относится к любым изменениям в своей жизни. Мой девиз: “Не мечтайте о своей жизни, живите своей мечтой”. Если бы мы умели предугадывать все заранее и знали все наперед, то жизнь была бы лишена какого-либо смысла. Она стала бы статичной. Но это не значит, что мы должны рисковать только для того, чтобы разнообразить свою жизнь. Конечно, нет... Люди настолько разные, что всегда нужно помнить о толерантности и взаимоуважении. Нужно уметь разговаривать с каждым человеком. Мы сами выбираем, что нам любить, чему отдавать предпочтение, а чему нет. Человеческая душа многогранна и прекрасна. Я считаю, что могу быть интересной для многих и могу многих увлечь... Вся палитра ощущений в нашей душе ждет лишь удобного случая, для своего выражения».

Юноша (17 лет): «Каждая профессия по-своему ценна и уникальна. Мы живем в двадцать первом веке, где существует море возможностей для всех. Так почему бы не воспользоваться этим? Я человек, который любит порой очень странные эксперименты, до жути любопытный, обожающий пробовать что-то новое и неизвестное, путешествовать и, к сожалению, не всегда думающий о последствиях своих действий. Но мне интересно общаться, ко мне прислушиваются мои товарищи. Я думаю, что вполне способен быть лидером. И вообще, лидерство в наше время очень важно...».

Для повышения надежности выводов мы произвели сравнение всех первичных показателей непосредственно. Результаты расчетов представлены в приложении 4. Все они подтвердили статистическую значимость отличий между контрольной и экспериментальной группой.

Операционально-деятельностный компонент оценивался на основании выполнения проектной работы, которая имитировала ситуацию вынужденной потери работы, поиска новой работы и адаптации к новому месту работы.

Результаты, полученные в контрольных и экспериментальных группах, представлены на рисунке 13.

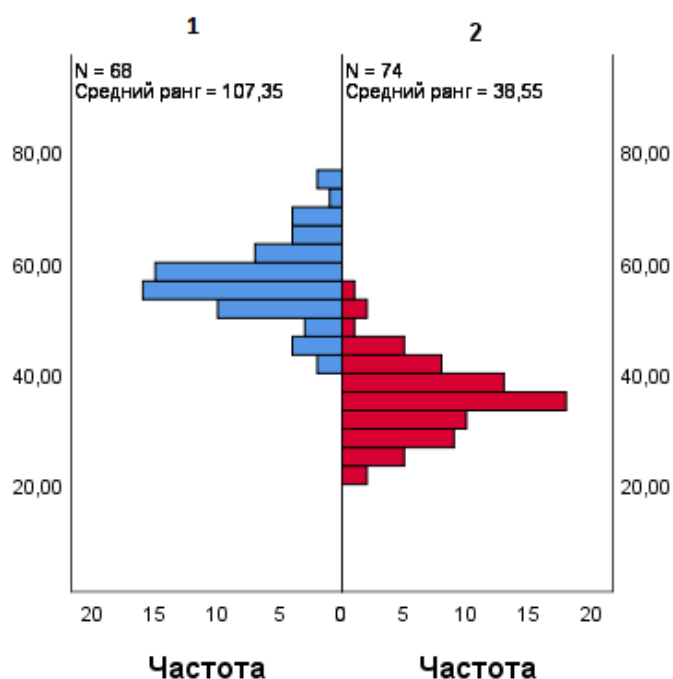


Рисунок 13 – Распределение значений операционально-деятельностного критерия по контрольной (2) и экспериментальной (1) группам

Как мы видим, по данному компоненту результаты в экспериментальной группе изменились очень значительно. Это не удивительно, так как сфера практических навыков в гораздо большей степени доступна для формирования, нежели более глубинные личностные образования.

По итогам обработки результатов проекта были заметны качественно лучшие результаты экспериментальных групп. Подавляющее большинство из испытуемых в полном объеме воспроизвели все рекомендуемые элементы и этапы действий с ситуации выбора новой профессии, значительная часть из этого количества продемонстрировала качества субъектности, т.е. не только предлагали правильные решения для определенной ситуации, но при этом в качестве одной из главных целей ставили свое саморазвитие.

Об этом же свидетельствовали и интервью обучающихся.

Юноша (16 лет): «Я бы хотел сначала попробовать поработать на разных работах в разных местах, повидать мир, набраться мудрости, в общем, пользоваться возможностями и преимуществами человека, не обремененного семьей, а когда придет время, и я почувствую, что стал готов к оседлой жизни

и пойму, что необходимо создавать семью, то приоритеты для меня поменяются... Тогда я постараюсь найти одну (постоянную) работу и дом. Но я готов к изменениям, и думаю, что преодолею возникающие трудности...».

Девушка (17 лет): «Хотя для меня стабильность превыше всего, я убеждена, что перемены необходимы в жизни, иначе она превращается в болото, из которого выбраться уже не так просто. Я знаю, что мне не раз придется менять специальность и постоянно учиться. Это тяжело, но я воспринимаю это как вызов».

Юноша (16 лет): «Самое главное, что я хотел сказать, чтобы работа приносила радость, доход и удовлетворение».

Девушка (17 лет): «...У меня есть большие амбиции и четкие цели, которых трудно добиться, оставаясь на одном месте. В моей жизни все еще может меняться, и я не могу предсказать, что произойдет в ближайшие несколько лет. Самое главное, чтобы в жизни было счастье и удовлетворение, ведь каждый человек хочет жить хорошо».

Юноша (16 лет): «Стабильность разная бывает. Стабильно все хорошо, или стабильно все плохо... Важно не бросать то, что отличает твою жизнь от бессмысленного существования».

Подводя итоги результатов опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что основные задачи, которые мы ставили перед экспериментом, решены. Мы доказали, что предлагаемая нами педагогическая модель является достаточно эффективным инструментом пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности.

