

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

На правах рукописи



Дмитриева Елена Егоровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
В. В. Афанасьев

МОСКВА – 2022 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5-21
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	22-173
ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАЗРЕШЕНИЮ.....	22-98
1.1 Цифровая образовательная среда: понятие, структура, содержание.....	22-45
1.2 Сущностно-содержательные характеристики педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.....	46-67
1.3 Теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.....	68-95
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	96-98
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ.....	99-173
2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.....	99-125
2.2 Практическая реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой	

образовательной среды школы.....	126-150
2.3 Анализ результативности опытно-экспериментальной работы по реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.....	151-171
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	172-173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	174-177
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	178-196
ПРИЛОЖЕНИЕ «А» (основное) Анкета профессионального самоопределения.....	197-199
ПРИЛОЖЕНИЕ «Б» (основное) Опросник личной профессиональной перспективы Н. С. Пряжникова.....	200-200
ПРИЛОЖЕНИЕ «В» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш}.....	201-201
ПРИЛОЖЕНИЕ «Г» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш}.....	202-202
ПРИЛОЖЕНИЕ «Д» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{3л} и КГ_{3л}.....	203-204
ПРИЛОЖЕНИЕ «Е» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{4л} и КГ_{4л}.....	205-206
ПРИЛОЖЕНИЕ «Ж» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{5л} и КГ_{5л}.....	207-208
ПРИЛОЖЕНИЕ «И» (основное) Опросник для педагогов по педагогической поддержке профессионального выбора.....	209-211
ПРИЛОЖЕНИЕ «К» (основное) Оценка образовательной среды (по	

В. А. Ясвину).....	212-212
ПРИЛОЖЕНИЕ «Л» (основное) Оценка цифровой образовательной среды школы.....	213-220
ПРИЛОЖЕНИЕ «М» (основное) Программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.....	221-225
ПРИЛОЖЕНИЕ «Н» (основное) Задание для организации профессионально-ориентированных проектов.....	226-227
ПРИЛОЖЕНИЕ «П» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ _{3л} и КГ _{3л} на контрольном этапе эксперимента.....	228-229
ПРИЛОЖЕНИЕ «Р» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ _{4л} и КГ _{4л} на контрольном этапе эксперимента.....	231-231
ПРИЛОЖЕНИЕ «С» (основное) Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ _{5л} и КГ _{5л} на контрольном этапе эксперимента.....	232-233
ПРИЛОЖЕНИЕ «Т» (основное) Результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора.....	234-234

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Основными задачами государственной политики в области образования является «создание условий для самореализации каждого человека» [143], «формирование у детей позитивных жизненных ориентиров и планов». Решение поставленных задач может быть осуществлено посредством «содействия профессиональному самоопределению, приобщения молодежи к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии» [100].

Негативное влияние медиа, Интернета и социальных сетей, поддерживающих идею потребления и постоянного отдыха, способствует тому, что современные школьники, строя свои планы на будущее, видят себя не профессионалами, создающими реальный продукт или услугу, а блогерами, рассказывающими о собственных путешествиях, развлечениях, взглядах на жизнь. Данная тенденция зафиксирована во многих странах. Так, например, согласно данным аналитического агентства Bloomberg [42], каждый третий ребенок от 6 до 17 лет в Великобритании и ряде других стран хочет стать видеоблогером.

Деграция норм поведения, рост недоверия к результатам образования приводят к тотальному нигилизму и дезориентации молодежи, которые впоследствии могут стать причиной агрессии, насилия, ухудшению социальной и экономической стабильности в государстве.

Понимая масштаб проблемы, государство предпринимает попытки ее решения. Как отмечает М. В. Богуславский, с 2012 года государство проводит ретроинновационную политику в области образования, в основе которой лежит возврат к национально-консервативным ценностям: возрождение внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической и военно-патриотической направленности, пересмотр идеологии ФГОС, подготовка к введению предметных стандартов по отдельным дисциплинам, восстановление

трудового воспитания и общественно полезной деятельности школьников, возрождение школьной профориентации и т.п. [15].

В то же время современный уровень развития и распространения цифровых технологий определяет развитие общественных отношений, в том числе и в сфере образования. В совместном докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики отмечается: «Место, которое Россия будет занимать в глобальном миропорядке к 2050 году, определяется тем, что будет происходить в 2018-2024 годы в наших детских садах, школах, колледжах и университетах, в сфере непрерывного образования» [42]. Модернизация экономики и переход к новым технологическим укладам крайне важны для государства, для этого необходимо подготовить, обучить людей к успешному функционированию в новых быстро изменяющихся условиях. Поэтому повышение трудовой мобильности и занятости населения является одной из задач государственной программы «Информационное общество» [33]. А способом достижения поставленной цели является «создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в целях воспитания и социализации детей».

Следуя тенденции гуманизации, законодательством установлен должный характер взаимоотношений между участниками образовательного процесса и определяет деятельность учителя не как декларирование правил и норм, а как принятие учащегося и помощь в развитии его личности.

Одним из показателей гуманизации образования стало выделение педагогической поддержки как особой деятельности педагога, отличной от обучения и воспитания. Идеи педагогической поддержки как деятельности педагога по организации индивидуальной помощи каждому учащемуся в решении его личных проблем, возникающих в процессе образования и социализации, внедряются в образовательную практику.

Проведенные в рамках данного исследования опросы и наблюдения свидетельствуют о том, что большое количество учителей не рассматривают

педагогическую поддержку как непрерывную, специально организованную деятельность, органично вписывающуюся в ежедневную работу педагога. Образовательный процесс в современной школе имеет своей целью подготовку ученика к успешной сдаче экзаменов государственной аттестации. Реализуемая педагогическая поддержка профессионального выбора существует в форме разовых профориентационных мероприятий.

Сложившаяся ситуация требует пристального внимания со стороны научно-педагогического сообщества, так как развитие и формирование личности учащегося происходит непрерывно, следовательно, и поддержка этого развития должна осуществляться систематически. Кроме того, высокий балл на экзамене, в отличие от умений делать выбор, выстраивать стратегию достижения цели и реализации профессиональных планов, не гарантирует успешного вхождения во взрослую жизнь, где профессиональное самоопределение личности оказывает непосредственное влияние на социальный статус и качество жизни человека.

Пандемия коронавирусной инфекции и связанный с ней вынужденный переход на взаимодействие между людьми в цифровой среде осложнили реализацию традиционных профориентационных программ. Возникла необходимость в разработке не только теоретических моделей педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся с учетом специфики цифровой образовательной среды современной школы, но и в создании на их основе соответствующих программ с целью их адаптации и последующей реализации в образовательной практике современной школы. Указанные факторы определили стратегию данного исследования.

Основные дефиниции исследования.

В соответствии с паспортом одноименного федерального проекта цифровая образовательная среда (ЦОС) рассматривается нами как цифровое пространство, состоящее из совокупности открытых информационно-коммуникативных систем, которые обеспечивают взаимодействие всех субъектов образовательного процесса с целью «достижения высокого качества и доступности образования всех его видов и уровней» [93]. ЦОС включает в себя совокупность материальных

(наличие различных устройств для трансляции, передачи, хранения, обработки, изменения информации) и программных (использование специальных программ для проведения онлайн-занятий, взаимодействия по вопросам организации учебного процесса, общего информирования, контроля успеваемости и т.п.) средств, имеющихся в конкретной школе для решения широкого круга образовательных и воспитательных задач.

Под педагогической поддержкой профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды понимается специально организованная педагогическая деятельность, включающая в себя продолжительные субъект-субъектные взаимодействия всех участников образовательных отношений с целью разрешения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умений осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов (информации, средств, способов) для достижения поставленной цели, а также формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности.

Степень изученности проблемы исследования. Философское обоснование высокой степени влияния среды на личность человека было предпринято в XVIII веке Ж. Ж. Руссо. Активное развитие идеи воспитания личности через среду продолжилось в XIX и XX веках Л. Н. Толстым, К. Д. Ушинским, П. Ф. Лесгафтом, И. А. Арямовым, А. Г. Калашниковым, Н. В. Крупениной, А. С. Макаренко, В. Н. Шульгиным, Ю. Ф. Фроловым и др. (в России и Советском Союзе), Я. Корчаком, Ю. Циммером, Э. Нигермайером, Б. Бло, Л. Порше, П. Ферром, Р. Х. Уолтером, С. Уотсом, Б. Хоскен (в Европе и США).

Проблема создания специальных педагогических условий, формирования среды для достижения образовательных целей стала предметом научного интереса для Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, С. Д. Дерябо, О. С. Газмана, М. В. Кларина, М. М. Князева, Н. Б. Крыловой, Ю. Н. Кулюткина,

Ю. С. Мануйлова, В. А. Петровского, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др.

С появлением глобальной сети Интернет и распространением и совершенствованием цифровых технологий вектор научной мысли направлен на изучение цифровой среды, особенностей ее влияния, способах организации цифровой образовательной среды (Г. О. Аствацатуров, Т. Ю. Быстрова, А. Я. Данилюк, С. Д. Каракозов, М. Э. Кушнир, С. В. Панюкова, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Н. И. Рыжова, Р. С. Сулейманов, О. И. Соколова, В. И. Солдаткин, А. Ю. Уваров, А. А. Факторович, А. В. Хуторской, Е. В. Чернобай, А. Брунс, У. Г. Боуэн, И. Иллич, О. Петерс, Т. Ч. Ривз, Дж. Ж. Хедберг, Р. Штейн, Д. Кейк-Франсен, Дж. Кух, Дж. Хилтон, Л. Д. Финк, М. Джанелли, Р. Эндрюса и др.).

Изучение особенностей образовательной среды всегда имело своей целью использование полученных знаний для решения образовательных задач. В частности, для разработки методов, средств, программ и технологий подготовки учащихся к выбору профессии. Педагогическая поддержка как способ организации работы педагога с учащимися рассмотрена в работах зарубежных и отечественных ученых Э. Парслоу, М. Рей, В. П. Бедерхановой, Т. В. Анохиной, О. С. Газмана, В. П. Сергеевой, Т. И. Шалавиной, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и др.

Организация профориентационной работы со школьниками является центральной темой в работах Е. И. Головахи, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, Г. В. Резапкиной, С. Н. Чистяковой, П. А. Шавира и др.

Однако специальных исследований, посвященных проблеме организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников в условиях цифровой образовательной среды школы, не проводилось.

Анализ состояния проблемы организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы выявил следующие противоречия между:

- объективной потребностью современной системы школьного образования и субъективным стремлением ее отдельных представителей развивать цифровую

образовательную среду и недостаточностью научного знания о структурно-содержательных и сущностных характеристиках данного феномена;

- выявленным в научных исследованиях образовательным потенциалом цифровой среды современной школы и недостаточной изученностью влияния данной среды на организацию педагогической поддержки профессионального выбора учащихся;

- потребностью образовательной практики в организации профориентационной работы в условиях цифровой образовательной среды и отсутствием продуктивных педагогических моделей организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды школы, а также программно-методического обеспечения данной деятельности.

Необходимость разрешения этих противоречий, требующих научной проработки и регламентации практической деятельности по педагогической поддержке профессионального выбора обучающихся, явилась основанием для формулировки **научной проблемы исследования**: каковы сущностные особенности, содержание и условия организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в цифровой образовательной среде школы?

Объект исследования – профессиональный выбор обучающихся общеобразовательных организаций.

Предмет исследования – организационно-методическое обеспечение педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

Цель исследования: выявить сущность, определить содержание и условия организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в цифровой образовательной среде школы.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективная организация и продуктивная реализация педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной

среды школы будут возможными, если: определить принципы организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников в условиях цифровой образовательной среды школы и на их основе трансформировать традиционные методы профориентации с учетом специфики условий цифровой образовательной среды школы, сделав акцент на готовности обучающихся к построению собственной траектории профессионального самоопределения и способности к самореализации посредством социально значимой деятельности; предложить адекватный содержанию данных феноменов критериально-диагностический аппарат для оценки качества педагогической поддержки профессионального выбора учащихся; подготовить и реализовать программу педагогической поддержки профессионального выбора, разработанную с учетом выявленных принципов и методов организации педагогической поддержки в условиях цифровой образовательной среды, с четко обозначенными средствами, методами, приемами и этапами, каждый из которых поддается внешнему контролю и проверке на доказательный результат.

Задачи исследования:

1. Провести терминологический анализ и содержательно уточнить понятие «цифровая образовательная среда школы».
2. Осуществить сущностно-содержательный анализ подходов и определить принципы организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.
3. Выявить организационно-педагогические условия, оказывающие доминирующее влияние на эффективность поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.
4. Разработать и применить в условиях цифровой образовательной среды школы диагностический инструментарий оценки качества педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся
5. Определить и сущностно охарактеризовать компонентный состав теоретической модели педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

6. Разработать и экспериментально апробировать программу педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

Методологические основы исследования:

- положения личностно-ориентированного подхода в образовании (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, А. М. Матюшкин, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.);

- положения средового подхода для организации развивающей образовательной среды (Ю. С. Мануйлов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.);

- положения системного подхода, обеспечивающего определение элементного состава изучаемых системных объектов (В. Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.А. Сластёнин, Т.И. Шамова и др.);

- положения задачного подхода для организации педагогической деятельности по разрешению проблем обучающихся (О. В. Еремкина, Н. В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластёнин, Н.М. Яковлева и др.);

- идеи организации цифровых образовательных сред (Г. О. Аствацатуров, Т. Ю. Быстрова, А. Я. Данилюк, С. Д. Каракозов, М. Э. Кушнир, С. В. Панюкова, Р. С. Сулейманов, А. Ю. Уваров, И. В. Роберт, А. А. Факторович и др.) и традиционных образовательных сред (Ю. С. Мануйлов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин и др.);

- идеи организации педагогической поддержки профессионального выбора (П. И. Арапова, А. К. Белоусова, Н. В. Касицина, Е. А. Климов, О. М. Михайленок, Н. С. Пряжников, Г. В. Резапкина, В. П. Сергеева, Ф. Парсонс, О. Г. Щенина и др.);

- концепции развития готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора: психологическое профессиоведение (Э. Ф. Зеер, М. В. Зиннатова, Е. А. Климов и др.), методология профориентационной работы (Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Г. В. Резапкина, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев С. Н. Чистякова и др.).

Теоретические основы исследования:

- морально-гуманистические идеи К. Маркса о выборе профессии;
- теории образовательной среды для развития личности (Ш. А. Амонашвили, И. А. Баева, Ю. Н. Кулюткин, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин и др.);
- теории организации и модернизации цифровой образовательной среды (Г. О. Аствацатуров, Т. Ю. Быстрова, А. Я. Данилюк, С. Д. Каракозов, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, В. И. Солдаткин, А. Ю. Уваров, А. А. Факторович, Д. Киган, Ф. Саба, М. Janelli, E. Delen, J. Liew, V. Willson и др.);
- теория профессионального самоопределения (Д. Е. Абайханова, В. А. Аверин, Е. А. Климов, Р. С. Немов, Н. С. Пряжников, П. А. Шавир и др.);
- теоретические положения о возрастных особенностях подростков (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.);
- концептуальные идеи, раскрывающие сущность педагогической поддержки как образовательного феномена (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, Л. Д. Столяренко, Т. И. Шалавина, С. М. Юсфин и др.).

Методы исследования. В рамках данного диссертационного исследования применялись общенаучный метод анализа научно-методической и психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, проектирование и моделирование. Для построения модели процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы был использован метод педагогического моделирования. В качестве инструментария для диагностики наличия проблемы выбора профессии на констатирующем этапе эксперимента была использована анкета Г. В. Резапкиной. Для определения уровня оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора школьников, а также для диагностики степени влияния цифровой образовательной среды на процесс обучения были использованы авторские опросники. Для диагностики уровня готовности к

осуществлению профессионального выбора на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был использован опросник ЛПП Н. С. Пряжникова, который позволяет оценить такие показатели готовности к осуществлению выбора профессии, как ценности и интересы, наличие профессиональной цели, самооценка и самопознание, осознанность выбора, осуществление конкретных действий.

В качестве квалиметрических методов анализа и обработки данных были использованы критерий Вилкоксона, критерий Манна-Уитни, G-критерий знаков. Данные критерии были выбраны с учетом количества испытуемых в контрольных и экспериментальных группах.

Эмпирическая база и этапы исследовательской работы. Эмпирической базой исследования стали два образовательных учреждения города Рязани: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 52»; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 33».

Этапы исследования: исследование осуществлялось с 2018 по 2022 гг.

1. На первом этапе (сентябрь 2018 – январь 2019 гг.) была определена тема исследования, осуществлен анализ методологической, теоретической и эмпирической информации об организации цифровой образовательной среды школы для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся. Изучались философская, психологическая, педагогическая, управленческая, методическая литература, диссертации, авторефераты диссертаций по проблеме исследования, практический опыт управления профессиональным самоопределением обучающихся, уточнялись методологические и теоретические основы исследования. Был проведен констатирующий этап эксперимента, направленный на выявление проблемы готовности обучающихся образовательных учреждений к осуществлению профессионального выбора.

2. На втором этапе (февраль 2019 – декабрь 2020 гг.) обеспечивалась деятельность педагогов по созданию, апробации и корректировке рабочего

варианта модели процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

3. На третьем этапе (январь 2021 – апрель 2022 гг.) анализировалась эффективность влияния организованной в условиях цифровой образовательной среды педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся, уточнялись теоретические и эмпирические выводы, выполнялась оценка полученных результатов, был оформлен текст исследования.

Научная новизна исследования:

1. Содержательно уточнено понятие «педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды» как сложно-организованная педагогическая деятельность, предполагающая продолжительные субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия участников образовательных отношений с целью разрешения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умений осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов для достижения поставленной цели, формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности. Непосредственная организация такой деятельности в условиях цифровой образовательной среды школы базируется на следующих необходимых и достаточных принципах: средовой включенности; избирательности в отборе качественного информационного ресурса; продуктивности, реализуемые в рамках средового, личностно-ориентированного, комплексного подходов.

2. Выявлены организационно-педагогические условия, совокупность которых определяет эффективность педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды: непосредственная организация дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса, включая методы и формы взаимодействия; выбор электронной образовательной платформы для организации образовательного процесса, а также других технических средств для передачи необходимой

учебной информации; подбор образовательного контента, обеспечивающего устойчивый интерес обучающихся к обдуманному выбору будущей профессии.