Выводы по главе 2

Экспериментальная апробация разработанной нами модели предполагала предварительное создание условий. Одним из основных условий явилось создание управляющего органа, которым стал Координационный совет по профориентационной работе (на правах секции методического совета). На описываемом этапе были предприняты шаги для обеспечения таких условий, как поддержка со стороны родителей старшеклассников и обеспечение активной позиции старшеклассников в участии в программе. Несмотря на то, что программа планировалась как добровольная, что само по себе являлось гарантом указанных выше условий, были потрачены определенные ресурсы на ее рекламу и разъяснительную работу как с родителями, так и с обучающимися. Также в подготовительный период были реализованы отбор и подготовка всех педагогов для участия в экспериментальной работе.

Был разработан диагностический комплекс, который позволял измерять уровень сформированности готовности к профессиональной мобильности. Он включал тест «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (2007) (адаптация теста «Якоря карьеры» Э. Шейна), «Методику “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС), анализ результатов проектной работы и структурированное интервью. Экспериментальная выборка составила 142 человека, из них 68 вошли в экспериментальную группу, а 74 – в контрольную.

Статистический анализ, проведенный в начале эксперимента, показал отсутствие статистической значимости различий между распределениями

в контрольной и экспериментальной выборке, что дало возможность их рассматривать как выборку с одними характеристиками.

В 2020 году была апробирована разработанная экспериментальная модель. В целом реализация как этапа предварительной подготовки, так и комплексной игры прошла в соответствии с подготовленным планом.

В конце эксперимента была произведена повторная диагностика всех показателей, которые были использованы для оценки степени сформированности критериев, необходимых для оценивания готовности к профессиональной мобильности. Произведенная проверка значимости статистических различий с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок показала значимость различий между всеми выделенными показателями. Различия изменений критериев носили неоднородный характер. Аксиологический показатель изменился в первую очередь за счет изменения ценностных характеристик возможного будущего. Старшеклассники в большей степени стали допускать возможность вероятностных изменений в его планировании и его неопределенности. Определенную часть испытуемых реализованная программа подтолкнула к пересмотру собственной позиции в планировании своего будущего, то есть программа создала условия для роста такого важнейшего качества, как субъектность. О росте субъектности свидетельствует и анализ результатов структурированного интервью. Способность к саморегуляции, как и коммуникативные и организаторские качества, возросла в экспериментальных группах, хотя и значимо, но в пределах 10–15 пунктов размерности шкалы.

Операционально-деятельностный компонент показал наиболее существенное увеличение. Это не удивительно, так как сфера практических навыков гораздо в большей степени доступна для формирования, нежели более глубинные личностные образования. Подавляющее большинство участников из экспериментальной группы в полном объеме воспроизвели все рекомендуемые элементы и этапы действий с ситуацией выбора новой профессии, значительная часть из этого количества продемонстрировала

качества субъектности, т.е. не только предлагали правильные решения для определенной ситуации, но и при этом в качестве одной из главных целей ставили свое саморазвитие.

Экспериментальная проверка разработанной нами модели прошла успешно, полученные результаты подтвердили сформированность всех выделенных нами критериев.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было направлено на решение ряда задач. Первая из них – выявление сущностных элементов готовности к профессиональной мобильности.

На основании проведенного теоретического анализа с привлечением результатов исследования иностранных и отечественных социологов, а так же работ Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, концепции личностно-профессионального самоопределения Л.М. Митиной, концепций С.Н. Чистяковой и С.И. Зверева, работ С.В. Нужновой и других авторов мы определили готовность к профессиональной мобильности у обучающихся средней школы как определенный психолого-педагогический феномен, образованный системой компонентов, обеспечивающих способность к перестройке личностно-профессиональных планов и адаптации к изменяющимся условиям личностно-профессионального развития.

Решение задачи определения структурных характеристик готовности к профессиональной мобильности старшеклассников нашло свое выражение в выделении аксиологического, индивидуально-психологического и операционально-деятельностного компонентов этого феномена. Первый представляет собой смысловую характеристику вариативности личностно-профессионального плана личности, которая предполагает позитивное отношение к вариантам неоднократной смены профессии или специализации в рамках одной профессии, и связывает эти возможные изменения с целями личностного и профессионального развития. Второй включает базовые навыки саморегуляции, коммуникации, противодействия стрессу и эмоциональной устойчивости. Третий предполагает владение первичными приемами анализа профессиональной ситуации, самоанализа и проектирования профессионального развития.

Для определения степени сформированности этого феномена был разработан диагностический комплекс, куда вошли тест «Карьерные ориентации» А.А. Жданович (2007); адаптация теста «Якоря карьеры» Э. Шейна, «Методика “диагностика рефлексивности”» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС), анализ результатов проектной работы и структурированное интервью.

Были найдены теоретические аргументы, подтверждающие, что старшеклассников нужно готовить к тому, что в будущем им придется неоднократно сменить сферу профессиональной деятельности.

Следующая задача исследования, выявление условий преемственности формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников, решалась частично за счет теоретической аргументации, частично за счет эмпирической проверки. В число основных условий было включено создание управляющего органа, в функции которого входило создание необходимых условий для апробации модели и непосредственно оперативное управление ходом апробации. В нашем опыте его функции исполнял Координационный совет по профориентационной работе (на правах секции методического совета). Второе условие (возможность игрового моделирования условий профессиональной или квазипрофессиональной деятельности в различных профессиональных и квазипрофессиональных областях) создавало наличие большого количества кружков, направлений подготовки, объединений, которые можно было использовать как площадки для реализации комплексной игры, имитирующей ситуацию смены профессии. Условие поддержки проекта со стороны родителей старшеклассников и обеспечение активной позиции и заинтересованности старшеклассников в участии в программе, было реализовано за счет комплекса мер: добровольность участия в программе, реклама проекта, разъяснительная работа, деятельность общественных объединений. Условие отбора и

подготовки всех педагогов для участия в экспериментальной работе обеспечивалось за счет 34-часовой программы подготовки.

Основная задача исследования – разработка и апробация модели пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников - была достигнута за счет результатов теоретического анализа, на основании которого было разработана модель.

Логика пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников заключается в продвижении от информирования старшеклассников до организации получения ими опыта смены профессиональной области (в ситуации квазипрофессиональной или профессиональной деятельности). Параллельно с этим должно идти формирование специальных компетенций, обеспечивающих саморегуляцию и стрессоустойчивость. Первый этап этой программы представлял собой образовательную подготовку, которая охватывала как области, касающиеся умения справиться с кризисными ситуациями, так и формирование сугубо инструментальных навыков (например, поиска вакансий), второй этап был разработан как комплексная деловая игра. Ее содержанием был временный выбор другого профессионального направления. На всем протяжении игры учащиеся участвовали в рефлексивных практиках.

Статистический анализ (проверка значимости статистических различий с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок) подтвердил обоснованность выводов.

Несмотря на значимость различий, изменения критериев носили различный характер. Аксиологический показатель изменился в первую очередь за счет изменения ценностных характеристик возможного будущего. Старшеклассники в большей степени стали допускать возможность вероятностных изменений в его планировании и его неопределенности. Но наиболее существенный рост продемонстрировал операционально-деятельностный компонент.

Таким образом, основные задачи исследования решения, результаты эксперимента подтвердили гипотезу исследования в целом.

В дальнейшем исследование нуждается в детализации взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями старшеклассников и особенностями использования средств и методов пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности, способов интеграции программы пропедевтики формирования готовности к профессиональной мобильности с ранними формами профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабушкин, Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. – Омск : ОГИФК, 1990. – 186 с. – Текст : непосредственный.
2. Бадашкеев, М. В. Психолого-педагогические условия личностного самоопределения сельских школьников : монография / М. В. Бадашкеев. – Чебоксары : Среда, 2020. – 103 с. – Текст : непосредственный.
3. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : научно-методический сборник. – Москва, 2002. – С. 22–46.
4. Балакерова, Э. В. Опыт профессионального самоопределения старшеклассников на профессию педагога в системе «школа – педагогический университет» / Э. В. Балакерова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2003. – № 4. – С. 41–44.
5. Батищев, В. Н. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / В. Н. Батищев. – Москва : Перо, 2019. – 46 с. – Текст : непосредственный.
6. Батышев, С. Я. Прогностическая профориентация образования / С. Я. Батышев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 22–27.
7. Брендакова, Л. В. Психологические условия и средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Брендакова Лариса

Владимировна ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – Москва, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.

8. Бурдые, П. Политические позиции и культурный капитал / П. Бурдые. – Текст : электронный // Гуманитарный портал : [сайт]. – 2007. – 25 марта. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3060> (дата обращения: 21.10.2020).

9. Васельцова, И. А. Формирование профессиональной мобильности студентов транспортного вуза (в аспекте психофизической готовности к быстро меняющимся условиям профессионального мира) / И. А. Васельцова. – Текст : непосредственный // Наука и образование транспорту. – 2013. – № 1. – С. 286–289.

10. Вахтомина, Е. А. Организация деятельности по профессиональному самоопределению школьников : практикум / Е. А. Вахтомина, И. П. Сапего. – Москва : МПГУ, 2018. – 110 с. – Текст : непосредственный.

11. Вербицкий, А. А. Контекстное образование в России и США : монография / А. А. Вербицкий. – Санкт-Петербург : Нестор-История ; Москва : [б. и.], 2019. – 314 с. – Текст : непосредственный.

12. Горшков, М. К. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований: [монография] / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. – Текст : непосредственный. – Москва : ФНИСЦ РАН, 2020. – 688 с. – DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020.

13. Гридяева, Л. Н. Самоопределение и профессиональная ориентация: учебное пособие : для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» / Л. Н. Гридяева, Л. Э. Филатова. – Воронеж : Воронежский гос. пед. ун-т, 2019. – 124 с. – Текст : непосредственный.

14. Гриншпун, С. С. Профконсультация в 20-30 гг.: свет и тень / С. С. Гриншпун. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 77–80.

15. Губанова, М. И. Педагогическое сопровождение социального

самоопределения старшеклассников / М. И. Губанова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32–39.

16. Демин, А. Н. Личность в кризисе занятости / А. Н. Демин. – Краснодар : КГУ, 2004. – 315 с. – Текст : непосредственный.

17. Дементьева, О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Дементьева Оксана Мироновна; – Москва, 2009. – 23 с– Текст : непосредственный.

18. Ермолаева, М. В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л. И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Л. В. Силаева. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 148–159. – Doi:10.17759/psyedu.2018100313.

19. Жданович, А. А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» и его стандартизация на студенческой выборке / А. А. Жданович. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 4–19.

20. Захаров, Н. Н. Профильная ориентация школы : пособие для студентов / Н. Н. Захаров. – Москва : Просвещение, 1988. – 269 с. – Текст : непосредственный.

21. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. – Москва : Просвещение, 1989. – Текст : непосредственный.

22. Зеер, Е. Ф. Психология профессиональных деструкций / Е. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Академический проект, 2020. – 240 с. – Текст : непосредственный.

23. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 329 с. – Текст : непосредственный.

24. Зеер, Э. Ф. Процесс становления личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд. Уральского университета, 1988. – 118 с. – Текст : непосредственный.

25. Зеер, Э. Ф. Основы профориентологии / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва : Высшая школа, 2005. – Текст : непосредственный.

26. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.

27. Зеленкина, Т. Д. Теоретические основы содействия профессиональному самоопределению старшеклассников / Т. Д. Зеленкина, Е. Ю. Пряжникова, М. Г. Сергеева. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2017. – 192 с. – Текст : непосредственный.

28. Зубок, Ю. А. Проблема риска в социологии молодежи / Ю. А. Зубок. – Москва : Изд-во МГСА, 2003. – С. 28–31. – Текст : непосредственный.

29. Зубок, Ю. А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. – Москва : Мысль, 2007. – Текст : непосредственный.