3. Разработан критериально-диагностический инструментарий оценки качества педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы, включающий в себя следующие критерии: интенсификационный (показатели: количество и качество используемых информационных профорientационных ресурсов и цифровых технологий), идентификационный (показатели: полнота диагностических данных, уровень ответственности за предоставляемую информацию), адаптивный (показатель: качество информации в соответствии с интересами обучающихся).

4. Разработана теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды, *структура и содержание* которой позволяют определить сущностные особенности исследуемого феномена; *показывают специфику* и условия функционирования ЦОС; *отражают подходы* к отбору методов, средств, технологий и содержания целостного процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся; *содержат критерии и показатели*, позволяющие квалиметрически определить ее эффективность; *акцентируют внимание* на необходимости измерения уровня готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора и осмысления полученных результатов с целью их оперативной коррекции.

Теоретическая значимость исследования:

Сравнительно-сопоставительный анализ понятий: «цифровая образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «информационно-коммуникативная среда», «виртуальная образовательная среда» позволил уточнить понятие цифровой образовательной среды школы через совокупность материальных и программных средств, созданных в общеобразовательной организации для решения учебно-воспитательных задач, и дополнить имеющиеся научные представления о сущности таких методов познания, как метод терминологического и сравнительного анализа.

Дополнен перечень принципов педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся с учетом специфики цифровой образовательной среды, что позволяет расширить границы применимости результатов исследования в образовательной практике школы.

Раскрыт генезис процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся, его противоречия и причинно-следственные связи в условиях цифровой трансформации школьного образования, что расширяет имеющиеся представления о механизмах индивидуализации обучения, формах и темпах освоения обучающимися образовательных программ.

Практическая значимость:

Дана содержательная характеристика положительного влияния результатов исследования на существующую практику организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

Внедрены практико-ориентированная программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы и разработанные на ее основе методические рекомендации субъектам образовательных отношений, совместное использование которых позволило повысить уровень готовности обучающихся к выбору будущей профессии.

Определены сферы и описана практика применения разработанного диагностического инструментария исследования, эмпирических наработок, упрощающих в условиях образовательной практики интерпретацию и обработку многофакторных статистических данных в области педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

Разработана программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды, которая построена на принципах вариативности содержательной части, ее зависимости от условий и динамики среды, личностных особенностей субъектов

образовательного процесса. Программа включает три взаимосвязанных раздела («Самопознание», «Активное познание», «Опыт в учебной профессионально-ориентированной деятельности»), каждый из которых определяет функции педагога по оказанию педагогической поддержки и направлен на развитие готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора.

Результаты исследования использованы на курсах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций, зам директора по УРВ, ВР, кадрового резерва в рамках реализации дополнительных профессиональных программ: «Эффективное управление образовательной средой в условиях стандартизации» (модуль: «Управление развитием профориентационной среды образовательной организации»); «Управление воспитательным процессом в образовательной организации» (модуль: «Управление системой профориентационной работы в общеобразовательной организации»); «Диагностика профессиональных интересов и идеалов обучающихся как условие их профориентации»; «Эффективные технологии профориентации обучающихся в образовательной среде школы».

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическая поддержка профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды – это сложная специально организованная педагогическая деятельность, предполагающая продолжительные субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия участников образовательных отношений с целью разрешения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умений осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов для достижения поставленной цели, формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности. Организация такой деятельности в условиях цифровой образовательной среды школы базируется на принципах средовой включенности; отбора качественного информационного ресурса; продуктивности, реализуемые в рамках средового, личностно-ориентированного,

задачного, системного подходов, а ее эффективность зависит от совокупности организационно-педагогических условий, в которых она реализуется.

2. Критериально-диагностический инструментарий педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы включает в себя необходимый и достаточный набор критериев (интенсификационный, идентификационный, адаптивный) и соответствующих им показателей (количество и качество использованных информационных профориентационных ресурсов и цифровых технологий, полноту диагностических данных, количество использованных технологий, адекватных индивидуальным потребностям учащихся, уровни сформированности у обучающихся чувства собственной значимости и ответственности за продукт, полученный в результате деятельности в цифровой образовательной среде), в совокупности позволяющих квалитметрически оценить готовность обучающихся к осознанному выбору будущей профессии.

3. Теоретическая модель, являющаяся результатом сущностно-содержательного анализа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы, содержит целевой, средовой, субъектный, мотивационно-деятельностный, методологический, организационно-содержательный, диагностический, результативно-рефлексивный компоненты с дополнительно включенными в модель инструментарием оценки готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора; педагогическими условиями, оказывающими доминирующее влияние на эффективность поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды (выбор платформы и программных средств для организации образовательного процесса, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса (полностью/частично дистанционный), подбор образовательного контента).

4. Программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы, особенностью которой является вариативность ее содержания и корреляция с интересами

участников образовательных отношений, что обеспечивается использованием целого спектра коммуникационно-инструментальных средств с учетом специфики конкретной школы. Программа включает три раздела («Самопознание», «Активное познание», «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности»), которые отражают этапы организации педагогической поддержки (диагностический, договорной, деятельностный), причем реализация каждого раздела предполагает постепенное увеличение доли самостоятельной осознанной работы обучающихся, изменение позиции педагога от руководства к диалогу.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные результаты исследования по обозначенной проблеме представлены в опубликованных диссертантом 13 научных статьях 4,75 п.л. (авторский вклад 4,65 п.л.) из них 5 в рецензируемых журналах, рекомендуемых ВАК, 1 в журнале индексируемом в Web of Science.

Результаты исследования обсуждались в ходе:

- Международных научно-практических конференций и круглых столов: Международной научно-практической конференции «Менеджмент в образовании: перезагрузка» (Москва, 2022), «Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы» (Москва, 2021), «Педагогические чтения – 2021: гуманитарный вектор образования в эпоху цифровизации» (Казань, 2021), The Third Annual International Symposium «Education and City: Education and Quality of Living in the City» (Москва, 2020), «Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации» (Москва, 2020), «Управленческие решения актуальных проблем современного образования» (Москва, 2019), «Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения» (Москва, 2019).

- Всероссийских научно-практических конференций: «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» (Москва, 2020), «Портрет инспектора по делам несовершеннолетних» (Москва, 2020).

Положения, выносимые на защиту, и выводы по результатам исследовательской работы прошли обсуждение на заседаниях департамента

педагогике Московского городского педагогического университета (2018-2022 гг.).

Степень достоверности и обоснованности результатов и выводов исследования обеспечивается: опорой на системный характер его теоретико-методологических оснований; многообразием педагогических, психолого-педагогических и нормативных источников; использованием научно доказанных и авторских исследовательских методик, адекватных предмету, цели и задачам исследования; использованием методов математической статистики для обработки результатов.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Тема диссертационного исследования и результаты диссертационной работы соответствуют требованиям паспорта специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования по пунктам 2: «История развития педагогической науки и образовательной практики (анализ исторического развития практики образования; становление и развитие научно-педагогических идей, концепций, теорий)», 3: «Педагогическая антропология (концепции воспитания, обучения и социализации личности средствами образования; педагогические системы (условия) развития личности в процессе обучения, воспитания, образования)» и 6: «Концепции интеграции учащихся в новую социальную среду средствами образования; технологии создания и развития образовательной среды».

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения. Общий объем работы составил 234 страницы печатного текста, включая 16 приложений, 24 рисунка, 20 таблиц. Объем основной части – 152 страницы. При написании работы были использованы 174 источника, 11 – на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАЗРЕШЕНИЮ

1.1 Цифровая образовательная среда: понятие, структура, содержание

Педагогическая проблема о возвращении человека неразрывно связана с вопросом о среде, ее влиянии на индивида и способах организации особой среды для достижения поставленных социальных и педагогических целей.

Одним из первых обратил внимание на огромное влияние среды на развитие и становление человека Ж. Ж. Руссо. В первой части философско-педагогического труда «Эмиль, или О воспитании» французский философ подробно разбирает пагубное влияние среды на растущего человека: «Шесть или семь лет проводит дитя таким образом в руках женщин, постоянно оставаясь жертвою их капризов и своих собственных. Память его обременяется бездною слов, которых он не в состоянии понять, и представлений о предметах, которые ему ни на что не годны. Заглушив в нем все природное посредством возбуждения страстей... Когда этот ребенок, раб и тиран, исполненный знания и лишенный здравого смысла, одинаково расслабленный и телом, и душою, является в свет и выказывает свою тупость, свое высокомерие и все свои пороки, люди начинают оплакивать человеческое ничтожество и испорченность» [119, с. 12].

Пристальное внимание к теоретическому обоснованию идеи воспитания через среду начинается с конца XIX века. О роли среды в воспитании человека писали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт. В Европе и Северной Америке начинают появляться школы с особой, специально созданной средой: «интегрированная школа» в Германии (Ю. Циммер, Э. Нигермайер), «параллельная школа» во Франции (Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра) «школа без стен» в США (Р. Х. Уолтер, С. Уотс, Б. Хоскен).

Особого внимания заслуживает реализованный проект творческой воспитательной среды Я. Корчака (1878-1942). Обобщив и классифицировав условия и методы воспитания, он выделил четыре типа воспитывающей среды: догматическая, идейная, среда безмятежного потребления, среда внешнего лоска и карьеры. Лучшей средой, той, где воспитывается активная личность, способная преобразовывать мир, Я. Корчак считал идейную среду [64, с. 16].

В начальный советский период стало активно употребляться понятие «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский). Идея социального воспитания, ведущей роли общественного влияния на личность ребенка, необходимости создания соответствующей материальной и гражданской среды в учебном заведении, зафиксированная в первой Декларации о трудовой школе, отразилась в работах советских педагогов: И. А. Арямова, А. Г. Калашникова, Н. В. Крупениной, А. С. Макаренко, В. Н. Шульгина, Ю. Ф. Фролова и др.

С 60-х годов XX века советские педагоги, отвергнув концепцию создания человека для среды, вырабатывают новую: создание развивающей образовательной среды, в которой созданы условия для удовлетворения «иерархического комплекса потребностей личности» [147, с.75]. Таким образом, со второй половины XX века личностно-ориентированный подход становится ведущим для решения теоретических и практических вопросов об организации образовательной среды.

Само понятие «образовательная среда», введенное в конце XX века, отражает смену подхода от назидания (воспитательная среда, воспитание через коллектив) к развитию (образование, т.е. формирование образа). Образовательная среда строится согласно принципам самоценности личности, свободы выбора (индивидуальный образовательный маршрут), приоритета индивидуального над коллективным, ориентируется на развитие личностных свойств индивида [125].

Эту позицию разделяет Ш. А. Амонашвили, призывая создавать такие педагогические условия, в которых происходило бы раскрытие личностного потенциала: «Дети – активные существа, деятельные мечтатели, стремящиеся к преобразованию. И если это так, то следует создать им организованную среду,

только не такую, которая грозит им пальцем, напоминает о последствиях, читает мораль, а такую, которая организывает и направляет их деятельность» [3].

Несмотря на единство базового подхода, среди современных педагогов нет единого мнения в определении понятия «образовательная среда». Эта тема является предметом изучения в работах Л. И. Божович, В. В. Давыдова, С. Д. Дерябо, О. С. Газмана, М. В. Кларина, М. М. Князева, Н. Б. Крылова, В. А. Петровского, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др.

В. И. Слободчиков дает такое определение: «...образовательная среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [161]. Обращая особое внимание на насыщенность среды образовательными ресурсами, он рассматривает среду с управленческой позиции, определяя главную управленческо-педагогическую задачу как формирование, обогащение и распределение образовательных ресурсов.

Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов дают следующее определение среды: «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности», показывая, таким образом, трехкомпонентную структуру образовательной среды, содержащую пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты [70].

А. В. Хуторской рассматривает образовательную среду как «естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика» [147, с. 72-73].

В. В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих

воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [118, с.10].

В. А. Ясвин понимает под образовательной средой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». В более узком понимании образовательная среда «представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия» [163, с. 14, 105].

Интеграция идеи создания особой среды и постулаты личностно ориентированного подхода отразились в разработке средового подхода Ю. С. Мануйлова: «...среду мы определяем как то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие...» [76]. Среда выступает в качестве средства комплексного воздействия на личность воспитанника. Комплексное воздействие проявляется в следующем:

1. Среда типизирует личность. (Согласно Ю. С. Мануйлову, типизация не означает уподобление или усреднение, «тип может быть широким, допускающим множество индивидуальных вариаций»).

2. Среда предоставляет спектр возможностей для становления личности.

3. Среда влияет на образ жизни, поведение, самовосприятие [76].

Таким образом, специально созданная среда, с одной стороны, формирует учащегося, позволяя обществу через образовательные институты приближаться к тому или иному общественному идеалу личности, регулируя проявление физиологических особенностей, а с другой – создает возможности для развития индивидуальности.

Качественная образовательная среда личностно-ориентированна: обеспечивает удовлетворение потребности в труде, в сохранении и повышении самооценки, в развитии познавательных потребностей, в самостоятельном упорядочении картины мира, в самоактуализации не только для ученика, но и для

педагогов, родителей и других лиц, включенных в образовательную среду, «создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельностной активности» [33].

Синтез представленных определений образовательной среды с точки зрения личностно-ориентированного подхода позволяет определить образовательную среду как целенаправленно организованную совокупность физических, психологических, педагогических, социальных и других воздействий, происходящих в рамках образовательного процесса, способствующих становлению и развитию личности учащихся.

Период с середины XX века по сегодняшний день можно характеризовать как эпоху стремительного развития и внедрения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Образовательный процесс не является исключением. Если в начале своего развития цифровые технологии воспринимались лишь как средства передачи информации, то сегодня педагоги говорят об информационной, цифровой, информационной цифровой, информационной интерактивной, информационно-коммуникативной, виртуальной образовательной среде.

Представляется важным провести границу между данными понятиями и определить, что представляет собой цифровая образовательная среда.

Согласно ФГОС, информационно-образовательная среда есть «открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и педагогических технологий, направленных на формирование творческой, социально активной личности, а также компетентность участников образовательных отношений в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность), наличие служб поддержки применения ИКТ» [142].

И. В. Роберт предлагает понимать информационно-коммуникационную среду через «совокупность условий, обеспечивающих осуществление

деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом), с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью». Компонентный состав информационно-коммуникационной среды представляет собой совокупность информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования информации, знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации, организационные и юридические услуги, поддерживающие информационные процессы [115, с.14].

Разбирая компонентный состав информационной образовательной среды, В. И. Солдаткин указывает на наличие электронных каталогов и библиотек, «распределенных баз данных, учебно-методических комплексов и расширенного аппарата дидактики» [131].

Разбирая вопрос обеспечения качества образовательных услуг, Е. В. Демина описывает информационную интерактивную среду как «информационно-образовательную среду, связанную с управлением информационно-технологическим и дидактическим обеспечением, с формированием интерактивной позиции субъектов образовательного процесса (обучающийся, педагог) и удовлетворением их потребностей и интересов в качественных образовательных услугах» [43].

Определение виртуальной образовательной среды находим у О. В. Галустян: «Под виртуальной образовательной средой мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса» [28].

Современные авторы, занимающиеся проблемой цифровой образовательной среды (И. Б. Горбунова, А. Я. Данилюк, М. Д. Кайтагорский, С. Д. Каракозов, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, Н. И. Рыжова, О. И. Соколова, Р. С. Сулейманов, А. Ю. Уваров, А. А. Факторович и др.), раскрывают ее потенциал, представляют компоненты, предлагают методы создания т.п. Однако самого понятия «цифровая

образовательная среда», коренным образом отличающегося от понятия «информационно-образовательная среда», вышеуказанные авторы не дают. Замена термина «информационная» на более современный «цифровая» связана с необходимостью обозначения использования цифровых технологий по хранению, передаче и созданию информационного продукта.

М. Э. Кушнир определяет цифровую образовательную среду как «открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [72].

Пандемия коронавирусной инфекции, начавшаяся с апреля 2020 года, поставила перед педагогическим сообществом множество задач, одной из которых являлось нормативно-правовое закрепление значения понятий «цифровая образовательная среда», «дистанционное обучение», «смешанное обучение» и т.д.

Проведенный анализ сайтов образовательных учреждений показал, что понятие «цифровая образовательная среда» рассматривается в трактовке М. Э. Кушнирова. «Цифровая образовательная среда» – это название национального проекта, который ориентирован на оснащение школ Интернетом, создание цифровой образовательной платформы, повышение цифровой грамотности всех участников образовательного процесса. Цифровая образовательная среда представляет собой совокупность условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения [72].

С учётом специфики данной работы, возможностей исследователей и реальных условий опытно-экспериментальной работы, под цифровой образовательной средой будет пониматься цифровое пространство, состоящее из совокупности открытых информационно-коммуникативных систем, которые

обеспечивают взаимодействие всех субъектов образовательного процесса с целью «достижения высокого качества и доступности образования всех его видов и уровней» [33]. ЦОС включает в себя совокупность материальных (наличие различных устройств для трансляции, передачи, хранения, обработки, изменения информации) и программных (использование специальных программных для проведения онлайн-занятий, взаимодействия по вопросам организации учебного процесса, общего информирования, контроля успеваемости и т.п.) средств, имеющихся в конкретной школе для решения широкого круга образовательных и воспитательных задач.

25 октября 2016 года Президиум Совета при Президенте Российской Федерации утвердил паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Необходимость «формирования такой среды, в которой мог бы эффективно реализовываться принцип непрерывного обучения – обучения на протяжении всей жизни» [33], объясняется переходом на новый технологический уклад.

Единая (для всех субъектов Российской Федерации) цифровая образовательная среда обеспечит равный доступ всем категориям граждан и образовательным организациям к качественным онлайн-курсам, принимаемым в качестве частей основных и образовательных программ, автоматическое формирование цифрового портфолио и повысит академическую мобильность.

Исходя из большого объема работ, посвященных проблеме организации цифровой образовательной среды (Г. О. Аствацатуров, Т. Ю. Быстрова, С. Д. Каракозов, В. А. Ларионова, М. Э. Кушнир, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, Е. В. Сеницын, Р. С. Сулейманов, А. Ю. Уваров и др.), можно предположить, что цифровая образовательная среда может рассматриваться и как глобальная цифровая образовательная среда (мировая, отдельно взятой страны), и в качестве локальной (отдельного учебного учреждения), входящей в состав глобальной и использующей ее ресурсы.

Данное предположение подтверждается работой С. В. Панюковой, где используется понятие «школьная информационно-образовательная среда»,

«представляющая собой совокупность условий, обеспечивающих использование комплекса технических, программных и программно-аппаратных средств ИКТ, обеспечивающих возможность организации информационной деятельности и информационного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса, функционирования информационных процессов, происходящих в школе, для включения ее в образовательное пространство региона, страны, мира» [101, с. 160].

Сторонники развития и внедрения цифровой образовательной среды (Ю. С. Брановский, Я. А. Ваграменко, И. Б. Горбунова, И. С. Добронравов, С. Д. Каракозов, Ю. Л. Климонович, Н. В. Матвеева, В. А. Рузавин, А. Г. Савина, А. В. Хуторской, В. А. Цикин и др.) говорят о таких преимуществах цифровой образовательной среды, как оптимизация и интенсификация образования, адаптивность информации и способа ее подачи, идентифицируемость личности в цифровом образовательном пространстве, возможность дистанционного обучения, частичная автоматизация учительского труда, экономия на печатных изданиях, что перекликается с представлениями об идеальной образовательной среде, «обладающей гибкой и легко адаптируемой организационной структурой, оптимальной по использованию учебного пространства и времени, эффективной по конечному результату разностороннего развития личности» [163, с. 208].

Рассмотрим на примерах преимущества цифровой образовательной среды. Решение вопроса об оптимизации образования при помощи средств цифровой образовательной среды предполагается путем сокращения информативной (лекционной) части урока. Используя рекомендованные ресурсы, обучающиеся могут сами изучить теоретический материал. Время, потраченное на введение теоретической информации, может быть использовано на практическое применение знаний, обмен мнениями по рассматриваемому вопросу.

Происходит сокращение затраченного времени на поиск необходимой информации: «...материалы доступны постоянно (круглосуточно и без выходных)... Новым рабочим местом учащегося в сети становится его «личный сетевой кабинет». Здесь находится его персональный, постоянно обновляемый

календарь учебной работы. Календарь отражает сведения обо всех событиях, которые учащийся запланировал самостоятельно или с преподавателями. В личный кабинет поступают напоминания о запланированных встречах и взятых на себя обязательствах (задачах), а также фиксируется их выполнение» [52, с. 77].

Иллюстрируя возможность интенсификации образования при помощи создания цифровой образовательной среды, А. Г. Савина пишет: «Интенсификация инновационной деятельности во всех сферах привела к естественному росту спроса на знания, стремлению государства к стимулированию развития инновационной среды в системе образования как системе, "производящей" эти знания» [122]. В традиционной среде основными источниками являются учебник, учитель, справочный материал (атласы, карты, таблицы и т.п.). Реалии современного мира (изменение фактов, новые открытия, корректировки законов и т.п.) показывают, что компетентности учителя порой не хватает для объяснения того или иного явления, в то время как Интернет-ресурсы позволяют отслеживать актуальную информацию. Сами учащиеся, выросшие в среде информационных технологий, позитивно воспринимают внедрение цифровой образовательной среды и активнее включаются в учебный процесс [40].

По замечанию И. В. Роберт, в связи с появлением нового инструментария для моделирования, имитации, проектирования – принципиально новых средств обучения – происходит повышение мотивации и самостоятельности обучения, возможность увеличения объема учебного материала [114].

Это же преимущество цифровой образовательной среды отмечает И. Б. Горбунова, утверждая, что благодаря цифровым технологиям «деятельностный опыт человечества переходит в новое качество передачи знаний, технологий будущим поколениям, что представляется своего рода квинтэссенцией опыта (интегрированных знаний, технологий использования знаний, направленных на конкретный результат)», это стало возможно сегодня, потому что «каждый человек, пользователь ПК, не будучи программистом, может создавать свой электронный цифровой продукт, в том числе образовательный, который будет результатом его личного опыта в профессии» [32].

А. Я. Данилюк и А. А. Факторович отмечают, что возможности ЦОС (мультимедиа и интерактивность) облегчают восприятие материала, повышают компьютерную грамотность участников образовательного процесса и поддерживают их активную сетевую коммуникацию [41, с. 44].

Адаптируемость цифровой образовательной среды, возможно, является одним из главных ее преимуществ. Технические разработчики и идеологи цифровой образовательной среды возлагают большие надежды на возможность адаптации образовательного процесса под индивидуальные особенности ребенка и автоматического формирования индивидуального образовательного маршрута [149].

Дистанционное обучение – еще одно преимущество цифровой образовательной среды. Преподаватели признают, что дистанционное обучение может частично решить вопрос социальной изоляции инвалидов, жителей удаленных поселений, обеспечит возможность доступа к знаниям для всех слоев населения.

Возможность идентифицировать личность в цифровом образовательном пространстве позволит повысить качество предоставляемой информации, а также уровень персональной ответственности за заведомо ложные сведения.

Самым понятным, но уже не воспринимаемым как преимущество цифровой образовательной среды является возможность частичной автоматизации учительского труда. Выполнение итоговых тестовых заданий, тренировочных заданий по ЕГЭ и ОГЭ и получение мгновенного результата проверки позволяет учителям значительно экономить время, затраченное на такой вид работы.

Более осторожную позицию относительно конечной пользы расширения цифровой образовательной среды высказывают Е. Ю. Спицын, Л. Е. Перлов, А. П. Тряпицына, О. Н. Четверикова и др., указывая на возможные негативные последствия из-за непроработанных материалов.

Промежуточный итог технической модернизации российского образования подводит Д. Д. Рубашкин: «Общее мнение заключается в том, что качественного повышения уровня образования за счет информатизации не достигнуто» [115].

А. П. Тряпицына в ходе круглого стола по теме «Модернизация образования: педагогические проблемы применения Интернет-технологий» еще более категорично отстаивает позицию традиционного обучения так: «"Я" как символ целостной, самостоятельной, свободной и ответственной Личности просто исчезает в условиях современной информационно-коммуникативной реальности» [137].

Глубокий анализ вопроса внедрения информационных технологий, проведенный И. В. Роберт, позволил сделать ряд выводов о негативном влиянии цифровой трансформации образования в целом, проявившемся в снижении концентрации внимания, ослаблении дискурсивного мышления, примитивизме в восприятии и создании информации, усилении алгоритмического мышления, неадекватном восприятии реальности [114].

Уже в конце XX века Д. Киган обратил внимание на снижение результативности обучения в случае разрушения тесного (в противовес дистанционному обучению) контакта учителя и обучающихся, отмечая: «В традиционном варианте неразрывность преподавания и учения создает особую образовательную среду, поддерживающую и оптимизирующую процесс познания» [168, с 113-134].

Эту же идею поддерживал Ф. Саба, подчеркивая тот факт, что «преодоление аудиовизуального барьера между обучающим и обучающимся не является достижением, если при этом нет обоюдного диалога» [173, с. 13].

Опасения по поводу исчезновения преподавателя высказал Э. Дельбанко: «Возможно, учителем французского в будущем станет некий вариант Siri на вашем iPhone, говорящий по-французски. Если я правильно оцениваю эти тенденции, мы должны озаботиться тем, как сохранить академическое сообщество не только в номинальном смысле [18].

Однако реалии современного мира: доступность информации в сети Интернет, различные технические устройства доступа к глобальной сети, возросшая потребность человека в персонализированной траектории образования

– указывают на то, что необходимо уже сейчас решать проблему создания, поддержания, исследования цифровой образовательной среды.

Образовательная среда должна быть модифицирована, перестроена с учетом времени, но в то же время этот процесс не должен привести к деструктивным ситуациям в самой образовательной среде. Если поставлена цель свободного и активного развития (саморазвития) личности, то создание цифровой образовательной среды должно быть основано на личностно-ориентированном подходе.

Необходимо отметить, что в большинство современных педагогов-теоретиков выносят за скобки данный подход, считая его обязательным и первостепенным. В. А. Ясвин подчеркивал, что показателем качества образовательной среды является «способность этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформация этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития» [163, с. 179]. Поэтому под цифровой образовательной средой обычно понимают личностно-ориентированный вариант цифровой образовательной среды.

Такая «среда должна быть ориентирована на приспособление саморегулирующейся системы обучения к индивидуальным особенностям обучающегося, должна автоматически подстраиваться под личностные особенности, создавать и поддерживать дидактические условия для продуктивной работы» [87].

С. В. Панюкова использует понятие «дружественный интерфейс», который соответствует потребностям пользователя, «генерирует положительные отклики на любые запросы, способствует созданию ситуации успеха, положительному эмоциональному настрою» [101, с. 26].

Однако, как справедливо отмечает Е. В. Демина, существующая на сегодняшний день ЦОС далека от идеального о ней представления: остаются открытыми вопросы об эффективности и результативности использования ЦОС, о

взаимодействии внутри ЦОС, о полной разработке предметного содержания ЦОС, о влиянии ЦОС на процессы обучения и воспитания [43, с. 6].

Описывая цифровую образовательную среду, российские и зарубежные исследователи уделяют наибольшее внимание трем ключевым компонентам (участникам): учителю, учащемуся и технологиям.

Рассматривая вопрос цифровизации общего образования, А. Я. Данилюк и А. А. Факторович обращают внимание на положение учителя: «Процессы информатизации образования и ускоренного общественного развития обесценивают педагогический труд в его традиционной форме и существенно снижают неформальный авторитет учителя» [41, с. 165]. Решение данной проблемы авторы видят в формировании нового педагогического мышления. В условиях цифровизации миссией педагога становится помощь учащемуся, чтобы он смог «стать продуктивным субъектом цифровых социально-экономических отношений, поддерживать процессы развития его самостоятельного творческого мышления» [41, с. 168].

Л. В. Попова, описывая учителя-профессионала, отмечает: «он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе – предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика» [141, с. 208].

Согласно А. А. Андрееву, преподаватель «должен помогать выбирать индивидуальную образовательную траекторию, должен уметь вовлекать и встраивать в учебный процесс спонтанное знание, практический опыт, реализовывать индивидуальный подход...» [10]. Учитель становится «технологом современного учебного процесса» [152].

Такая позиция, по словам У. Г. Боуэна, освобождает от заранее установленного графика изучения той или иной темы, однако обязывает учителя быть доступным всегда в цифровом пространстве [18].

Учащийся, являясь центром образовательного процесса, должен самостоятельно и активно овладевать различными компетенциями, согласно индивидуальной траектории развития. Этому способствует постоянный диалог с учителем, взаимодействие с учебным материалом (компьютерной программой). Однако этого не происходит, так как цифровизация расширила возможности образования, но не изменила его качества: прежними остались формы и методы обучения, авторитарные отношения в паре учитель-ученик, не повысилась и мотивация к учебной деятельности.

По словам А. П. Тряпицыной, «учителя недостаточно знают своих учеников и часто для характеристики учеников некритически используют обывденное мнение» [137]. Реализация индивидуального подхода и построение индивидуальных образовательных маршрутов существенно затруднены без изучения личности обучающихся: сбора и анализа существенных массивов информации, в том числе и о том, как учатся ученики, какие ошибки обычно допускают, что помогает им избежать ошибок [53, 19].

Третий компонент ЦОС – технологии – является ключевым на сегодняшний день. Специалисты в области цифровых технологий, педагоги, психологи работают над созданием особых программ, комбинацией цифровых ресурсов, которые бы отвечали запросам современного общества, так как именно развитие технологий позволяет заменить или функционально изменить действия учителя. Технологии могут позволить действительно индивидуализировать процесс обучения: собрать и подвергнуть первоначальному анализу большой массив данных об учащемся.

Особое внимание уделяется двум вопросам: органичного интегрирования цифровых технологий в образовательный процесс (или, что вероятнее, подстройке классического обучения к запросам современного, информационного

общества), а также конкретным действиям по созданию цифровой образовательной среды.

Согласно А. К. Голинченкову и М. В. Воронину, ЦОС должна обеспечивать функции информирования, контроля и коммуникации (контент, контроль, коммуникация) [150, с. 8]. Причем данные функции должны осуществляться иначе, нежели в традиционной образовательной среде.

Традиционные установки: ведущая позиция педагога, постоянная и неизменная структура дисциплин и форм работы, использование книги как основного источника знаний – потеряли актуальность в эпоху информатизации образования. Возникла необходимость создания новой образовательной парадигмы, «обосновывающей и реализующей неклассический подход к организации образовательного процесса» [5].

Зарубежные исследователи начали заниматься проблемой создания новой образовательной парадигмы еще с середины XX века (И. Иллич, О. Петерс, Т. Ч. Ривз, Дж. Ж. Хедберг, Р. Штейн, Д. Кейк-Франсен, Дж. Кух, Дж. Хилтон, Л.Д. Финк, М. Джанелли, Р. Эндрюс). Опираясь на классические бихевиористский, конструктивистский, когнитивный подходы, а также новый, набирающий популярность подход – игрофикацию, западные специалисты стремятся создать теорию обучения в цифровой образовательной среде. Начиная от «стремления попросту копировать обычные методы преподавания в классе, как правило, за счет видеозаписи лекций», сегодня зарубежные педагоги пытаются создать теорию, на основе которой разработать программы обучения, дающие возможность получить «...постоянное взаимодействие с компьютером, который сегодня способен «отвечать» студентам» [18, с. 33, с. 176]. Благодаря их работе появилось новое определение: «персональная учебная среда», в которой «доступ к ресурсам и услугам позволяет учащимся самим производить учебные ресурсы» [5].

Но несмотря на то, что многие американские преподаватели работают над созданием новой образовательной парадигмы для удовлетворения нужд общества в цифровую эпоху, остаются вопросы, ответы на которые ставят под сомнение

необходимость разработки новой парадигмы образования. Так, например профессор У. Г. Боуэн останавливается на теме влияния личности преподавателя на обучающихся: «Период полураспада знаний, полученных на том или ином курсе, может быть, как все мы знаем, весьма коротким; однако великие учителя меняют видение мира...» [18, с. 115]. Эту же мысль высказывает И. Г. Бокова, болгарский общественный и политический деятель: «Массовые онлайн-курсы – это прекрасно, но когда речь заходит о ценностях, об этике, то они передаются только от человека к человеку» [159].

С начала XXI века российские философы и педагоги (Я. А. Ваграменко, Е. П. Велихов, Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, А. А. Кузнецов, В. М. Монахов, А. М. Новиков, В. Г. Разумовский, И. В. Роберт) также занимаются проблемой поиска новых основ в педагогике. Так, А. М. Новиков утверждает, что классическая педагогика, актуальная в индустриальную эпоху, стала неадекватной для постиндустриального (знаниевого) общества. Оказались непригодными установки на получение знаний один раз и на всю жизнь, доминирующая позиция педагога, акцент на аудиторное занятие (обязательное присутствие), книга как лучший источник знаний. Необходимо разработать новую педагогическую парадигму, способную обосновать новый подход к организации образовательного процесса [95, с. 4].

Этой же позиции придерживаются А. Я. Данилюк и А. А. Факторович, указывая на неизбежные изменения ценностных основ деятельности, форм общественного сознания, картины мира, содержания, форм и технологий образования. Предлагая структуру содержания цифрового образования, ученые вводят понятие ЦИОМа (цифрового интегративного образовательного модуля), структура которого «унифицирована, а содержание вариативно и меняется в соответствии с условиями обучения, образовательными потребностями и возможностями каждого обучающегося» [41, с. 5, с. 192].

За последнее время дистанционное обучение как форма организации образовательного процесса набирает все большую популярность. В Москве и Санкт-Петербурге существуют частные онлайн-школы («БИТ», «Эпишкола»,

«Международная школа завтрашнего дня», «Экстернаты Москвы», «Обучение в диалоге», Ломоносовская школа), пройдя обучение в которых ученик получает аттестат государственного образца.

Кроме решения вопроса о форме организации образовательного процесса, в России стали искать решение вопроса о средствах и технологиях организации обучения. В частности, с конца 2017 года в Москве реализуется проект «Московская электронная школа» (МЭШ), представляющий собой Интернет-платформу, на которой собраны все необходимые учебные материалы, инструменты для их создания и редактирования.

МЭШ по сути является одним из вариантов цифровой образовательной среды, главными организационными принципами которой являются:

- единство (в логике использования различных технологий);
- открытость (возможность подключения внешних систем и обмен данными с ними);
- доступность (отсутствие монополии на предоставление материалов);
- конкурентность технологий;
- ответственность (за предоставляемые данные);
- достаточность (отсутствие избыточных данных и функций);
- полезность (снижение трудозатрат и/или формирование новых возможностей) [75].

Создаются и функционируют различные образовательные порталы: www.edu.ru, www.school.edu.ru, www.school-collection.edu.ru, store.temocenter.ru, infourok.ru, pedsovet.org, www.openclass.ru, www.it-n.ru, позволяющие получить доступ к цифровым коллекциям информационных источников по всем предметам, организовать и принять участие в сетевых педагогических сообществах.

Говоря о средствах обучения новой образовательной парадигмы, часто приводят в пример Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – «размещенную в открытом доступе структурированную, методически обоснованную, целенаправленную последовательность учебно-методических, контрольно-измерительных материалов и других средств для реализации учебной

деятельности в формате исключительно электронного обучения» [140] и зарекомендовавшие себя в системе высшего образования за рубежом [169, 170].

Что касается педагогических технологий, разработанных с использованием современных технических возможностей, то тут поднимается вопрос об учебной аналитике. Коллектив авторов во главе с Т. Ю. Быстровой пишут: «Человек цифровой эпохи испытывает потребность в индивидуализации траектории обучения, в ее адаптации на основе технологий искусственного интеллекта к собственным запросам и способностям» [140].

Для того чтобы выстроить индивидуализированную траекторию обучения, необходимо изучить запросы и способности учащегося. Современные технологии позволяют фиксировать все действия, производимые участником цифровой образовательной среды. Пользователь оставляет цифровой след, анализ которого позволяет «проследить образовательный путь обучающегося, выявить причинно-следственные связи между его активностями в онлайн-курсе и результатами обучения, изучить возможные причины его неуспеха и на основе текущей успеваемости прогнозировать итоговый прогресс» [140]. Анализ цифрового следа необходим для корректировки учебных программ, поддержания активности обучающегося, выявления оптимального темпа обучения. В идеале цифровая образовательная среда должна постоянно меняться с учетом анализа цифровых следов ее участников.