30. Игошев, Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев. – Текст : непосредственный // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – Вып. 23. – С. 34–40.

31. Инешина, Л. Г. Формирование личностного самоопределения старшеклассников в социокультурной среде школы : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Инешина Людмила Геннадьевна ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.

32. Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации: Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского

государственного университета при поддержке Минобрнауки России по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы развития системы профессиональной ориентации и общественно полезной деятельности учащихся», состоявшейся 25–27 октября 2017 года. – 2017. – Текст : электронный. URL: <https://viro-profportal.edu.ru/attachments/article/493/lychiepraktiki.pdf>.

33. История профессионального образования в России / Рос. акад. образования. Ассоц. «Проф. образование». Центр непрерыв. образования Ин-та истории и теории педагогики РАО ; под науч. ред. С. Я. Батышева [и др.]. – Москва : Проф. образование, 2003. – 663 с. – Текст : непосредственный.

34. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

35. Кашапов, М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления / М. М. Кашапов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. – № 1. – С. 121–131.

36. Кашапов, М. М. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта : монография / М. М. Кашапов, Ю. С. Филатова, А. С. Кашапов. – Ярославль : Индиго, 2018. – 392 с. – Текст : непосредственный.

37. Кириллук, Л. В. Формирование у младших школьников представлений о трудовой деятельности людей – начальный этап профориентации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кириллук Лидия Васильевна. – Киев, 1973. – 16 с. – Текст : непосредственный.

38. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 334 с. – Текст : непосредственный.

39. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с. – Текст : непосредственный.

40. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск, 1993. – 253 с. – Текст : непосредственный.

41. Клушина, Е. А. Готовность магистрантов социальной работы к профессиональной мобильности: понятийно-категориальный анализ / Е. А. Клушина. – Текст : непосредственный. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 2 (59). – С. 151–155.

42. Клушина, Н. П. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе обучения в техническом вузе : монография / Н. П. Клушина, О. В. Любимова. – Ставрополь : СевКав ГТУ, 2011. – 140 с. – Текст : непосредственный.

43. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И. С. Сергеев (научный руководитель), В. И. Блинов, Е. С. Есенина [и др.] ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Федеральный институт развития образования. – Москва : Перо, 2019. – 19 с. – Текст : непосредственный.

44. Ковалевская, Е.В. Личностные предпосылки карьерного самоопределения в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ковалевская Екатерина Владимировна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Псков, 2017. – 24 с. – Текст : непосредственный.

45. Кольцова, Е. А. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и карьерными ориентациями личности / Е. А. Кольцова. – Текст : непосредственный // Организационная психология. – 2012. – Т. 2. – № 4. – С. 59–67.

46. Кормакова, В. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения педагога: технология и управление : учебное пособие / В. Н. Кормакова. – Белгород : БелГУ, 2018. – 99 с. – Текст : непосредственный.

47. Корнеева, Я. А. Психология профориентации профессионального самоопределения : учебное пособие / Я. А. Корнеева, М. С. Арефина. – Архангельск : САФУ, 2019. – 158 с. – Текст : непосредственный.

48. Королева, Т. М. Возникновение, развитие профориентационной работы и ее осуществление в Восточной Сибири (период 1950–1980-х гг.) / Т. М. Королева. – Текст : электронный // Вестник ИрГТУ. – 2015. – № 1 (96). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozniknovenie-razvitie-proforientatsionnoy-raboty-i-ee-osuschestvlenie-v-vostochnoy-sibiri-period-1950-1980-h-gg> (дата обращения: 10.07.2020).

49. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

50. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с. – Текст : непосредственный.

51. Курек, Н. С. История ликвидации педологии и психотехники / Н. С. Курек. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 330 с. – Текст : непосредственный.

52. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – Москва : Педагогика, 1971. – 279 с. – Текст : непосредственный.

53. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1972. – 584 с. – Текст : непосредственный.

54. Львова, А. С. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом / А. С. Львова, О. А. Любченко. – Текст : непосредственный // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 1. – С. 4–8.

55. Любченко, О. А. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога / О. А. Любченко, А. С. Львова. – Текст :

непосредственный // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 127–134.

56. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. – Текст : непосредственный.

57. Мещеркина, Е. Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий / Е. Ю. Мещеркина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2002. – № 7. – С. 61–67.

58. Мирюков, В. Ю. Основные концептуальные положения взаимодействия школьного и вузовского образования в России в современных условиях / В. Ю. Мирюков. – Текст : непосредственный // Образование в современной школе. – 2001. – № 10. – С. 18–24.

59. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 376 с. – Текст : непосредственный.

60. Мой ориентир. Безбарьерная среда в образовании. Профорientационный портал для обучающихся Московской области [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <http://xn----jtbibbrldcnew.xn--p1ai> (дата обращения: 25.03.2020).

61. Молодежь России: социальное развитие. – Москва : Наука, 1992. – 453 с. – Текст : непосредственный.

62. Мунилов, В. М. И. Н. Шпильрейн, Л. С. Выготский и С. Г. Геллерштейн – создатели научной школы психотехники в СССР / В. М. Мунилов. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2006. – Т. 2. – № 4. – С. 85–109.

63. Мухаметзянова, Г. В. Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования / Г. В. Мухаметзянова. – Москва : Магистр, 1995. – 183 с. – Текст : непосредственный.

64. Набиев, В. Ш. Диагностика профессиональных и личностно значимых качеств педагога-новатора в контексте самоопределения и

самоактуализации : монография / В. Ш. Набиев. – Ульяновск : Вектор-С, 2018. – 137 с. – Текст : непосредственный.

65. Недоспасова, Н. П. О системе непрерывного образования / Н. П. Недоспасова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 36–38.

66. Нечаев, М. П. Педагогическое сопровождение профильного и профессионального самоопределения обучающихся в соответствии с ФГОС СОО / М. П. Нечаев, С. Л. Фролова, С. М. Куницына. – Москва : АСОУ, 2019. – 129 с. – Текст : непосредственный.