Динамичная, адаптивная ЦОС представляет собой результат развития технологий «вглубь», т.е. hard-цифровизацию – создание и использование искусственного интеллекта, аддитивных технологий, нейросетей. Данное направление активно разрабатывается, однако на сегодняшний день массового распространения в образовании оно не получило. Более быстрыми темпами развитие технологий идет «вширь», т.е. происходит light-цифровизация – увеличение количества локальных (схожих) цифровых сред и пользователей, использующих мультимедиа, электронные библиотеки, видеосвязь, мессенджеры для достижения образовательных целей.

С. Д. Каракозов представляя локальную, созданную в Московском педагогическом государственном университете цифровую образовательную среду, выделяет такие ее составляющие: информационные ресурсы (материал библиотек вуза), технологическая инфраструктура (компьютеры, интерактивные доски, проекторы и т.п.), цифровые инструменты учебной работы (программное обеспечение) и средства организации взаимодействия ее участников (электронная почта, видеоконференции, форумы и т.п.) [52, с. 73].

М. Э. Кушнир в статье «Как построить цифровую образовательную среду» рассматривает организацию цифровой образовательной среды в рамках школы и выделяет три составных компонента: технологический (компьютеры, интерактивные доски, проекторы, личные смартфоны, планшеты и т. п.), информационный (качественные Интернет-ресурсы), инструментальный (инструменты и средства взаимодействия) [72].

Возможность для создания цифровой образовательной среды конкретного учебного заведения, то есть локальной цифровой образовательной среды, уже сегодня есть у каждого преподавателя, освоившего компьютер. Локальная цифровая образовательная среда призвана решить частные проблемы школы, класса. В будущем она сможет войти в глобальную образовательную среду.

С. В. Панюкова, рассматривая школьную информационно-коммуникационную среду, обращает внимание на наличие представленных в web-пространстве виртуальных лабораторий, электронных библиотек, виртуальных музеев, на возможность копировать, изменять представленную информацию, возможность взаимодействия (общения, обмена файлами) между всеми участниками среды, возможность самореализации обучающихся в информационной деятельности в данной среде [101, с. 160].

Понимая реальное положение дел в российских школах и соотнося это с требованиями общества, Г. О. Аствацатуров предлагает упрощенный вариант локальной цифровой образовательной среды, которая может быть организована в каждой школе благодаря общедоступным цифровым технологиям силами учителей и других штатных сотрудников, но в то же время отвечать принципам,

выработанным специалистами Лиги образования, для проектирования общей (для страны) цифровой образовательной среды (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Функции, принципы и характеристики технологий реализации локальной цифровой образовательной среды

Функции	Принципы реализации	Характеристики технологий
Обмен файлами и другими данными.	Доступность, ответственность, открытость, полезность, обеспечение обратной связи.	Возможность создания и совместного использования продуктов цифрового обучения.
Отражение результатов обучения (электронный дневник/журнал).	Доступность, ответственность, достаточность, полезность, обеспечение обратной связи.	Возможность публикации документов в электронном виде и организация обмена с выбранными пользователями.
Информирование (публикация заданий, информации о каникулах, мероприятиях).	Доступность, полезность, достаточность.	Возможность публикации документов в электронном виде.
Формирование электронного портфолио (публикация ученических проектов).	Доступность, единство, ответственность, открытость.	Возможность публикации документов в электронном виде; возможность отслеживания деятельности каждого ученика персонально.
Адресная психолого-педагогическая помощь.	Ответственность, полезность, обеспечение обратной связи.	Возможность оперативного взаимодействия.

Ключевыми характеристиками цифровых технологий, используемых для реализации проекта локальной образовательной среды, является возможность совместного создания и использования материалов, а также принцип своевременной обратной связи. Это отражает суть определения локальной образовательной среды В. А. Ясвина: «Локальная образовательная среда – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи» [163, с. 172]. Необходимость именно совместной деятельности подчеркивал

В. В. Рубцов, отмечая, что эффект обучения будет зависеть от «включенности ученика и учителя в определенную общую деятельность, при осуществлении которой они ориентированы на определенные цели, совместно выполняют определенные действия и операции» [117, с.10].

Таким образом, отличительной чертой, основной функцией цифровой образовательной среды является обеспечение возможности совместного (с учителем/одноклассниками/родителями) или самостоятельного создания значимого (в рамках образовательной цели) цифрового образовательного продукта (электронного портфолио, видео, изображения, текста и т. д.) и получение обратной связи в форме оценки, помощи, рекомендаций. Созданный продукт является отражением личности ученика, его интересов и способностей, что соответствует постулатам личностно-ориентированного подхода. Своевременная (часто в онлайн-режиме) обратная связь является обязательным атрибутом цифровой образовательной среды.

Некоторые обобщения по проблеме цифровой образовательной среды в отечественных и зарубежных исследованиях

Образовательная среда – это одновременно то, что было уже создано на основе общественных потребностей прошлых лет, канонизированных педагогических принципах, ставших традиционными методами и технологиях, и то, что непрерывно создается каждым участником образовательной среды, исходя из актуальных общественных и собственных целей, с опорой на новые философско-педагогические принципы, с использованием современных методов и технологий.

Создание цифровой образовательной среды, ориентированной на личность, есть объективная образовательная потребность современного общества, объясняемая личностно-ценностными, социальными, медицинскими, технологическими факторами.

Создание ЦОС – комплексная проблема, так как требует пересмотра содержательного, методологического компонентов образовательного процесса, изменения взаимоотношений между участниками образовательного процесса [85, 33].

Личностно-ориентированный подход как один из базовых определяет концептуальные основы создания ЦОС: главная цель – становление и развитие личности обучающегося; отношения между участниками среды основано на взаимном уважении, сотрудничестве, ориентации на интересы и способности ученика; просматривается тенденция индивидуализации учебного процесса.

Таким образом, ЦОС, ориентированная на личность, представляет собой открытую педагогическую систему, в основу которой положены современные цифровые и психолого-педагогические технологии. Путем развития и расширения ЦОС планируется решить некоторые проблемы современного образовательного процесса.

Цифровая образовательная среда трехкомпонентна: педагоги (учителя, психологи, социальные педагоги, работники дополнительного образования и т. д.), учащиеся, цифровые технологии. Особое внимание исследователей сосредоточено на развитии технологического компонента, который определяет цифровую составляющую среды и от которого зависит, будет ли цифровая среда носить личностно-ориентированный характер.

Существует ряд подходов к проектированию технологического компонента цифровой образовательной среды: бихевиористский (копирование действий учителя), когнитивный (особая организация учебного материала), конструктивистский (стимулирование самостоятельного получения опыта) и т. д.

Однако для индивидуализации обучения требуется, в первую очередь, изучить самого учащегося: его интересы, склонности, способности. Анализ «цифрового следа», осуществляемый компьютерной программой, необходим для корректировки образовательных программ.

Личностно-ориентированная цифровая образовательная среда дает идеальное представление об образовании будущего. Сегодня ученые в этой области разрабатывают отдельные элементы такой среды: MOOK, электронный дневник, электронное расписание, электронная библиотека и т. п. Такая работа требует больших финансовых и временных затрат.

В качестве временной альтернативы возможно рассмотреть создание локальной (для класса/школы) цифровой образовательной среды, которая бы соответствовала интересам и удовлетворяла некоторые потребности ее участников: дистанционный обмен данными, формирование электронного портфолио, доступ к учебным ресурсам, онлайн-консультации, доступ к электронному журналу и т. п.

Образовательный процесс представляет собой синтез обучения и воспитания. Поэтому ЦОС не должна быть рассматриваема только как пространство для обмена обучающей информацией. Если понимать ЦОС как органичную надстройку традиционной образовательной среды или ее временную альтернативу, то необходимо проработать проблему выбора воспитательных методов средств и технологий воздействия на учащихся в условиях ЦОС. Одной из таких является организация педагогической поддержки школьников в условиях ЦОС. Для ее решения необходимо ответить на множество вопросов. Возможна ли организация воспитательного процесса в условиях ЦОС? В чем специфика педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС? Какие задачи должен решать учитель при проведении профориентационных мероприятий? Как происходит взаимодействие участников образовательного процесса в ЦОС и как можно им управлять? Какие инструменты ЦОС доступны учителю для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора школьников?

1.2 Сущностно-содержательные характеристики педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Проблему педагогической поддержки начали разрабатывать еще в XVIII веке, в контексте гуманистических идей эпохи Просвещения. Отечественные и зарубежные педагоги-классики (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дистервег, Я. А. Коменский, И. Г. Песталлоцци, Дж. Дьюи, М. Мотессори, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко и др.) хорошо понимали значение своевременной необходимой помощи для максимальной реализации потенциальных возможностей личности ребенка, который в силу ряда причин (возраста, знаний, навыков, прав и т. п.) не может удовлетворить свои образовательные, воспитательные, социальные потребности.

Однако взгляды на сущность педагогической поддержки у отечественных и зарубежных педагогов разнятся. К. Роджерс писал, что педагог, оказывающий педагогическую поддержку, «осознает себя в качестве субъекта личностно-развивающей ситуации, рефлексировать себя в роли специфического носителя личностного опыта саморегуляции, предлагает этот опыт ребенку в качестве средства поддержки и решения его личностных проблем» [107, с. 99].

Современные зарубежные специалисты (Э. Парслоу, М. Рей) определяют поддержку как коучинг (содействие человеку в позитивных изменениях, «процесс, способствующий реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающегося» [166]), помощь в ситуации выбора, как систему психолого-педагогической помощи в образовательном процессе и в профессиональном выборе. Специалисты, оказывающие педагогическую поддержку, могут занимать разные должности и осуществлять поддержку в конкретных ситуациях: тьютор (tutor), советчик-консультант.

Ведущим отечественным специалистом, внесшим значительный вклад в разработку проблемы педагогической поддержки, считается О. С. Газман, определивший педагогическую поддержку как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [66].

Одним из ключевых положений теории педагогической поддержки О. С. Газмана является утверждение о том, что педагогическая поддержка – это развитие того, что уже есть в человеке, но развито недостаточно. Педагогическая поддержка обязательно предполагает совместную с ребенком деятельность по познанию самого себя, решению возникших проблем.

Другим ключевым положением является замечание О. С. Газмана о том, что суть педагогической поддержки – решение проблемы ребенка: «Если он (ребенок) справляется с проблемами – хорошо. Если нет – человеку надо помочь. Тут и вступает в силу педагогическая поддержка» [26, с. 101]. Этим педагогическая поддержка отличается от педагогического сопровождения, которое нацелено на приобщение школьников к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для их самореализации и саморазвития [91].

Чтобы оказать педагогическую поддержку, по утверждению Н. Б. Крыловой, необходимо принимать личность ребенка, понимать его интересы и устремления, признавать за ним право выбора, поощрять самостоятельность, быть с ним в диалоге [66]. Педагогическая поддержка – это понятие, характерное именно для личностно-ориентированной педагогики, когда акцент делается на индивидуализации образования: «Как жить, как построить свойственный тебе индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, оптимальный характер отношений с людьми?» [26, с. 179].

Особое внимание Н. Б. Крылова обращает на совместный характер действий педагога и ребенка, которые являются первым шагом к тому, что ребенок со временем обретает полную самостоятельность в решении своих проблем, приобретая жизненный и нравственный опыт [67, с. 228].

Несколько иную позицию занимают Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин, считая недостаточным только позитивное отношение к ребенку, готовность «подставить свое плечо для опоры». Столкнувшись с проблемой, ученик стремится выйти из этой ситуации, причем для него нет принципиальной разницы: он сам решит эту проблему или проблема исчезнет (будет решена за него). А для педагога важно, чтобы ученик сам решил проблему, стал субъектом. Для этого ученик должен не только уметь делать выбор, но и нести ответственность за него. Сам педагог только в том случае будет осуществлять поддержку, когда, кроме готовности помочь и принятия ребенка, он будет профессионально владеть «средствами "выращивания" в ребенке способностей находить опору в самом себе» [88]. Эту позицию разделяет и Т. И. Шалавина, подчеркивая, что педагогическая поддержка направлена на становление субъектной позиции учащегося: развитого сознания, способности к самостоятельному выбору, умения проектировать собственную деятельность [155].

Профессиональный подход к вопросу педагогической поддержки ребенка означает, по мнению Т. В. Анохиной, соблюдение последовательности этапов: диагностического (установление контакта и истинной причины затруднения), поискового (совместный поиск решения проблемы), договорного (совместное проектирование действий), деятельностного, рефлексивного (обсуждение, осмысление опыта).

В. П. Бедерханова также обращает внимание на необходимость профессионального, научного подхода к вопросу педагогической поддержки: «педагогическая поддержка – сложная, высокотехнологическая, специальная педагогическая (но психологическая) деятельность, в основе которой лежит определённая парадигма. Это технология глубинных смыслов, рассчитанная на

углубление гуманистического содержания и индивидуализации методов современного образования» [13].

Выделяя педагогическую поддержку в самостоятельную область образования, наряду с воспитанием и обучением, О. С. Газман определил масштаб этой деятельности по решению различных образовательных проблем ребенка, включающей психологический, социальный и медицинский аспект. В рамках настоящего исследования нас интересовало только решение проблемы профессионального выбора.

Согласно А. К. Белоусовой, педагогическая поддержка профессионального выбора – это «педагогическая деятельность, направленная на помощь, содействие, взаимодействие в формировании готовности обучающихся к выбору профессии посредством создания условий для формирования мотивационно-ценностных основ профессиональной направленности, профориентационно значимых компетенций и надпрофессиональных навыков и умений, профессионального самосознания» [14].

Рассмотрим различные определения понятия «профессиональный выбор» для понимания цели педагогической поддержки. Е. В. Груздова и Л. В. Абдалина определяют профессиональный выбор как «психологическую готовность к осознанному, самостоятельному и обоснованному определению цели и средств, способствующих реализации профессиональных планов и намерений» [39].

Согласно Е. И. Головахе, профессиональный выбор – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника», т. е. выбора конкретного профессионального учебного заведения, специальности и т. п. [31, с. 29].

Выбор профессии – не одномоментный акт волеизъявления. Это длительный процесс самопознания, соотнесения собственных желаний и представлений о профессиональной деятельности со своими способностями, склонностями, другими объективными факторами (экономическими, социальными, физическими, географическими). Это многолетний процесс, который начинается еще в дошкольном возрасте, когда ребенок только начинает

задумываться о профессиях, в играх выражает свои предпочтения [59, с. 16]. По определению Д. Е. Абайхановой, выбор профессии связан с прошлым опытом личности учащегося [1].

В. И. Крюкова определяет выбор профессии как «индивидуальный, комплексный процесс, протяженный по времени, но ограниченный ситуацией принятия решения самого выбора одной альтернативы. На принятие данного выбора оказывают влияние внутренние и внешние факторы, требующие анализа личностных потребностей, интересов, мотивов, особенностей личности, образов себя в профессии и находящиеся под влиянием родителей, друзей и общества» [68].

Л. Д. Столяренко подчеркивает: «Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни» [111, с. 264].

Ф. Парсонс выявил три аспекта выбора профессии: «Ясное понимание самого себя, своих способностей, умений, интересов, притязаний, возможностей, ограничений и их причин; знание требований и условий для достижения успеха, преимуществ и недостатков, возможностей и перспектив в различных направлениях работы; правильное, обоснованное соотнесение этих двух групп факторов» [39].

В то же время в вопросе профессионального выбора семья и ближайшее окружение оказывают сильное воздействие как на принятие решения о профессиональном выборе, так и на ценностные ориентации, идеалы, стремления человека.

А. И. Зеличенко и А. Г. Шмелев выделили основные мотивы выбора профессии по совокупности внутренних и внешних мотивационных факторов труда:

- внешние факторы (влияние и примеры других реальных людей или героев кино и литературы), индивидуальные объективные обстоятельства (здоровье,

способности, привычные занятия), объективные требования (служба в армии, материальное положение семьи и т.д.), стереотипы социальных ролей;

- внутренние факторы (личное отношение к предмету, процессу, условиям труда; сопоставление возможности профессии для реализации внепрофессиональных целей, создания материального благополучия; сохранения и укрепления здоровья; психического самосохранения и развития; общения [157].

Независимо от мотива, выбор профессии – акт волеизъявления, который может быть таковым только в случае, если человек уверен, что он сам осуществляет этот выбор, сам проектирует свой путь. Но свобода выбора не означает, что педагог должен взять на себя роль наблюдателя за хаотичной личностной активностью учащихся. Учитывая неустойчивость интересов подростков, ориентацию на мнение сверстников, такое поведение учителя может быть расценено как непрофессиональное. Однако роль педагога заключается не в том, чтобы дать указания пассивному и неспособному к принятию решения индивиду, а в искусном руководстве активной и самостоятельной личностью с применением различных техник и средств педагогического воздействия, в соблюдении баланса между свободным развитием ученика и педагогическим управлением этим развитием.

Из этого следует, что подготовка учащегося к профессиональному выбору – комплексная проблема и для педагога, который несет определенную социальную ответственность за возвращение члена общества. Е. А. Климов неоднократно подчеркивает эту социальную ответственность педагога за профессиональный выбор его учеников: «Ход развития учащегося (онтогенез его психики как потенциального субъекта труда) отнюдь не автономен; он в значительной степени зависит от внешних, педагогических условий, а не представляет собой простое развертывание чисто внутренних сил человека» [59, с. 218]. Это замечание подтверждает П. А. Шавир, указывая на то, что профессиональный выбор формируется в процессе индивидуальной и коллективной деятельности учащихся [154].

Подготовка обучающихся к осуществлению профессионального выбора – важная задача, поставленная перед современной школой. Необходимость мер по профессиональной ориентации детей и молодежи отмечается в плане «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года». Это отражено в требовании «ежегодного участия не менее 1 млн. детей в проекте ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее» учеников 6-11 классов с целью построения предпрофессиональной образовательной траектории в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями; внедрения национальной системы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических работников, охватывающей более 50 процентов учителей общеобразовательных организаций» [100].

Как отмечают В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, С. Л. Фролова, «формально профессиональная ориентация представляет собой четко продуманную систему мероприятий, направленную на ознакомление обучающихся с профессиями и рынком труда в стране, помощь им в познании самих себя, изучении своих потребностей, интересов, притязаний» [11].

Анализируя отечественный опыт организации системы профессиональной ориентации населения, А. Л. Фурсов отмечает, что «профорентация рассматривалась сквозь призму марксистской идеологии как важнейшая составная часть воспитания человека труда... Целью профорентации в СССР было заполнение рабочих мест с учетом потребностей предприятий плановой экономики, при этом интересы и способности молодых людей рассматривались именно с точки зрения максимально полного удовлетворения социально-экономических нужд, а не с позиций возможности самореализации индивида» [146, с. 35-36].

Однако с конца XX века и до сегодняшнего дня можно заметить определенную стагнацию в разработке проблемы профорентации и педагогической поддержки профессионального выбора. Г. В. Резапкина дает следующую характеристику такого положения дел: «Объективно оценивая результаты десятилетнего пребывания миллионов детей в школе, надо признать,

что большинство выпускников не имеют четких представлений о себе и своем месте в жизни» [21].

О. Н. Чикина отмечает: «Значительная часть учителей даже не хочет обсуждать проблему профориентации как чуждую и находящуюся вне их компетенции» [55].

Это же мнение выражает А. К. Белоусова, отмечая разрозненность и бессистемность профориентационных мероприятий, использование устаревших подходов, снижение мотивации педагогов к ведению профориентационной работы [14, с.31].

Г. А. Каримова и Р. К. Диуанова отмечают: «Профориентация в современных условиях все еще не достигает своих главных целей – формирования у обучающихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуально психологическим особенностям каждой личности» [53]. Профессиональный выбор – это не единичное действие, а результат длительного процесса личностного развития, поэтому было бы неверным считать возможным ускорить или сократить его путем проведения нескольких профориентационных мероприятий, раздачей буклетов и осуществления тестирования».

Существующие на практике проблемы стимулируют к поиску их решения. Так, одним из приоритетных направлений государственной программы «Информационное общество» (2011-2020) являлось развитие электронных образовательных ресурсов, в том числе обеспечивающих информационное сопровождение деятельности педагога по педагогической поддержке профессионального выбора учащихся. Постоянно появляются новые и активно развиваются уже созданные тематические Интернет-ресурсы федерального и регионального уровней. Возрастает необходимость в видеоматериалах профориентационной направленности по новым и высокотехнологичным профессиям. Следовательно, такие материалы будут появляться, так как цифровая образовательная среда подстраивается под запросы общества.

Вопрос организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды школы предполагает определение цели и задач, а также подходов, принципов, стратегий, тактик организации данной деятельности.

Целью педагогической поддержки профессионального выбора является развитие готовности обучающихся к осуществлению этого выбора.

С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев выделили пять критериев, по которым можно оценить уровень готовности школьников к выбору профессии: целевой, мотивационный, информационный, жизненный опыт, рефлексивный. Реально осознаваемый выбор профессии – показатель определенного уровня развития личности, способной определиться со своими ценностными ориентациями, сопоставить собственные возможности и социальные нормы и требования. Школьник, готовый к выбору профессии, осознанно, целенаправленно и самостоятельно выбирает профессиональное направление, соотносит свои потребности и возможности с реальными требованиями профессии, знает современные тенденции развития профессионально-трудовой сферы, имеет опыт успешного поиска необходимой профориентационно значимой информации, преодоления препятствий, самопрезентации, опыт участия в социальных и профессиональных практиках в контексте избранной профессии [153].

Данные характеристики свойственны идеальному типу ребенка (по П. Ф. Лесгафту), который является инициативным, целеустремленным, самостоятельным, имеет и отстаивает свои интересы, демонстрирует независимые суждения и поступки, обладает внутренним локусом контроля [163, с. 36].

Е. А. Климов подчеркивает, что к моменту совершения профессионального выбора учащийся должен иметь развитые перцептивные способности (уметь мысленно предвидеть результат, планировать ход выполняемого задания), а также развитые способности самоконтроля и самооценки, развитые рефлексивные навыки [59, с. 213].

Для самого учащегося результатом профессионального выбора является «определенный, положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план», предусматривающий выбор учебного заведения и формы обучения [59, с. 57].

Задачи педагога по осуществлению педагогической поддержки профессионального выбора определяются проблемами и трудностями, мешающими обучающимся самостоятельно осуществить выбор профессии.

Исследование трудностей старшеклассников при выборе профессии, проведенное В. С. Ивановой, показало, что одной из главных причин возникновения неуверенности и совершения ошибки при выборе профессии является малая информированность [47, с. 7]. Е. А. Климов выделил ряд заблуждений лиц, осуществляющих профессиональный выбор: фатальность выбора (одна профессия раз и навсегда), существование «постыдных» профессий (сантехник, дворник и т.п.), отождествление школьного предмета с профессией, перенос отношения с человека-профессионала на саму профессию [59, с. 128-134].

Данная проблема является следствием педагогического упущения в деле формирования познавательных интересов и профессиональной направленности, так как очевидно, что заинтересованный и мотивированный школьник способен осознать и самостоятельно восполнить недостаток необходимой информации для осуществления профессионального выбора или обратиться за конкретной помощью к значимому взрослому.

Кроме задачи формировать познавательные интересы и профессиональную направленность, перед учителем стоит еще одна, возможно, более существенная: формирование жизненных ценностей. Учащийся должен стремиться к таким высшим ценностям, как добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др. Человек, для которого указанные ценности становятся потребностями, постоянно развивается, преодолевает трудности, стремясь к высокой цели. Г. В. Резапкина отмечает: «Профессиональная компетентность ... развивается на основе личностных качеств и жизненных ценностей. Если у

человек нет любви и сострадания к людям, ни один институт не сделает из него хорошего врача» [21].

Формирование профессиональной направленности невозможно без изучения личности обучающегося. В ходе диагностических мероприятий педагог сможет сразу заметить противоречия между профессиональными планами школьника и его личностными качествами.

Диагностика не должна проходить втайне от учащихся. Напротив, учащиеся 8-10 классов уже способны анализировать информацию, устанавливая причинно-следственные связи, поэтому они должны активно участвовать в диагностике, стремиться познать самого себя. По словам Б. М. Теплова, «чтобы сознательно строить свою жизнь, очень важно уметь правильно оценивать свои способности. ...Внимание должно быть направлено на то, к чему я более одарен, какие способности у меня ярче проявляются. ...Знать себя необходимо для самовоспитания, ... для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы родине и получить больше всего удовлетворения» [136].

Использование диагностического тестирования не может полностью заменить индивидуальную работу (беседу, наблюдение за учеником). Следовательно, организация взаимодействия является важным условием, определяющим эффективность педагогической поддержки.

Таким образом, учитель должен поддерживать профессиональный выбор обучающихся с учетом следующих современных тенденций:

- ориентации на профессиональную сферу (не конкретную профессию);
 - ориентации на ту профессиональную сферу, которая в данный момент больше всего подходит ему;
 - ориентации на профессии с учетом развития рынка труда;
 - первостепенного учета способностей, притязаний, интересов учащегося
- [10].

Однако прежде чем начать изучать каждого ученика в отдельности, учителю необходимо вспомнить общие психологические особенности,

свойственные возрасту учащихся. Поэтому учителю необходимо обратиться к вопросам возрастной психологии.

Описывая особенности подросткового возраста (11-19 лет), психологи отмечают стремление к самореализации, увлеченность конкретным видом деятельности, появление мыслей о будущей профессии [108, с. 335]. Согласно Л. И. Божович, происходит качественное изменение мотивов, на первое место выдвигаются те из них, которые связаны с жизненными планами ученика, его самоопределением и мировоззрением [17].

Отмечается высокий уровень развития когнитивных процессов. Увеличивается продуктивность произвольного внимания, которое, однако существенно зависит от направленности интересов. Возрастает роль теоретического мышления: школьники начинают интересоваться нравственными, политическими, религиозными, философскими темами. Происходит формирование мировоззрения, которое непосредственно связано с интеллектуальным развитием.

Начинает формироваться индивидуальный стиль умственной деятельности, «то есть устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации» [108].

Однако высокий уровень развития когнитивных процессов, широта интеллектуальных интересов часто сочетается с хаотичностью, отсутствием систематизированных взглядов, неадекватной самооценкой своих возможностей. Может складываться ситуация, когда интеллектуальное развитие опережает личностное. Или, напротив, рутинность школьной жизни, сложная учебная программа существенно ограничивают проявление индивидуальных способностей и инициативы у некоторых школьников, и тогда они становятся безразличными. Это проявляется в отсутствии каких-либо стойких интересов, пассивности в построении жизненных планов [109].

Применение диагностики, ориентация на личностные и возрастные особенности обучающегося определяют основной подход к организации

педагогической поддержки профессионального выбора – личностно-ориентированный подход. Такой подход определяет деятельность педагога, оказывающего педагогическую поддержку профессионального выбора. И, с другой стороны, как отмечает Т. И. Шалавина, одним из путей реализации личностно-ориентированной образовательной парадигмы является педагогика поддержки [155].

Необходимо признать, что педагогическая поддержка профессионального выбора – «процесс творческий, процесс решения нестандартных задач. Упорядочить этот процесс можно только посредством общих принципов, реализация которых зависит от профессионального уровня педагога» [59, с. 256].

В. А. Слостёнин рассматривал умение решать педагогические задачи как главный компонент профессионализма учителя [127]. В работах С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Ю. К. Корнилова, В. В. Хитрюка можно найти рекомендации по алгоритмизации действий педагога в проблемной ситуации путем поиска «повторяющихся явлений, которые можно обобщить и зафиксировать как объективные закономерности» [57, с. 96],

Следуя теории задачного подхода, действия педагога по педагогической поддержке профессионального выбора школьников должны выстраиваться по схеме: анализ ситуации (особенности личности школьника + экономические и социальные факторы) → определение способа взаимодействия (информирование/проект/практико-ориентированное обучение/диагностика/тренинги и т.д.) → реализация плана → рефлексия. Особое внимание следует уделить анализу ситуации (сбору информации и способу ее передачи ученикам).

Другим важным подходом, постулаты которого позволяют учитывать особенности цифровой образовательной среды (открытость, доступность, технологическая и техническая обеспеченность), является средовой подход.

Рассматривая педагогическую поддержку профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды как систему, элементы (компоненты) которой связаны между собой и качественное изменение одного элемента

приводит к изменению всей системы, мы выделяем системный подход в качестве необходимого для изучения состава (совокупности элементов), структуры (связи между элементами), функций и роли каждого элемента педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы.

Кроме личностно-ориентированного, задачного, средового и системного подходов к организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды, необходимо определить инструментальные подходы, определяющие методы организации данной деятельности.

Среди выделенных Е. А. Климовым семи подходов профориентационной работы: директивного, просветительского, диагностического, воспитательного, диалогического (партнерского), имитационно-игрового и комплексного – первый (директивный) полностью противоречит общей концепции педагогической поддержки.

Просветительский и воспитательный подходы, заключающиеся в информировании учащихся о возможных вариантах профессионального выбора, а также формирование (осознанное) характера, ума, чувственной и волевой сфер, навыков и умений в соответствии с запросом общества, частично отражают лишь одну из задач педагога – информирование. Другая задача – диагностика – отражена в диагностическом подходе.

Перспективным по праву можно считать диалогический подход, который заключается в установлении доверительных отношений между учащимся и педагогом и совместном обсуждении проблем профессионального выбора. Однако в условиях массовой школы и многозадачности, стоящей перед учителем, данный подход в качестве основного редко используется учителями-практиками.

Имитационно-игровой подход, предполагающий проведение педагогом деловых игр по проблеме профессионального выбора, может быть использован в качестве инструментального, подходящего для реализации конкретных профориентационных мероприятий.

Педагогическая поддержка профессионального выбора – комплексная задача, состоящая из пяти отдельных блоков: диагностико-консультативного, информационного, активизирующего, развивающего, практико-ориентирующего. Следовательно, подход к выстраиванию системы педагогической поддержки профессионального выбора должен позволять решать все пять подзадач. Таким подходом является комплексный подход, который предполагает разумное использование различных средств, разработанных сторонниками всех других подходов.

Необходимость использования комплексного подхода в условиях цифровой образовательной среды отмечают А. Я. Данилюк и А. А. Факторович, подчеркивая, что данный подход обогащает образовательный процесс и открывает новые педагогические возможности [41, с. 60].

Условия ЦОС заставляют также дополнить принципы педагогической поддержки, выведенные Е. А. Климовым. Кроме девяти ключевых принципов [59, с. 76-81], следует учитывать принцип средовой включенности, т. е. педагог и ученик должны быть полноправными, грамотными участниками цифровой образовательной среды. Особенно это касается учителя, так как «за ним признается естественное право на руководство, выражается психологическая готовность следовать его предложениям и советам» [163, с. 245]. Он должен быть компетентным не только в вопросе профориентации, но и уметь использовать средства ЦОС для оказания педагогической поддержки профессионального выбора. Его действия должны носить не рекомендательный (теоретический) характер, а быть содействием, т.е. практически выражаться в подборе профориентационного материала, организации профориентационных мероприятий, консультациях и т.п.

Принимая во внимание открытость ЦОС, необходимо добавить принцип отбора качественного цифрового ресурса. Открытость и доступность цифровой образовательной среды становятся причиной появления ресурсов разной степени полезности. Говоря о качественном информационном ресурсе, А. А. Пфетцер отмечает, что он должен «объединять различные направления

профориентационной информации (профессиограммы, профориентационные тесты и мероприятия), тем самым предоставляя широкий спектр возможностей для применения и использования в работе» [110]. Подбирая информационные ресурсы, педагогу следует выбирать такие, которые способствуют решению проблемы профессионального выбора по четырем аспектам: мотивационному, содержательному, организационному, научно-методическому.

Таким образом, качественный цифровой ресурс должен содержать информацию о различных профессиях; представляемая информация должна дополнять и расширять полученные ранее знания; использование ресурса должно быть осуществимо в классно-урочной, проектно-групповой, индивидуальной моделях организации процесса обучения, внеклассной и консультационной работе; ресурс должен содержать информацию для учителя по проведению профориентационной работы.

Еще одним принципом педагогической поддержки в условиях ЦОС, который, по мнению А. Я. Данилюка и А. А. Факторович, должен стать ключевым, является принцип продуктивности результатов: «Школа необходима обучающемуся для того, чтобы в реальных условиях коллективной работы вложить объективное значение в самостоятельно созданный им новый информационный продукт» [41, с. 149]. Это означает, что выбор профессии учащийся должен осуществить на основе собственного опыта по поиску, анализу, синтезу и применению профориентационной информации.

Исходя из принципа продуктивности, деятельность учащихся должна быть направлена на создание социально значимой информации. Следовательно, учащиеся должны принимать активное участие в разработке содержания профориентационной работы, соуправлять этим процессом.

Увлеченность современных школьников виртуальным миром, стремление получить виртуальное признание мотивирует их самореализовываться, создавая тематические группы, тексты, фотографии, рисунки и т.д. Грамотное руководство такой активностью может преобразовать ее в проектную деятельность. Профессиональное самоопределение как проект своего будущего – деятельность

школьника, направленная на самопознание, самоидентификацию, самообразование, с одной стороны, а с другой – безоценочная, ненасильственная форма проведения воспитательной работы, осуществление педагогической поддержки со стороны учителя.

В этом случае форма общения педагога и учащегося – это диалог, открытое общение между людьми, искренне заинтересованными друг в друге. Такая обоюдная заинтересованность и является естественной формой взаимодействия: для ученика учитель – проводник в мир знаний, во взаимодействии с учеником заключается профессиональная самореализация учителя. Обособленная виртуальная позиция школьника позволяет максимально индивидуализировать процесс педагогической поддержки.

Кроме подходов и принципов педагогической поддержки профессионального выбора, действия учителя также определяются педагогической стратегией. По определению И. А. Зимней, под педагогической стратегией понимается долгосрочное планирование реализации цели деятельности, разработка способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию цели [46, с. 256-268]. Выделенные Н. С. Пряжниковым допустимые (тестологическая, информационно-просветительская, рационалистическая, организационно-управленческая, идеологическая) и недопустимые (обман/самообман, приказ/заставление, деструктивная рекомендация) стратегии [106] в условиях ЦОС приобрели новые характеристики.

Например, открытость ЦОС снижает вероятность использования идеологической педагогической стратегии. Также редко используемыми или вовсе неиспользуемыми будут стратегии деструктивной рекомендации, обмана/самообмана, так как открытость и доступность ЦОС позволяют выявить и установить конкретное лицо, целенаправленно и сознательно негативно влияющее на профессиональный выбор школьников.

Являясь допустимыми в принципе, тестологическая и рационалистическая стратегии в условиях технической и технологической оснащенности могут

негативно отразиться на качестве педагогической поддержки профессионального выбора. Еще Е. А. Климов предупреждал: «Следует воздерживаться от соблазна так операционализировать планирование профессионального будущего и решение задачи о выборе профессии, чтобы его можно было передавать компьютерной технике... Не следует лишать человека чувства субъектности» [59]. А само чувство субъектности будет возникать тогда, когда активность учащегося станет осознаваемой и целенаправленной [56, с. 106].

Определение способа взаимодействия, т.е. оказания педагогической поддержки по осуществлению профессионального выбора зависит от выбранной педагогом тактики. О. С. Газман, Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Н. Б. Крылова обозначили четыре тактики оказания педагогической поддержки: защита, помощь, содействие, взаимодействие. Выбор тактики зависит от внешних обстоятельств и потребностей самого учащегося. В случае наличия у ребенка страха перед/за выбор, негативных обстоятельств, блокировки активности и самостоятельности со стороны семьи, друзей педагог выбирает тактику защиты. В ситуации, когда у ребенка присутствует страх неудачи, занижена самооценка, педагог выбирает тактику помощи, цель которой – мотивировать ребенка на самостоятельные действия, погружая его в ситуацию успеха.

Тактика содействия заключается в предоставлении ребенку полной информации о возможных последствиях выбора, высказывание собственной точки зрения с акцентом на единоличное право выбора обучающегося, на его ответственность за результат выбора. Тактика взаимодействия основана на договоре между обучающимся и педагогом: определение того, что может педагог, и того, какие усилия может и должен приложить ученик для получения результата.

Эффективность педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в ЦОС зависит от ряда организационно-педагогических условий.