67. Нужнова, С. В. Компетентностный подход к формированию модели специалиста, обладающего готовностью к профессиональной мобильности в условиях трудового рынка провинции / С. В. Нужнова. – Текст : непосредственный // Вестник университета (ГУУ). – 2008. – № 10. – С. 145–150.

68. Нужнова, С. В. Обоснование необходимости подготовки специалиста к профессиональной мобильности для сохранения его психического здоровья / С. В. Нужнова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 13 (230). – С. 41–45.

69. Нужнова, С. В. Формирование готовности к профессиональной мобильности / С. В. Нужнова. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 152–156. – URL: <http://www.vovr.ru/arhiv2009.html> (дата обращения: 12.01.2018).

70. Павлов, П. А. О профессии юриста / П. А. Павлов ; под ред. и с предисл. Н. А. Рыбникова. – Москва : [б. и.], 1917. – 48 с. – Текст : непосредственный.

71. Павлова, Л. Н. Профессиональное самоопределение студентов: проблемы и практика их решений : практикоориентированная монография / Л. Н. Павлова, И. С. Гордеева. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2020. – 142 с. – Текст : непосредственный.

72. Патрина, В. В. Формирование профессионального самоопределения подростков, потерявших связь с социумом, в условиях промышленного города : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Патрина Вера Викторовна. – Кемерово, 2000. – 23 с. – Текст : непосредственный.

73. Пахомова, Е. А. Моделирование территориальной системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся : монография / Е. А. Пахомова. – Кемерово : Кемеровский технологический ин-т пищевой пром-ти (ун-т), 2017. – 151 с. – Текст : непосредственный.

74. Платонов, К. К. Способности и характер / К. К. Платонов // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е.В. Шороховой. – Москва, 1974. – Текст : непосредственный.

75. Показатели социального развития молодежи : сборник статей / АН СССР ; Ин-т социологических исследований ; Советская социологическая ассоциация ; отв. ред. В. И. Чупров, М. М. Малышева. – Москва : ИСИ, 1986. – 194 с. – Текст : непосредственный.

76. Полянская, Е. Н. Карьерные ориентации современной российской молодежи / Е. Н. Полянская. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12457> (дата обращения: 01.08.2020).

77. Прозорова, Н. Г. Современные модели и методы диагностики профессиональной мобильности / Н. Г. Прозорова, В. Л. Шапошников, Н. В. Ходаринова. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-i-metody-diaagnostikiprofessionalnoy-mobilnosti> (дата обращения: 09.11.2019)/

78. Профессиональная мобильность: методологические подходы, проблематика // Многомерная социальная мобильность в современной России : монография / [Ю. Б. Епихина и др.] ; отв. ред. М. Ф. Черныш, Ю. Епихина. – Москва : Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018. –

С. 35–40. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

79. Профессиональная ориентация молодежи / А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин, А. И. Меньшиков [и др]. – Москва : Высшая школа, 1989. – 272 с. – Текст : непосредственный.

80. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – Москва, 1999. – С. 45–46. – Текст : непосредственный.

81. Пряжников, Н. С. Игра знакомит с профессией / Н. С. Пряжников. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 188–192.

82. Пряжников, Н. С. Игровой метод в профориентации : методические рекомендации / Н. С. Пряжников ; под ред. Е.А. Климова. – Пермь : Пермский государственный педагогический институт, 1989. – 70 с. – Текст : непосредственный.

83. Пряжников, Н. С. Карточные профконсультационные методики : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – Москва : Ассоциация «Профцентр», 1993. – 328 с. – Текст : непосредственный.

84. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с. – Текст : непосредственный.

85. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение в стране обесцененного труда / Н. С. Пряжников. – Текст : непосредственный // Социология образования. – 2001. – № 8. – С. 40.

86. Пряжников, Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики : учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – Москва : МГУ, 1991. – 87 с. – Текст : непосредственный.

87. Пряжников, П. С. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся

по направлению и специальностям психологии / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 476 с. – Текст : непосредственный.

88. Пряжникова, Е. Ю. Поучительная история о развитии профессионального самоопределения в России. Причины возникновения профориентации / Е. Ю. Пряжникова. – Текст : электронный // Школьный психолог. – 2000. – № 24. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002405>.

89. Психологические исследования : практикум по общ. психологии для студентов пед. вузов ; сост. Т. И. Пашукова и др. – М. : Ин-т практ. Психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 176 с. – Текст : непосредственный.

90. Пьянкова, Л. А. Профессиональное самоопределение молодежи как процесс планирования ею карьеры в современных социально-экономических условиях : монография / Л. А. Пьянкова, А. В. Громова. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2020. – 111 с. – Текст : непосредственный.

91. Ревякина, В. И. Опыт дифференциации обучения в школе 20-х гг. / В. И. Ревякина. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 87–92.

92. Резникова, М. С. Педагогические основы работы школы с родителями по профориентации старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / М. С. Резникова ; Рязан. гос. пед. ин-т. – Иркутск, 1971. – 282 с. – Текст : непосредственный.

93. Родичев, Н. Ф. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 16–24.

94. Российская педагогическая энциклопедия : 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – 672 с. – Текст : непосредственный.

95. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; под ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Педагогика, 1973. – 416 с. – Текст : непосредственный.
96. Русалов, В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека : дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В. М. Русалов ; Российская акад. наук ; Ин-т психологии. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2012. – 528 с. – Текст : непосредственный.
97. Рыбников, Н. А. Психология и выбор профессии / Н. А. Рыбников. – Москва, 1918 (тип. Н. Желудковой). – 56 с. – Текст : непосредственный.
98. Рычкова, Г. Б. Готовы ли выпускники школы к продолжению образования? / Г. Б. Рычкова. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 32–37.
99. Савенков, А. И. Мастерство вожакого: подготовка к руководству временным детским коллективом / А. И. Савенков, А. С. Львова, О. А. Любченко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2018. – № 3–4 (1467). – С. 90–96.
100. Самоукина, Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании (психологические упражнения и коррекционные программы) / Н. В. Самоукина. – Москва : Московский ИПК работников образования, 1997. – 155 с. – Текст : непосредственный.
101. Сепсякова, Т. Ф. Совершенствование системы профориентации учащихся в условиях взаимосвязи школы, семьи и производства : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Сепсякова Татьяна Федоровна. – Москва, 1977. – 185 с. – Текст : непосредственный.
102. Силин, А. В. А. В. Луначарский и Н. К. Крупская против А. К. Гастева и Центрального института труда (дискуссия 1920-х годов о путях подготовки рабочих в СССР) / А. В. Силин // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VIII международной научной конференции ; отв. ред. М. И. Морозова. – Москва, 2018. – С. 56–61. – Текст : непосредственный.

103. Смирнова, Е. И. Клуб в системе профориентации старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Смирнова Евгения Ивановна. – Ленинград, 1972. – 253 с. – Текст : непосредственный.

104. Собкин, В. С. Российский подросток: жизненные перспективы и страхи / В. С. Собкин, М. В. Ваганова // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры : сборник статей. Серия: «Труды по социологии образования» ; Российская акад. образования ; Центр социологии образования / под ред. В. С. Собкина. – Москва, 2006. – С. 7–18. – Текст : непосредственный.

105. Собкин, В. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе / В. С. Собкин, П. С. Писарский. – Москва : Министерство образования РФ, 1992. – 159 с. – Текст : непосредственный.

106. Соломин, И. Л. Профориентация. Россия XXI век / И. Л. Соломин. – Текст : электронный // Школьный психолог. – 2000. – № 24. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002407> (дата обращения: 12.08.2020).

107. Сопровождение профессионального самоопределения и социально-профессиональной адаптации воспитанников и обучающихся : методические рекомендации / И. А. Килина, Е. В. Понамарева, Н. Т. Рылова, Л. А. Богданова. – Кемерово : КРИПО, 2020. – 107 с. – Текст : непосредственный.

108. Тарлавский, В. И. Становление и развитие профессиональной ориентации: обзор отечественного опыта / В. И. Тарлавский, Е. А. Цуканов. Текст : электронный // ПНиО. – 2014. – № 2 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-professionalnoy-orientatsii-obzor-otechestvennogo-opyta> (дата обращения: 10.07.2020).

109. Таточенко, Е. В. Специфика организации профориентационной работы в старших классах в системе «школа-вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Таточенко Елена Викторовна ; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 21 с. – Текст : непосредственный.

110. Толстых, Л. Р. Субъектность как фактор профессионального самоопределения личности подростков : учебное пособие / Л. Р. Толстых. – Чита : Забайкальский гос. ун-т, 2019. – 122 с. – Текст : непосредственный.

111. Фадина, А. Г. Проектная деятельность как условие развития готовности к профессиональной мобильности студентов-психологов / А. Г. Фадина, И. А. Еремицкая. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2 (18). – С. 212–219.

112. Черевко, М. А. Профессиональное самоопределение молодежи в пространстве современной жизни : монография / М. А. Черевко, Е. Н. Ткач, А. В. Громилина. – Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2019. – 143 с. – Текст : непосредственный.

113. Чередниченко, Г. А. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства) / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. – Москва : Мысль, 1985. – 240 с. – Текст : непосредственный.

114. Чистякова, С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова. – Текст : электронный // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 9–12. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf (дата обращения: 17.08.2020).

115. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация: система и новые рубежи / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. – Текст : непосредственный. // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 12. – С. 20–24.

116. Чистякова, С. Н. Концепция подготовки педагогов общего и профессионального образования к эффективной работе по профориентации обучающихся в условиях изменяющихся региональных рынков труда / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. И. Соколова. – URL: <https://clck.ru/KZvGB> (дата обращения: 23.07.2020). – Текст : электронный.

117. Чугунова, С. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности / С. С. Чугунова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1985. – № 4. – С. 73–87.

118. Чупров, В. И. Социальное развитие молодежи: теоретические и прикладные проблемы / В. И. Чупров. – Москва, 1994. – Текст : непосредственный.

119. Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – Москва : Наука, 2001. – С. 66–70. – Текст : непосредственный.

120. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – Москва, 1981. – 95 с. – Текст : непосредственный.

121. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с. – Текст : непосредственный.

122. Шалина, Е. М. Формирование личной готовности учащихся к профессиональному выбору и профессиональному обучению (на примере педагогического лица) : дис. ... канд. психол. наук / Шалина Елена Михайловна ; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2000. – 204 с. – Текст : непосредственный.

123. Шубкин, В. Н. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников. Типовая методика проведения социологического исследования ценностных ориентаций старшеклассников в области профориентации / В. Н. Шубкин, Г. А. Чередниченко. – Москва : ЦСО РАО, 1994. – 59 с. – Текст : непосредственный.

124. Шульгина, Т. А. Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Шульгина Татьяна Алексеевна ; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

125. Щербаков, А. И. Задачи и пути научно-организованного выбора профессии / А. И. Щербаков. – Ленинград : ЛПИ, 1934. – Текст : непосредственный.

126. Юматова, И. И. Динамика профессионального самоопределения студентов (на примере педагогического вуза) : дис. ... канд. психол. наук / Юматова Ирина Ивановна ; Ростовский-на-Дону гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2000. – Текст : непосредственный.

127. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников : методическое руководство : методика Л. А. Ясюковой (ч. III) / Госстандарт России ; Комплексное обеспечение психологической практики ; ИМАТОН. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2017. – Текст : непосредственный.

128. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. 1977.

129. Bandura, A. Self-efficacy. In: Ramachaudran, VS., editor. Encyclopedia of human behavior / A. Bandura. – New York : Academic Press, 1994. – Vol. 4. – P. 71–81.