Особое значение в деле педагогической поддержки профессионального выбора имеет подбор профессионально-ориентированного и информационного контента. До широкого распространения цифровых технологий метод отсылки к

авторитетам в той или иной профессии использовался редко. Ученики могли читать биографии известных ученых, писателей, путешественников, но такая информация могла лишь породить детские мечты о путешествиях или химических опытах. Иногда учителя приглашали представителей той или иной профессии, чтобы те рассказали об их работе, или ученики ходили на экскурсию на предприятие, где могли общаться с работниками. Однако, несмотря на то, что проведение профориентационной экскурсии не требует больших затрат, такой информационно-просветительский метод является нечастой практикой, почти не влияющей на профессиональный выбор школьников. Как отмечает И. С. Сергеев, «привычные разовые, «мероприятийные» форматы организации профориентационной работы – "дни профессий", "дни открытых дверей", соревнования, фестивали, ярмарки – должны уйти в прошлое. От мероприятий необходимо продвигаться к продолжительным, преемственным программам сопровождения профессионального самоопределения» [48].

Сегодня технологии видеоконференции и Skype-связи позволяют пригласить на урок директора театра, профессора вуза, инженера. Ученики могут получить ответы на свои вопросы от людей различных профессий, не выходя из стен школы (дома). Конечно, не каждый учитель осмелится на проведение такого интерактивного урока, не все школы имеют техническую возможность для его осуществления. Существует другая возможность познакомить школьников с профессионалами из той или иной области: просмотреть записи встреч или уроков, проведенных в других учебных заведениях.

Департамент образования города Москвы совместно с Национальным исследовательским центром «Курчатовский институт» реализует в Москве программу «Курчатовский проект», который предполагает оснащение школ-участниц проекта специальным оборудованием для обеспечения поддержки проектной и исследовательской деятельности учащихся, организацию обучения педагогов и информационно-методическую поддержку по вопросам использования лабораторного оборудования, проведение различных мероприятий (круглых столов, встреч с учеными, лекций и т. п.) В банке медиатеки

«Курчатовского проекта» представлены в открытом доступе записи встреч учеников московских школ и молодых ученых. Каждый учитель может воспользоваться этим материалом.

Выбор цифровой образовательной платформы/платформ также является значимым условием, влияющим на эффективность педагогической поддержки профессионального выбора. Удобство интерфейса, широта возможностей ЦОС влияют на частоту ее использования. Согласно данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», в период всеобщего дистанционного обучения особой проблемой стал дефицит интерактивных материалов, заданий с обратной связью, инструментов коллективной работы в ЦОС [4]. Организованные локальные цифровые образовательные среды предоставляли возможность доступа к электронному дневнику и журналу, организовывали видеосвязь между участниками образовательного процесса, обеспечивали возможность обмена файлами.

Для организации педагогической поддержки профессионального выбора необходимо расширять возможности локальных ЦОС. Технические средства цифровой образовательной среды могут взять на себя часть функций по составлению психолого-педагогической характеристики, обработке результатов профориентационного тестирования, хранению и обновлению данных. Используя специальные компьютерные программы, сегодня можно быстро обработать результаты психологического тестирования.

М. П. Славгородская так описывает личный опыт работы с компьютерной программой «Профиль класс»: «Методики, входящие в компьютерную программу, можно рассматривать как элементы “психологического конструктора”, с помощью которого можно составить блок, отвечающий задачам консультации. Значительно упрощается процесс составления психологического заключения» [121].

Авторитетные образовательные порталы также предлагают различные психодиагностические тесты, результаты которых могут быть использованы для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора.

Например, портал «СпецОриентир» (<http://specorient.ru/index.html>) содержит четыре онлайн-теста, цель которых – помочь школьнику понять самого себя, стимулировать размышление о собственных возможностях и стремлениях [133].

Некоторые обобщения по вопросу о сущностно-содержательных характеристиках педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Поскольку первый профессиональный выбор молодые люди делают в период обучения в школе, велика роль педагогической поддержки профессионального выбора. Особая роль в решении данного вопроса отводится общеобразовательной организации.

Под педагогической поддержкой профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды понимается специально организованная педагогическая деятельность, включающая в себя продолжительные субъект-субъектные взаимодействия всех участников образовательных отношений с целью разрешения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умения осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов (информации, средств, способов) для достижения поставленной цели, а также формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности.

Оказание педагогической поддержки – это не только проявление любви и уважения к учащемуся, но и профессиональное руководство процессами его развития и самореализации. Профессиональным руководством будет при условии, что педагог будет четко осознавать свою цель и задачи, владеть различными методами, средствами и технологиями педагогической поддержки профессионального выбора, осуществлять поддержку с опорой на выработанные педагогические подходы и принципы.

Учитывая задачи, стоящие перед учителем в деле профориентации, а также специфику ЦОС, необходимо руководствоваться постулатами личностно-

ориентированного, задачного, средового и системного подходов. Относительно педагогических принципов организации педагогической поддержки профессионального выбора, кроме разработанных Е. А. Климовым, необходимо учитывать принцип средовой включенности, выражающийся в активности педагога и обучающегося в ЦОС, принцип отбора качественного цифрового ресурса, а также принцип продуктивности результатов, отражающийся во включенности самих учащихся в разработку содержания программы профориентационной работы.

При использовании возможностей цифровой образовательной среды педагогическая поддержка профессионального выбора школьников может осуществлять следующими методами: ознакомление и обучение использованию Интернет-ресурсов образовательного назначения, проведение видеоконференций (урока, лекции, беседы) с представителем той или иной профессии, использование материала из доступного банка данных для развития интереса к конкретному предмету, выполнение виртуальных проектов по созданию новой социально и лично значимой информации, выполнение нестандартных заданий, направленных на самоанализ.

К организационно-педагогическим условиям, оказывающим влияние на эффективность педагогической поддержки профессионального выбора, относятся: выбор цифровой образовательной платформы, подбор профессионально-ориентированного и информационного контента, выбранные форма и способы организации взаимодействия между учениками и педагогами.

Исходя из того, что ученик является субъектом выбора, работа по педагогической поддержке профессионального выбора должна происходить в форме диалога, т.е. взаимодействия уважающих и интересующихся друг другом людей. Активная деятельность в единой цифровой образовательной среде способствует появлению общих интересов, а также взаимному уважению как равных участников такой среды.

1.3 Теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Социальный заказ государства, изложенный в программе «Цифровое общество», ставит перед системой образования задачу: способствовать «повышению трудовой мобильности и обеспечению занятости населения» путем «создания и развития электронных сервисов в области образования и науки» [33].

В свою очередь, перед школой как одним из основных образовательных институтов встает задача обеспечить профориентационную подготовку подрастающего поколения. Исходя из общемировых тенденций гуманизма и толерантности, профориентационная подготовка должна иметь вид педагогической поддержки профессионального выбора.

Особый интерес у исследователей вызывает тема социального партнерства в сфере образования (И. Н. Гаврилова, И. С. Сергеев, Т. А. Цквитария и др.). Роль школы в профориентационной работе определяется, как посредническая. Школа организует взаимодействие между учащимися и работодателями. С учетом этой позиции профориентация перестает быть задачей исключительно образовательной организации, а «становится сетевым процессом, приобретая вид профориентационного нетворкинга» [48]. Реализация предлагаемых кластерных моделей предполагает активное сотрудничество бизнеса, административного аппарата, центров культуры, организаций дополнительного образования.

Социальное партнерство – программа будущего, когда работодатель (или государство) заинтересован в подготовке конкретных кадров и развитии определенных отраслей экономики.

Однако распространение компьютерных технологий, использование Интернет-сервисов, развитие цифровой экономики и услуг позволяют человеку быть более самостоятельным в решении проблемы трудоустройства и овладения различными профессиональными навыками. Следовательно, подрастающее

поколение необходимо подготавливать к самостоятельному поиску, выбору, целеполаганию. С учетом организации школьного образования: учебных часов, разнообразия предметов, времени, проводимого в школе, – учитель остается тем значимым взрослым, который активно взаимодействует с учащимися, оказывая сильное влияние на формирование и развитие личности каждого ученика.

В этой связи для реализации педагогической поддержки профессионального выбора больше подходит традиционная модель образовательного процесса, включающая методологический, целевой, субъектный, организационно-содержательный компоненты. Поэтому в ходе теоретического моделирования за основу был взят данный вид модели.

В современных условиях глобализации, интеграции и компьютеризации образования от школы требуется не только проводить работу по педагогической поддержке профессионального выбора, но и органично вписать ее в рамки цифровой образовательной среды. Ряд авторов: Н. Н. Моисеев, А. И. Ракитов, А. В. Соколов, А. Д. Урсул, А. Я. Данилюк, А. А. Факторович и др. – настаивают на необходимости переосмыслить весь образовательный процесс, учитывая потребности и возможности информационного общества [89, 130, 138, 41].

Таким образом, от учителя, кроме знаний технологий и умения проводить профориентационные мероприятия, требуется компетентность в использовании средств цифровой образовательной среды для оказания педагогической поддержки профессионального выбора учащихся.

На основе анализа литературы по теме исследования и выведения собственных теоретических положений, в результате обобщения и применения передового психолого-педагогического опыта была разработана теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы (см. рисунок 1). Основной идеей данного процесса является использование особых условий цифровой образовательной среды школы для организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся.

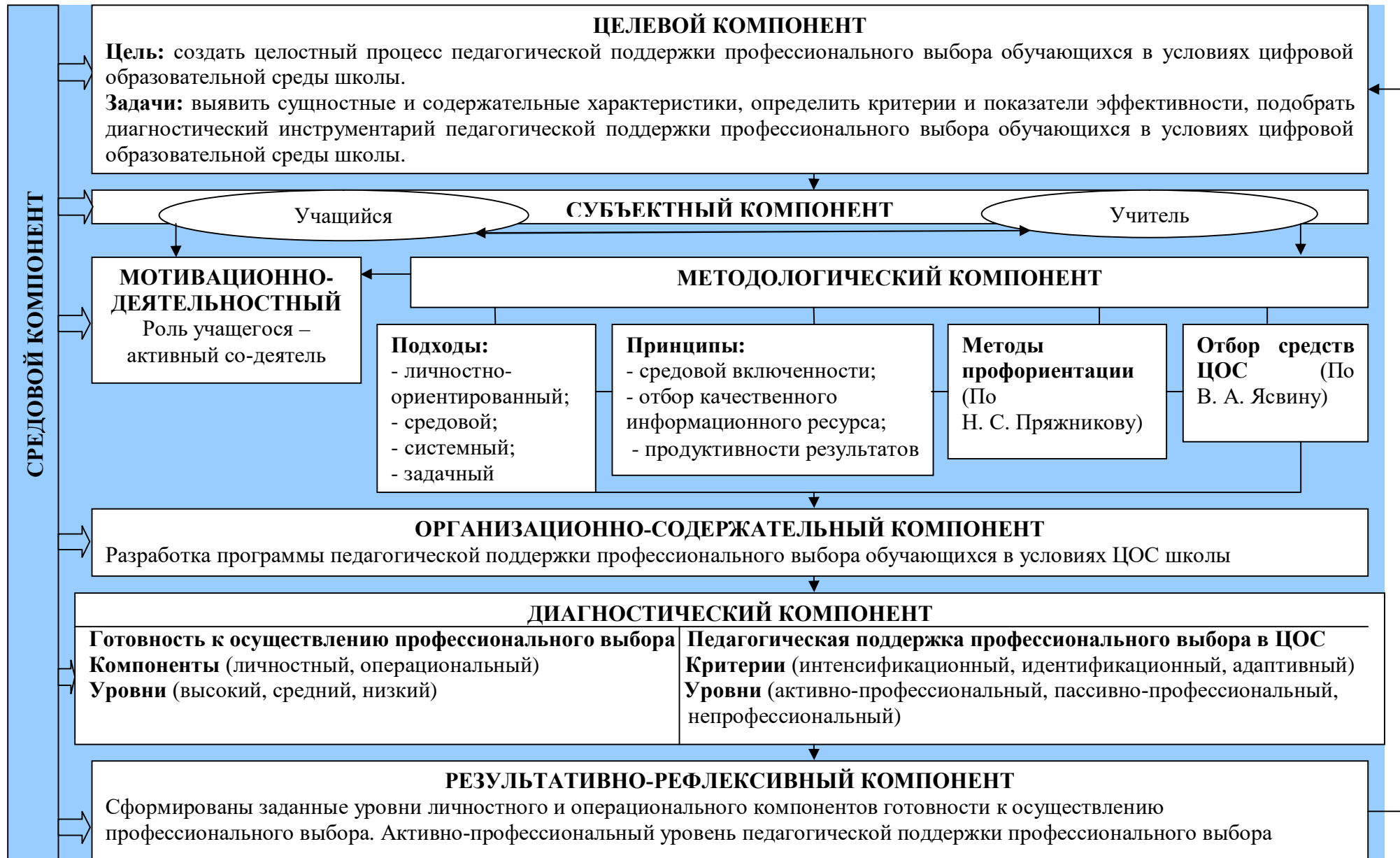


Рисунок 1 – Теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС

Представленная теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы состоит из восьми взаимосвязанных компонентов: целевого, средового, субъектного, методологического, мотивационно-деятельностного, организационно-содержательного, диагностического, результативно-рефлексивного.

1. *Целевой компонент* – создание целостного процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы, в рамках реализации которого решаются следующие задачи: выявить существенные и содержательные характеристики педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды; определить критерии и показатели эффективности педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды; подобрать диагностический инструментарий для определения степени эффективности педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

2. *Средовой компонент* – условия той среды, в которой проходит процесс педагогической поддержки, а также технические и технологические средства, позволяющие организовывать взаимодействие в дистанционном формате, создавать цифровой продукт, адаптировать образовательный процесс под потребности и интересы обучающихся. Средовой компонент является мегакомпонентом, оказывающим влияние на все остальные компоненты модели:

- *влияние на целевой компонент* – расширение сферы применения ЦОС определил необходимость модификации процесса педагогической поддержки под условия данной среды;

- *влияние на методологический компонент* – особенности ЦОС обуславливают подбор подходов и принципов к организации процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся;

- *влияние на субъектный компонент* – изменение роли и функций субъектов образовательного процесса в процессе взаимодействия в ЦОС (Раздел 1.1);

- *влияние на мотивационно-деятельностный компонент* отражает необходимость использовать средства ЦОС для повышения мотивации обучающихся к профессионально-ориентированной деятельности;

- *влияние на организационно-содержательный компонент* – разработка содержания программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся происходит с учетом, как технологических возможностей, так и естественных ограничений ЦОС;

- *влияние на диагностический компонент* – критерии эффективности педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС обозначены с учетом специфических характеристик среды (интенсификация, адаптивность, идентификация);

- *влияние на результативно-рефлексивный компонент* определяется суммой влияния на остальные компоненты, от которых зависит итоговый результат педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся.

3. *Субъектный компонент* – основные субъекты процесса педагогической поддержки профессионального выбора: ученики и педагоги. Влияние субъектного компонента на методологический прослеживается в зависимости выбора учителем принципов, подходов, методов, средств, форм педагогической поддержки профессионального выбора, от личностных качеств и уровня профессионализма педагога, а также от личностных особенностей обучающихся. Субъектный компонент модели также оказывает влияние на содержательный компонент, определяя количество и разнообразие профориентационных упражнений, качество индивидуальных консультаций и групповых бесед.

4. *Методологический компонент* – принципы и подходы к отбору методов, средств, технологий и содержания целостного процесса педагогической поддержки профессионального выбора учащихся в условиях цифровой образовательной среды.

При создании теоретической модели процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды, наряду с известными идеями и принципами педагогической поддержки профессионального самоопределения, изложенными в трудах отечественных и зарубежных ученых (О. С. Газман, Л. А. Головей, В. С. Иванова, Е. А. Климов, Н. Н. Михайлова, Н. С. Пряжников, С. М. Юсфин, Э. Парслоу, М. Рэй), теорией создания развивающей образовательной среды (Ш. А. Амонашвили, Я. Корчак, В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской В. А. Ясвин), а также теорией создания, развития и использования в образовательном процессе цифровой образовательной среды (И. Б. Горбунова, С. Д. Каракозов, М. Э. Кушнир, С. В. Панюкова, Н. И. Рыжова, И. В. Роберт, Р. С. Сулейманов, А. Ю. Уваров, Я. Шерман, М. Janelli, E. Delen, J. Liew), необходимо учитывать принцип продуктивности результатов, принцип отбора качественного цифрового ресурса, принцип средовой включенности.

Следование принципу продуктивности результатов позволяет рассматривать педагогическую поддержку профессионального выбора как творческий процесс решения нестандартных задач [59, с. 256]. Организация педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды представляет собой нестандартную профессиональную задачу учителя, решение которой будет зависеть от проявленных творческих и профессиональных качеств самого педагога. Организовывая педагогическую поддержку профессиональному выбору, педагог тем самым развивает свои профессиональные компетенции и творческое мышление. Деятельность педагога продуктивна, так как в ее результате происходит решение задачи, т.е. положительные изменения личности учащегося.

Применительно к учащимся принцип продуктивности результатов раскрывается в организации педагогической поддержки профессионального выбора, основанной на идеи формирования человеком своей профессии, которая, в свою очередь, «является частным выражением давней гуманистической веры в неумную творческую сущность человека, в безграничность его возможностей по

усовершенствованию окружающего мира, в том числе и мира профессионального труда» [59, с. 120]. Такая позиция исключает «подгонку» под требования конкретной профессии или «отбраковку» учащихся. Опора на данный принцип позволяет направить творческую энергию учащихся к достижению профессионального успеха. От педагога требуется помочь, подсказать, наметить индивидуальный путь достижения результата. С другой стороны, принцип продуктивности результатов отражает особенности деятельности обучающегося: это не просто получение (усвоение) знаний по определенной теме, но и опыт творческой деятельности, самостоятельного поиска, а также проявление эмоционально-ценностного отношения к изучаемой информации [41, с. 57].

Принцип отбора качественного цифрового ресурса базируется на Статье 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [143], в которой прописаны требования к высокому профессиональному уровню реализуемой педагогической деятельности, к формированию у обучающихся инициативы, творческих способностей, гражданской позиции, способностей к труду и жизни в условиях современного мира. Применительно к вопросу педагогической поддержки профессионального выбора учитель должен владеть информацией о профессиях, учебных заведениях, рынке труда, развивать свои диагностические компетенции. С другой стороны, от педагога требуется умение работать с цифровыми ресурсами: анализировать, классифицировать, сравнивать, обобщать. Постоянное развитие цифровых образовательных технологий, расширение их возможностей и функциональный рост ставят педагога перед необходимостью освоения новых образовательных платформ, методов и технологий организации дистанционного взаимодействия. Принцип отбора качественного цифрового ресурса определяет ответственность учителя за предлагаемые им информационные источники.

Принцип средовой включенности определяет понимание цифровой образовательной среды школы как органичной надстройки традиционной образовательной среды (или ее временной альтернативы), позволяющей реализовать взаимодействие субъектов образовательного процесса в

образовательных целях. Данный принцип подразумевает общение, организацию совместной деятельности в данной среде. Принцип средовой включенности предписывает постоянное (систематическое) погружение в ЦОС для решения образовательных задач, наличие личного кабинета с возможностью идентификации личности, отражение результатов деятельности, изменяющей среду.

Анализ принципов организации процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды обусловил выбор подходов: системного, средового, личностно-ориентированного, задачного.

Системный подход позволяет изучить каждый элемент системы в отдельности, установить связи между ними. Применительно к процессу педагогической поддержки профессионального выбора средствами цифровой образовательной среды системный подход помогает установить компоненты и уровни готовности к профессиональному выбору, связь данных компонентов с функциями педагогической поддержки, а также определить роль средств цифровой образовательной среды в целостной системе педагогической поддержки профессионального выбора. Системный подход к процессу педагогической поддержки профессионального выбора школьников средствами цифровой образовательной среды предполагает следование общесистемной закономерности: при взаимосогласованном и целенаправленном характере взаимодействия элементов системы; потенциал такой системы будет значительно больше суммы потенциалов ее элементов.

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся происходит в образовательной среде. Исходя из направления исследования, в данной работе рассматривается цифровой уровень образовательной среды. Следовательно, необходимо учитывать закономерности средового подхода. О необходимости изучать образовательную среду, влияние средовых факторов говорил еще Я. Корчак: «Кроме законов наследственности, надо изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое

разрешение [64]. Ю. С. Мануйлов и Г. Г. Шек обращают внимание на исключительную логичность и математическую четкость средового подхода: соответствие средств целям, причинно-следственная зависимость элементов системы. При этом формировании среды происходит в три этапа: диагностика, моделирование, исполнение. В то же время средовой подход дает возможность использовать любые технологии и методики для формирования необходимой среды [77].

Понимая процесс педагогической поддержки как систему, для эффективного функционирования которой требуются особые технологии, всегда необходимо помнить о главном звене этой системы – человеке (педагоге и воспитателе). Любая педагогическая технология должна применяться, в соответствии с положениями личностно-ориентированного подхода: признания самобытности личности школьника, уважения его прав и достоинства, выбора методов и средств педагогической поддержки профессионального выбора, исходя из его личностных характеристик, построения индивидуального маршрута согласно его интересам и устремлениям.

Согласно определению В. А. Сластёнина, «...педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [126]. Необходимость в педагогической поддержке появляется при возникновении определенной педагогической или психологической проблемы у обучающихся. Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся – взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности.

Профессиональный выбор – результат рефлексивной деятельности человека, которая, в свою очередь, невозможна без накопленных знаний о содержании профессии, осознания собственных интересов, склонностей и желаний, стремления получить определенный социальный статус. Одним из важных составляющих педагогической поддержки профессионального выбора является стимуляция учащихся к поисковой, рефлексивной, творческой

деятельности. Готовность к профессиональному выбору предполагает определенный уровень развития личности обучающегося. Согласно основной идее современного образования, развитие личности должно быть всесторонним и гармоничным. Достижение данного результата возможно при единстве целей, задач, содержания, методов и форм воздействия и взаимодействия, т.е. на основе комплексного подхода [103, с. 321].

Отбор методов использования средств цифровой образовательной среды осуществлялся на основе положения о профориентационных методах Н. С. Пряжникова, выделившего четыре группы методов: информационно-справочные, психодиагностические, методы морально-эмоциональной поддержки, помощи в конкретном выборе [106]. С учетом специфики работы были отобраны из каждой группы методы, сочетающиеся со средствами ЦОС.

Среди информационно-справочных методов выделяют: использование справочных источников (образовательные/профориентационные порталы), встречи (видеоконференции) учащихся со специалистами, просветительские видеолекции, учебные фильмы.

Особое место среди информационно-справочных методов занимает веб-квест, цель которого – научить ученика самостоятельно работать с профориентационной информацией (из указанных преподавателем Интернет-источников). Создание веб-квеста требует больших временных затрат со стороны учителя, но применение данного метода позволит решить ряд педагогических проблем: «существенно разнообразит учебный процесс, даст возможность ученику развить новые компетенции в таких областях деятельности, как поиск и обработка информации, решение ситуационных задач, оформление результатов исследования, работа в группе» [95].

Средства ЦОС могут обеспечить использование психодиагностических методов: беседы-интервью (если нет возможности провести беседу лицом к лицу), психодиагностических тестов и опросников (программные и технические средства позволяют учащимся дистанционно ответить на вопросы, предоставляют педагогу результаты обработки бланков). Коммуникативно-инструментальные

средства ЦОС обеспечивают реализацию методов морально-эмоциональной поддержки: создание групп общения, выполнение индивидуальных/групповых проектов по теме «Выбор профессии» с последующей презентацией и обсуждением.

Методы оказания помощи в конкретном выборе реализуются в форме видео/текстового диалога (при отсутствии возможности личной консультации) с использованием специальной методики (например, методика «схема анализа профессии» С. Н. Пряжникова) коммуникативно-инструментальными и техническими средствами ЦОС.

Внимания заслуживает особенность организации различных форм взаимодействия в условиях ЦОС. Кроме традиционных форм работы (фронтальной, групповой и индивидуальной), возможны варианты непрямого взаимодействия (через Сеть, автоматизированные программы). Учитывая специфику среды, справедливо говорить об онлайн- и офлайн-формах работы. В связи с изменившейся ролью педагога в условиях цифровой образовательной среды особое внимание уделяется самостоятельной форме работы.

Обобщая исследования В. А. Скакуна, И. А. Радченко, М. С. Артюхиной, О. И. Артюхина, И. И. Клешиной, С. В. Панюковой, И. В. Роберт, можно выделить ряд требований к отбору средств ЦОС для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора: максимальная визуализация, упрощение процесса поиска информации, активизация творческого начала в учащих и педагогах, управляемость, комплексность [111, 126, 49, 8].

Изучение модели образовательной системы «Образование будущего», предложенной В. А. Явиным [163, с. 212-213], позволяет утверждать, что отбор средств цифровой образовательной среды и разработка приемов их использования должны осуществляться согласно ряду критериев:

- средства ЦОС должны обеспечивать учащимся возможность успешно функционировать в данной среде;

- средства ЦОС должны способствовать развитию навыка поиска и использования информации в целях самообразования и/или удовлетворять информационно-поисковую потребность учащихся;
- средства ЦОС должны обеспечивать учащимся возможность быть полезными обществу, работать самостоятельно и в коллективе;
- использование средств ЦОС должно способствовать развитию умения самостоятельно мыслить, достигать поставленные цели.

Последний пункт требует пояснения. Результаты исследований зависимости развивающего эффекта от формы предоставления средств обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. П. Калошина) показали, что развивающий эффект будет значительно выше в том случае, когда средства обучения конструируются учителем совместно с учащимися, а не даются в готовом виде [23, 24, 29, 51]. Самостоятельная или совместная с учителем разработка приемов использования средств ЦОС предполагает, с одной стороны, изменение содержания заданий, алгоритмов и плана работы, с другой – ставит учащегося на позицию субъекта образовательного процесса, развивая в нем чувство ответственности, самостоятельность, расширяя его кругозор.

Согласно А. А. Муратовой, отбор средств и методов педагогической поддержки профессионального выбора должен учитывать ряд педагогических принципов: целостности, систематичности, целенаправленности, диагностичности, диалогичности, контекстности (акцент на будущую профессиональную деятельность), вариативности, динамичности [159].

С учетом вышеназванных критериев и принципов были отобраны средства ЦОС и методы их использования для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора школьников.

Материальные (технические) средства: персональные компьютеры, планшеты, экраны – позволяют визуализировать информацию. Педагог наглядно демонстрирует способ поиска необходимой информации, подкрепляет свои слова реальными фактами (диаграммами спроса/предложения на рынке труда, информацией с сайтов учебных заведений и т.п.).

Программные средства – комплексные образовательные платформы (электронная школа), программы для проведения дистанционных онлайн-встреч, программы для проведения и обработки результатов психолого-педагогической диагностики. Образовательные платформы позволяют сохранять и передавать информацию. Становясь пользователем образовательной платформы, учащийся привыкает к особенностям цифровой образовательной среды: осознает необходимость самостоятельно следить за обновляющейся информацией, учится работать в электронной библиотеке с электронными учебниками.

Возможность видеоконференций компенсирует недостаток реального общения с профессионалами из конкретной трудовой области. Программы для проведения психолого-педагогической диагностики позволяют оптимизировать процесс сбора и обработки диагностической информации.

Сетевые (Интернет-) средства: электронные библиотеки, открытые банки учебных материалов, образовательные, профориентационные сайты – выполняют информирующую и отчасти мотивирующую функции. Сетевые средства позволяют учащимся не только найти требуемую и/или интересующую информацию, но и узнать нечто новое, что может повлиять на их профессиональный выбор.

Проектные (коммуникативно-инструментальные) средства: аккаунты и группы в социальных сетях и мессенджерах, блоги – позволяют использовать проектные методики обучения и воспитания в значимой для учащихся среде, а также отслеживать интересы учащихся, вести диалог в комфортной для них форме.

5. *Мотивационно-деятельностный компонент* отражает активную позицию ученика. Педагогическая поддержка становится таковой в случае, когда сам ученик понимает необходимость и важность профессионального выбора, когда он способен принимать решения и нести за них ответственность. Данный компонент необходимо выделить еще и потому, что он имеет непосредственное влияние на содержательный компонент. Следуя принципу продуктивности (см. Раздел 1.2), педагог выстраивает взаимодействие с учащимися так, чтобы они имели

возможность и понимали необходимость влиять на содержание образовательного процесса, создавали информационный социально значимый продукт. Ученик в ЦОС – активный со-деятель. Так как пока данное условие является непривычным для традиционного педагогического мышления, а, следовательно, не может быть по умолчанию включено в понимание субъектного компонента, выделение мотивационно-деятельностного компонента является необходимым.

б. *Диагностический компонент* представлен критериями, показателями и уровнями оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Основным показателем эффективности педагогической поддержки профессионального выбора выступает готовность учащихся к осуществлению выбора. В структуре готовности выделяют два блока: личностный и операциональный (Л. И. Божович, А. К. Маркова, С. Н. Чистякова) (см. таблицу 2) [17, 78, 153].

Таблица 2 – Компоненты готовности к осуществлению профессионального выбора

Компоненты готовности к осуществлению профессионального выбора		
Показатели	Личностный	Операциональный
	Виды мотивов и ценностей	Уровень осознанности выбора.
	Уровень развития волевых качеств.	Систематичность конкретных действий.
	Качество когнитивных способностей.	Качество информационной осведомленности.
	Уровень самооценки.	

О сформированности операционального компонента можно судить по наличию осознаваемого алгоритма осуществления выбора: выбор учебного заведения (и запасные варианты), занятия в секциях по профессиональной подготовке, подготовка к определенным экзаменам, посещение запланированного для дальнейшей учебы учебного заведения, общение с представителями определенной профессии/учащимися выбранного учебного заведения. Данный компонент также находит свое отражение в знаниях, полученных на профориентационных мероприятиях и вследствие самостоятельного поиска. Как

отмечает П. И. Арапова, «осознанность выбора связана с личностной зрелостью» [6], следовательно, развитие операционального компонента напрямую зависит от уровня развития личностного.

Личностный компонент связан с теми качествами личности, которые способствуют осуществлению самостоятельного выбора (ответственность, решительность, locus-контроля, самооценка, особенностью когнитивной сферы). Также данный компонент связан с иерархией мотивов и ценностей, направленностью личности.

Таким образом, педагогическая поддержка профессионального выбора учащихся в условиях цифровой образовательной среды должна представлять собой комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на развитие вышеуказанных компонентов готовности к профессиональному выбору. Осуществляя педагогическую поддержку профессионального выбора, учитель должен распределить свои силы для выполнения трех функций в процессе взаимодействия с учащимися: информирование, диагностика, мотивирование (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Функции педагогической поддержки профессионального выбора и комплекс показательных мероприятий

Функции	Показательные мероприятия
Информирующая	Обеспечение осведомленности учащихся о мире профессий, востребованности конкретных специалистов в регионе и стране; ознакомление с различными формами получения допрофессиональных и профессиональных компетенций. Проведение мероприятий, демонстрирующими конкретные профессиональные области (встречи со специалистами, экскурсии на предприятия и т. п.).
Диагностическая	Проведение диагностических мероприятий, направленных на изучение особенностей личности учеников, их склонностей, интересов и профессиональной направленности; обучение рефлексивным технологиям, направленным на самопознание.
Мотивирующая	Создание атмосферы доверия и взаимного уважения; формирование чувств собственной значимости, ответственности, стремления принести пользу.

Справедливо полагать, что все вышеперечисленные педагогические функции характерны для деятельности учителя в традиционной образовательной среде. Однако, исходя из специфики работы, представляется важным выделить критерии эффективности функций педагогической поддержки в ЦОС. Деятельность учителя как субъекта ЦОС, несомненно, будет модифицироваться под влиянием среды, приобретать специфические характеристики. Специфическими характеристиками ЦОС являются: интенсификация, идентификация, адаптивность (Раздел 1.1). Можно допустить, что данные характеристики могут быть рассмотрены в качестве критериев функциональной эффективности педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Критерии и показатели эффективности педагогической поддержки в условиях ЦОС школы

Функции педагогической поддержки	Критерии эффективности педагогической поддержки	Показатели эффективности педагогической поддержки
Информирующая	Интенсификационный	Использование информационных Интернет-ресурсов; использование цифровых технологий для проведения профориентационных мероприятий.
	Идентификационный	Предоставление профориентационной информации от установленного лица; предоставление возможности учащимся самостоятельно заниматься поиском, анализом и распространением (в классе) информации, способствующей профессиональному выбору.
	Адаптивный	Подбор Интернет-ресурсов с учетом индивидуальных предпочтений учащихся.
Диагностическая	Интенсификационный	Использование цифровых технологий и Интернет-ресурсов для проведения диагностических мероприятий.
	Идентификационный	Полнота диагностических данных (оптимальная, достаточная, недостаточная, избыточная) о каждом учащемся.

Продолжение таблицы 4

Функции педагогической поддержки	Критерии эффективности педагогической поддержки	Показатели эффективности педагогической поддержки
Диагностическая	Адаптивный	Использование цифровых технологий в обучении различным рефлексивным технологиям, направленным на самопознание.
Мотивирующая	Интенсификационный	Создание атмосферы доверия и взаимного уважения в цифровой образовательной среде.
	Адаптивный	
	Идентификационный	Уровень самооценки, ответственности за продукт, полученный в результате деятельности в цифровой образовательной среде.

Сопоставляя функции и критерии педагогической поддержки со структурными компонентами готовности к профессиональному выбору, можно предположить наличие взаимосвязи и зависимости готовности учащихся к профессиональному выбору от оказываемой педагогической поддержки (см. рисунок 2).

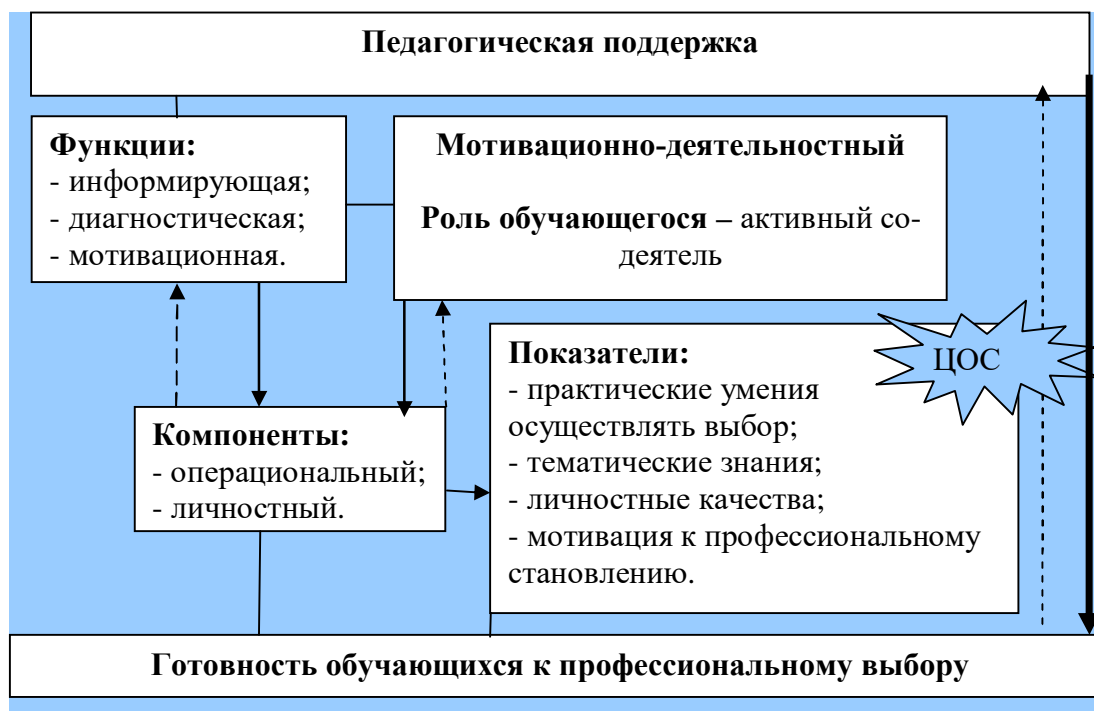


Рисунок 2 – Влияние педагогической поддержки на формирование готовности обучающихся к профессиональному выбору

Реализация информативной функции педагогической поддержки профессионального выбора отражается в развитии когнитивного компонента готовности к выбору профессии, который характеризуется осведомленностью, наличием специальных (тематических) знаний. Информационная функция заключается не только в предоставлении информации, но и в вовлечение учащихся в деятельность по поиску, анализу, сопоставлению, отбору, представлению информации. Таким образом, информационная функция педагогической поддержки будет влиять на деятельностный компонент готовности к профессиональному выбору, который характеризуется наличием практического умения осуществлять выбор.