130. Bloomer, M. Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning / M. Bloomer, P. Hodkinson // British Educational Research Journal. – 2000. – No. 26 (5). – P. 583–597 ... P. 590.

131. Boltanski, L. Le nouvel esprit du capitalism / L. Boltanski, E. Chiapello. – Paris : Gallimard, 1999.

132. Buhmann, F. The corrosion of career? Occupational trajectories of engineers and business economists in Switzerland / F. Buhmann. – Lausanne : University of Lausanne, 2008.

133. Cam, P. La diversité des parcours: Les étudiants à la croisée des chemins // Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse / P. Cam. – Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009. – P. 307–330.

134. Crockett, L. J. Agency in the life course: Concepts and processes / L. J. Crockett // Agency, motivation, and the life course. – Lincoln : University of Nebraska Press, 2002. – P. 1–29.

135. Crossan, B. Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: Learning careers and the construction of learning identities / B. Crossan, J. Field, J. Gallacher, B. Merrill // British Journal of Sociology of Education. – 2003. – No. (24) 1. – P. 55–67.

136. Elder, G. H. Children of the Great Depression: Social change in life experience / G. H. Elder. – Chicago : University of Chicago Press, 1974.

137. Elder, G. H. The life course / G. H. Elder // The encyclopedia of sociology. Rev. ed. – New York : MacMillan, 2000; Shanahan M.J. Pathway to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective // Annual Review of Sociology. – 2000. – No. 26. – P. 667–692.

138. Elder, G. H. The life course and human development / G. H. Elder // Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development. – New York : Wiley, 1998. – P. 939–991.

139. Galor, Oded & Sicherman, Nachum. A Theory of Career Mobility // Journal of Political Economy. – 1990. – Vol. 98. – P. 169–92.

140. Giele, J. Z. Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches / J. Z. Giele, G. H. Elder. – New York : Sage Publications, 1998.

141. Gorard, S. Learning trajectories: Analysing the determinants of workplace learning. ERSC seminar series: Working to learn (seminar one «Can the learning age deliver? Barriers to access and progression in lifelong learning») / S. Gorard, G. Rees, R. Fevre // Surrey. – 1999. – No. 19.

142. Guillemard, A.-M. L'age de l'emploi. Les societes face a l'epreuve du vieillissement / A.-M. Guillemard. – Paris : Armand Colin, 2003.

143. Lent, R. W. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance / R.W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett // Journal of Vocational Behavior. – 1994. – No. 45 (1).

144. Lesley, A. Youth pathways in articulated postsecondary systems / A. Lesley, H. Krahn // *Enrolment and Completion Patterns of Urban Young Women and Men*. – 1999. – Vol. 29. – No. 1. – P. 47–82.

145. Massot, A. Cheminements scolaires de secondaire V a l'universite / A. Massot // *Revue canadienne de l'education*. – 1979. – Vol. 4. – No. 3. – P. 22–41.

146. Sapin, M. Le parcours de vie: Des trajectoires en interaction / M. Sapin, D. Spini, E. Widmer // *Les parcours de vie: De l'adolescence au grand age*. – Lausanne : Uniscience faculte des science sociaux ; UNIL, 2007.

147. Shanahan, M. J. Pathway to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course / M. J. Shanahan // *Annual Review of Sociology*. – 2000. – No. 26. – P. 667–692.

148. Shin, S. Y. Changes in Perceptions of Science / S. Y. Shin, L. C. Parker, O. Adedokun, A. Mennonno, A. Wackerly and S. San Miguel // *Sch Sci Math*. – 2015. – No. 115. – P. 271–280.

149. Sicherman, N. A theory of career mobility / N. Sicherman, O. Galor // *Journal of Political Economy*. – 1990. – No. 98 (1). – P. 169–92.

150. Spilerman, S. Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement / S. Spilerman // *American Journal of Sociology*. – 1977. – No. 83 (3). – P. 551–593.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Схема анализа результатов проектной работы

Испытуемому предлагается выбрать для себя предпочитаемый вариант своего профессионального будущего или на этапе получения профессионального (или высшего) образования (выпускной курс), или на этапе первого года работы.

После чего испытуемому предлагается представить себя в данной ситуации перед необходимостью сменить профессию (не важно, по каким причинам, но выбор является безальтернативным). Ограничений на выбор новой профессии по группе профессий не существует, то есть можно выбрать как профессию максимально далекую от исходной, так очень близкую.

Испытуемому предоставляется компьютер с доступом в Интернет. Анализ ситуации и принятие решения происходит непосредственно в ходе проведения проектной работы, действия по смене работы предъявляются в виде плана действий.

Проектная работа представляла собой задание, которое выполнялось в условиях ограниченного времени (давалось 45 мин.). До начала выполнения задания каждый участник выбирал для себя будущую профессию. Проектная работа начиналась с установки: вам необходимо выбрать другую профессию (безальтернативно).

Таблица А1 – Схема анализа результатов проектной работы

№ п/п	Этап выполнение проектной работы	Оцениваемый критерий	Баллы
1	Этап анализа ситуации	Рефлексия интересов своего личностного развития в связи с возникшей ситуацией	0–100
		Умение искать информацию о профессиях и рынке труда из открытых источников (включая этап получения образования)	0–100
		Осознание степени полноты/неполноты собираемой информации о профессиях и рынке труда (включая этап получения образования)	0-100
2	Этап принятия решения	Учет интересов своего личностного развития при принятии решения	0-100
		Адекватность анализа информации о ситуации на рынке труда и особенностях выбираемой профессии	0-100
3	Этап осуществления решения (реализуется в виде подготовки плана действий). Включает подготовку резюме (в виде полного текста или тезисов), план иных действий по поиску работы, получения образования, перечень рисков и сложностей адаптации к новому месту работы (профессионального развития в данной профессии)	Соответствие плана поставленным задачам	0-100
		Оптимальность	0-100
		Реалистичность	0-100

В работе оценивалось: навыки работы с информационными базами, в том числе образовательных организаций, обоснованность выбора профессии, обоснованность прогноза своего личностно-профессионального развития в рамках данной профессии, прогноз сложностей трудоустройства, его реалистичность, прогноз сложностей адаптации к трудовому месту. Оценка уточнялась в ходе собеседования с участником. Итоговой оценкой *o* являлось среднее арифметическое по всем этапам.

Приложение Б

Учебный план первой части образовательной программы «Карьерная проба»

№ темы	Наименование темы	Содержание темы	Используемые методы и технологии	К-во часов
1	Человек и мир современных профессий	Этапы развития цивилизации. Цифровизация. Информационное общество. Массовая культура. Самореализация человека. Личностно-профессиональные планы. Современный мир профессий и его динамичность. Рынок труда.	Лекция. Подготовка презентации сообщения. Беседа	2
2	Выбор профессии и постановка отдаленных целей	Профессиональный выбор. Склонности и способности. «Хочу-Могу-Надо». Критерии выбора профессии и личные интересы. Технологии достижения целей. Приемы сбора информации о рынке труда.	Лекция. Выполнение тестовых заданий. Прохождение первичной профессиональной консультации	6
3	Поиск работы и трудоустройство	Выбор образовательной организации в связи со своим профессионально-личностным планом. Информирование потенциальных работодателей или образовательных организаций о себе, прохождение отбора и оценочных процедур. Основные рекомендации к прохождению периода адаптации к новому месту работы (учебы).	Деловая игра. Самостоятельная работа с учебным материалом. Выполнение практических заданий	4

4	Профессиональная мобильность	<p>Понятие профессиональной мобильности. Личностно-профессиональные планы в динамичном мире. Виды и типы ситуаций, являющихся причиной смены работы (профессии, специальности). Человек в ситуации неопределенности. Риски и управление рисками. Готовность к профессиональной мобильности. Профессиональная мобильность как возможность и перспектива.</p>	<p>Беседа. Элементы профессиональной консультации. Написание эссе. Коллективная рефлексия</p>	6
---	------------------------------	---	---	---

Приложение В

Результаты участия объединения «Юный академик» в мероприятиях

Показатель деятельности	Результат
Количество мероприятий муниципального уровня	4 мероприятия
Участники	36 человек ВсОШ (муниципальный уровень) по математике – 12, информатика и ИКТ – 5, астрономия – 1, физика – 7; биология – 3. Конкурс «Лучший робототехник – 2018» – 3. Муниципальный конкурс школьных проектов и программ по информатике – 5. Фестиваль-конкурс по робототехнике «Мир роботов» – 3
Победители (лауреаты) 1 место	ВсОШ (муниципальный уровень) по биологии – 1
Призеры (дипломанты) 2–3 места	ВсОШ (муниципальный уровень) по математике – 2, по астрономии – 1, по физике – 1
Количество мероприятий регионального уровня	8 мероприятий
Участники	20 человек Стратегическая инициатива «Кадры будущего для регионов» – 2, Областной конкурс научно-исследовательской и проектной деятельности «Юный исследователь» в рамках областного фестиваля детского и юношеского художественного и технического творчества «Юные таланты Московии» – 3, VIII Московский областной конкурс научно-исследовательских работ учащихся им. В.И. Вернадского – 3,

	Областной конкурс творческих работ «Эра фантастики – 18» – 2, Московский областной конкурс проектных работ учащихся «Перспективный проект» – 3, VI Московский областной конкурс исследовательских и проектных работ учащихся «Ломоносовские чтения» – 2, Областной конкурс реферативных и исследовательских работ по астрономии «Веговские чтения» – 5.
Победители (лауреаты) 1 место	1
Призеры (дипломанты) 2–3 места	Областной конкурс научно-исследовательской и проектной деятельности «Юный исследователь» в рамках областного фестиваля детского и юношеского художественного и технического творчества «Юные таланты Московии» – 2, VIII Московский областной конкурс научно-исследовательских работ учащихся им. В.И. Вернадского – 1
Количество мероприятий всероссийского уровня	8 мероприятий
Участники	Научная конференция МГТУ им. Н.Э. Баумана «Шаг в будущее. Космонавтика» – 4, Научная конференция МГТУ им. Н.Э. Баумана «Шаг в будущее. Москва» – 5, LXXXI Московская математическая олимпиада – 3, Математическая олимпиада МФТИ – 2, онлайн олимпиада «РИТМ МИЭТ» – 12, Отраслевая физико-математическая олимпиада школьников «Росатом» – 7, Олимпиада по дискретной математике и теоретической информатике – 7, Университетская олимпиада школьников «Бельчонок» – 5
Победители (лауреаты) 1 место	7 человек
Призеры (дипломанты) 2–3 места	Научная конференция МГТУ им. Н.Э. Баумана «Шаг в будущее. Космонавтика» – 2, Научная конференция МГТУ им. Н.Э. Баумана «Шаг в будущее. Москва» – 1, LXXXI Московская математическая олимпиада – 1, Математическая олимпиада МФТИ – 1,

	Онлайн олимпиада «РИТМ МИЭТ» – 5, Отраслевая физико-математическая олимпиада школьников «Росатом» – 3
Количество мероприятий международного уровня	4 мероприятия
Участники	Международная онлайн-олимпиада «Фоксфорда» – 12, III Международный конкурс «Мириады открытий» по физике проекта «Инфоурок» – 17, II Международный конкурс «Мириады открытий» по математике проекта «Инфоурок» – 11, Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке» – 5
Победители (лауреаты) 1 место	III Международный конкурс «Мириады открытий» по физике проекта «Инфоурок» – 3, II Международный конкурс «Мириады открытий» по математике проекта «Инфоурок» – 5
Призеры (дипломанты) 2–3 места	Международная онлайн-олимпиада «Фоксфорда» – 2, III Международный конкурс «Мириады открытий» по физике проекта «Инфоурок» – 4, II Международный конкурс «Мириады открытий» по математике проекта «Инфоурок» – 3, Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке» – 1