Диагностическая функция педагогической поддержки заключается в проведении диагностических мероприятий, анализе результатов, ознакомлении учащихся с результатами, психолого-педагогической консультации, обучении рефлексивным технологиям. Выполняя диагностическую функцию, педагог оказывает влияние на личностный, когнитивный, мотивационный компоненты готовности обучающихся к профессиональному выбору. Вместе с данными диагностики учащиеся получают не только свой психологический портрет, но и возможную траекторию развития.

Мотивационная функция педагогической поддержки оказывает влияние на мотивационный, деятельностный, когнитивный и личностный компоненты. Повышая мотивацию учащихся, педагог способен не только повысить интерес к обсуждаемой проблеме, но и стимулировать их к саморазвитию в конкретной профессиональной области.

Принимая во внимание особенности среды, в которой происходит процесс педагогической поддержки, обозначим влияние интенсификационного, идентификационного, адаптивного критериев на критерии готовности к профессиональному выбору.

Интенсификация (интенсификационный критерий) педагогической поддержки оказывает влияние на развитие когнитивного, деятельностного и мотивационного компонента готовности к профессиональному выбору.

Особое значение для развития личностного компонента готовности к выбору профессии имеют адаптивный и идентификационный критерии педагогической поддержки в ЦОС.

Для развития и поддержания мотивационного компонента готовности к профессиональному выбору педагогическая поддержка должна быть адаптивной (критерий адаптивности). Однако нельзя забывать, что педагог и учащиеся являются субъектами учебной деятельности. Следовательно, не только влияние учителя на учеников будет определять образовательный процесс, но и ответные реакции учеников, их влияние на учителя будут оказывать воздействие как на образовательный процесс в целом, так и на деятельность самого педагога.

Интересующиеся, высокомотивированные, активные учащиеся могут стимулировать педагога к поиску новой информации, к изменению стиля преподавания, к проведению внеклассных мероприятий. И, напротив, сталкиваясь с безразличием и пассивностью, активный педагог может не справиться с настроением коллектива, и его профессиональный педагогический стиль изменится. Выявленные компоненты готовности учащихся к осуществлению профессионального выбора позволили определить уровни ее сформированности (см. таблицу 5).

Таблица 5 – Уровни сформированности готовности к профессиональному выбору

высокий	средний	низкий
Операциональный компонент		
наличие примерного плана о собственном профессиональном будущем с указанием способов и форм достижения цели;	наличие примерного плана о собственном профессиональном будущем без указания способов и форм достижения цели;	отсутствие примерного плана о собственном профессиональном будущем;
осознание необходимости в последовательности и логичности действий;	осознание необходимости в последовательности и логичности действий;	нестабильность и хаотичность действий;
самостоятельность выбора.	затягивание с выбором профессии.	непринятие/перекладывание ответственности за профессиональный выбор.

Продолжение таблицы 5

высокий	средний	низкий
Личностный компонент		
владение большим объемом информации о профессиях, востребованности профессионалов, способам получения профессии, региональных и федеральных учебных заведениях по выбранному профилю;	наличие представлений о профессиях, востребованности профессионалов, способам получения профессии, региональных учебных заведениях по выбранному профилю;	отсутствие представлений о профессиях, востребованности профессионалов, способам получения профессии, региональных учебных заведениях по выбранному профилю;
умение работать с информацией;	недостаточно сформированное умение работать с информацией;	недостаточно сформированное умение работать с информацией;
знание собственных личностных характеристик;	слабые представления (неподкрепленные конкретными результатами диагностики) о собственной личности;	слабые представления (неподкрепленные конкретными результатами диагностики) о собственной личности;
развитый навык рефлексивного мышления;	недостаточно развитый навык рефлексивного мышления;	неразвитый навык рефлексивного мышления;
высокий уровень ответственности;	средний уровень ответственности;	низкий уровень ответственности;
внутренний локус контроля.	внутренний/внешний локус контроля.	внешний локус контроля
высокий познавательный интерес;	невыраженный познавательный интерес;	отсутствие познавательного интереса;
осознанная потребность в профессиональном становлении;	отсутствие потребности в профессиональном становлении;	отсутствие потребности в профессиональном становлении;
желание участвовать в профориентационных и подготовительных профессиональной деятельности мероприятиях.	невыраженное желание участвовать в профориентационных и подготовительных профессионально деятельности мероприятиях.	ориентация на требования/желание родных, друзей, обстоятельств; пассивное отношение к собственному профессиональному будущему.

Высокий уровень готовности к осуществлению профессионального выбора предполагает наличие примерного плана профессионального будущего с указанием конкретных действий для достижения цели. План предусматривает

наличие альтернатив предполагаемому профессиональному выбору. Выработка плана профессионального выбора происходит самостоятельно (или при поддержке взрослых) на основе информации о профессиях, профильных учебных заведениях, а также собственных интересов и способностей. Это обуславливается высоким познавательным интересом к выбранной профессиональной области, потребностью в профессиональном становлении, активностью при проведении профориентационных и подготовительных к профессиональной деятельности мероприятий. У учащихся диагностируется высокий уровень развития рефлексивного мышления и ответственности, внутренний локус контроля.

При среднем уровне готовности к осуществлению профессионального выбора обнаруживается наличие примерного плана профессионального будущего. План может содержать неполный перечень конкретных действия для достижения поставленной цели, однако в нем не предусмотрены альтернативные варианты профессионального выбора. Невысокий интерес к конкретной профессиональной области объясняется недостаточным объемом профориентационной информации и неразвитым умением работать с информацией (искать, анализировать, сопоставлять). Учащиеся не проявляют сильного желания участвовать в профориентационных и подготовительных к профессиональной деятельности мероприятиях. Осуществление выбора часто затягивается. У учащихся диагностируется средний уровень ответственности при внешнем, внутреннем или ситуационном локусе контроля.

Низкий уровень готовности (неготовность) к профессиональному выбору обнаруживается при отсутствии примерного плана профессионального будущего, в нежелании брать на себя ответственность за собственное будущее. Это может быть обусловлено слабо развитым умением работать с информацией, низким интеллектуальным потенциалом, недостаточной осведомленностью о профессиях, рынке труда, региональных и федеральных возможностях получения послешкольного образования. У учащихся не обнаруживается заинтересованность в какой-либо профессиональной области. Они занимают пассивную позицию в

вопросе профессионального самоопределения, одной из причин которой может быть внешний локус контроля.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога, а также с учетом показателей педагогической поддержки профессионального выбора учащихся в условиях ЦОС были определены уровни педагогической поддержки (см. таблицу б).

При непрофессиональном уровне выполнения функций педагогической поддержки педагог не знакомит обучающихся с информацией о профессиях, с ситуацией на рынке труда, с возможными формами получения послешкольного образования, не проводит профориентационные мероприятия.

Непрофессиональный уровень выполнения функций педагогической поддержки также характеризуется отсутствием у педагога знаний и умений в проведении психолого-педагогической диагностики. Взаимоотношения учителя и учащегося определяются как напряженные.

При пассивно-профессиональном уровне выполнения функций педагогической поддержки педагог проводит плановое ознакомление учащихся с информацией о профессиях, региональных особенностях рынка труда. В рамках тематического классного часа обсуждаются возможные формы получения послешкольного образования. Учитель самостоятельно не проводит психолого-педагогическую диагностику, но выполняет рекомендации школьного психолога по проведению диагностических мероприятий. Педагог не владеет навыками интерпретации результатов диагностики, не дает конкретных рекомендаций школьникам и их родителям.

Между учителем и учениками установлены деловые отношения. Целенаправленная работа, осознанная учителем как цепочка причинно-следственных связей по развитию ответственности, чувства собственной значимости, желания принести пользу обществу, не проводится. Учитель использует стандартный набор средств ЦОС для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся.

При активно-профессиональном уровне выполнения функций педагогической поддержки педагог систематически проводит работу по ознакомлению учащихся с информацией о мире профессий, стимулирует учеников на самостоятельный поиск необходимой информации. Учителя-предметники организуют работу со старшеклассниками, связывая предметные знания с конкретными профессиональными потребностями, заинтересовывая учащихся в изучении отдельных предметов. В рамках классных часов и родительских собраний обсуждаются возможные формы получения профессиональных компетенций, приглашаются представители учебных заведений для консультации по вопросам поступления, форм обучения и т.п.

Учитель (чаще школа) систематически организует мероприятия совместно с профессиональными организациями (предприятиями, институтами и т.п.) для помощи учащимся в профессиональном самоопределении.

Самостоятельно или совместно с психологом учитель проводит психолого-педагогическую диагностику интересов, устремлений, способностей учащихся. Педагог компетентен в вопросе интерпретации результатов и способен провести их обсуждение, соблюдая правила педагогического такта. Учитель владеет технологиями активизации рефлексии, берет на себя руководство по совместному составлению индивидуального образовательного маршрута.

Между учащимися и учителем установлены открытые, уважительные отношения. Педагог осознанно и методично проводит работу по развитию ответственности, самостоятельности, гражданственности учащихся, обращая внимание на социальную значимость самих учеников.

Учитель активно использует цифровые технологии и Интернет-ресурсы для проведения профориентационной работы, постоянно ищет и разрабатывает собственные методы использования средств ЦОС.

Таблица 6 – Уровни выполнения функций педагогической поддержки профессионального выбора

		Активно-профессиональный	Пассивно-профессиональный	Непрофессиональный
Показатели	Информирующий блок			
		15-20% времени отведено на ознакомление учащихся с информацией о профессиях, востребованности специалистов (в рамках классных часов); в 70-100% случаях в процессе изучения отдельных предметов показывается их связь с профессиями;	5-10% времени отведено на ознакомление учащихся с информацией о профессиях, востребованности специалистов (только в рамках классных часов);	0% времени отведено на ознакомление учащихся с информацией о профессиях, востребованности специалистов;
		более 3 (за учебный год) встреч, конференций с представителями различных профессий, посещений организации и предприятий города (наличие патронажных связей с профессиональными организациями);	1-2 (за учебный год) встреч с представителями различных профессий, посещений организации и предприятий города;	0 проведенных встреч, конференций, экскурсий по профориентационной тематике;
		5 и более обсуждений (за учебный год) различных форм получения профессиональных компетенций (в рамках классного часа и индивидуальных бесед);	1 обсуждение (за учебный год) возможных форм получения профессиональных компетенций (в рамках тематического классного часа);	0% времени отведено на обсуждение темы о формах получения профессиональных компетенций;
		Использование эл. журнала, мессенджеров, создание групп в социальных сетях, создание собственного сайта для выполнения информирующей функции.	использование эл. журнала, мессенджеров для выполнения информирующей функции.	средства ЦОС в профессиональной деятельности не используются.
	Диагностический блок			
		более 2 психолого-педагогических диагностик личностных качеств учащихся;	1 (за учебный год) психолого-педагогическая диагностика личностных качеств учащихся;	не проводится психолого-педагогическая диагностика личностных качеств учащихся;
		кратное количество проведенных диагностик обсуждение результатов диагностики (соблюдая профессиональную тайну и правила педагогического такта)	не проводится обсуждение результатов диагностики (или учащиеся получают бланк с результатом);	

Продолжение таблицы 6

		Активно-профессиональный	Пассивно-профессиональный	Непрофессиональный
Показатели	Диагностический блок			
	более 2 (за учебный год) мероприятий, направленных на самопознание.	не проводится обучение рефлексивным технологиям, направленным на самопознание;	не проводится обучение рефлексивным технологиям, направленным на самопознание;	
	наличие индивидуального образовательного маршрута для каждого учащегося, составленного совместно с учеником;	нет индивидуального образовательного маршрута для каждого учащегося;	нет индивидуального образовательного маршрута для каждого учащегося;	
	использование 3 и более тестов.	использование 1-2 тестов.	средства ЦОС в профессиональной (диагностической) деятельности не используются.	
	Мотивационный блок			
	доверительные и уважительные отношения между педагогом и учащимися;	деловые отношения между педагогом и учащимися;	нет доверительных и уважительных отношений между педагогом и учащимися;	
	50% и более тематик классных часов и индивидуальных бесед содержат темы, направленные на развитие ответственности, гражданственности, осознания собственной значимости;	0% времени отводится на развитие ответственности, гражданственности, осознания собственной значимости;	0% времени отводится на развитие ответственности, гражданственности, осознания собственной значимости;	
	набор из 3 и более средств цифровой образовательной среды для выполнения мотивирующей функции.	набор из 1-2 средств цифровой образовательной среды для выполнения мотивирующей функции.	отсутствие знаний и умений использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности.	

Можно предположить, что существует зависимость между уровнем реализации функций педагогической поддержки и уровнем готовности к профессиональному выбору. Данная зависимость не является жесткой, т.е. нельзя утверждать, что у учителя, чей уровень реализации функций педагогической поддержки определяется как непрофессиональный, уровень готовности к осуществлению профессионального выбора у всех учащихся будет определен как низкий. Однако велика вероятность того, что количество учащихся с высоким и средним уровнями готовности к профессиональному выбору будет значительно выше в тех классах, где уровень выполнения учителем функций педагогической поддержки будет определяться как активно-профессиональный.

5. *Организационно-содержательный компонент* определяет необходимость разработки программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС с учетом отобранных подходов, принципов, методов профориентации, а также средств ЦОС (см. рисунок 3).

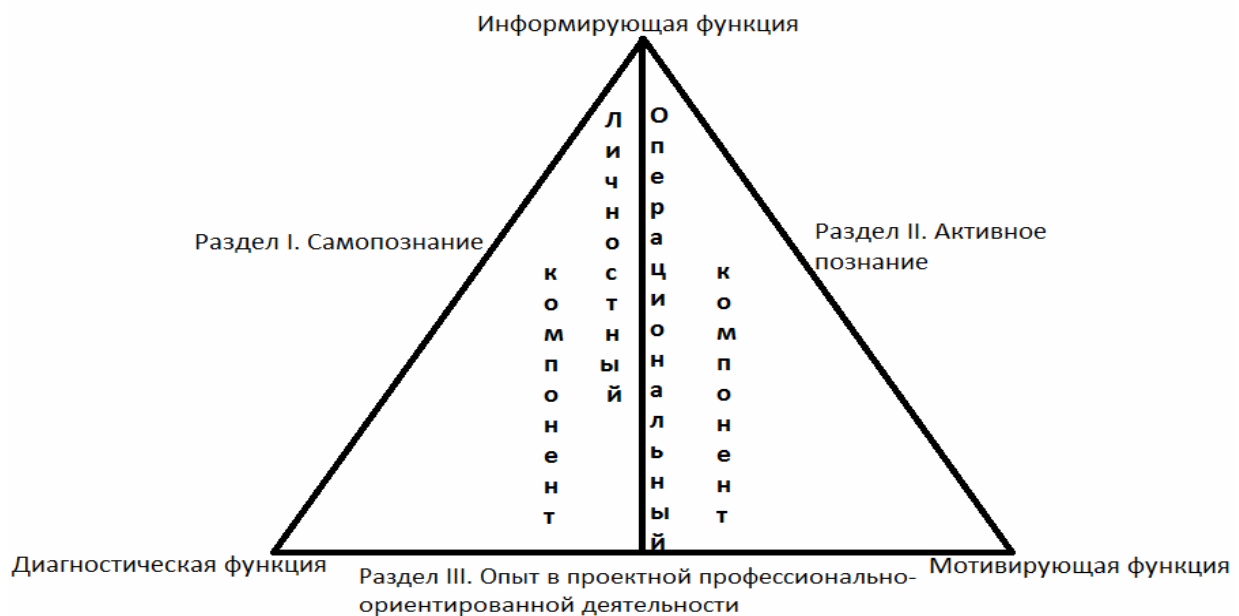


Рисунок 3 – Логика разработки разделов программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС

Раздел I. Самопознание предполагает прохождение учащимися онлайн-тестирований, нацеленных на диагностику их личностных особенностей (мышления, темперамента, самооценки, профессиональной направленности). В задачу учителя входит не только подбор методики, но и проведение индивидуальных консультаций по результатам диагностики, тематических классных часов. В процессе реализации данного раздела учитель посредством общения стимулирует развитие показателей личностного компонента готовности к выбору профессии: мотивы и ценности, когнитивные способности, самооценку.

Раздел II. Активное познание состоит из тематических бесед о профессиях, учебных заведениях для получения профессиональных компетенций, работы с «Атласом новых профессий», профориентационных методик (заданий). Педагог информирует и мотивирует обучающихся к активному поиску, анализу, синтезу информации, влияющей на показатели операционального компонента готовности к осуществлению профессионального выбора: качество информационной осведомленности, уровень осознанности выбора.

Раздел III. Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности предполагает участие обучающихся в проектной деятельности профессионально-ориентированного характера. Помогая ученику выполнить проект, учитель выполняет информирующую, мотивирующую и диагностическую функции, оказывая влияние на развитие операционального и личностного компонентов готовности к осуществлению профессионального выбора.

8. Результативно-рефлексивный компонент отражает уровень оказываемой педагогической поддержки, уровень готовности обучающихся выбрать профессию, а также анализ результатов работы, подтверждение или опровержение первоначальной гипотезы о повышении эффективности педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС.

Педагогический процесс – постоянное развитие, следовательно, полученные результаты и связанная с ними рефлексия окажут влияние на целевой компонент, который станет началом нового витка развития процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС.

Некоторые обобщения по вопросу выстраивания теоретической модели педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Педагогическая поддержка профессионального выбора в условиях ЦОС представляет собой специально организованную сложную педагогическую деятельность в форме взаимодействия, направленную на развитие обучающегося путем совместного решения его проблемы. Модель процесса данной деятельности представляет собой восьмикомпонентную структуру, включающую целевой, средовой, субъектный, методологический, мотивационно-деятельностный, организационно-содержательный, диагностический, результативно-рефлексивный компоненты. Целевой компонент определяет назначение педагогической поддержки. Средовой мегакомпонент, отражая специфику среды, оказывает влияние на все другие компоненты модели. Субъектный компонент определяет действующих участников педагогической поддержки профессионального выбора. Методологический компонент представлен принципами и подходами к отбору методов, средств, технологий и содержания педагогической поддержки профессионального выбора. Мотивационно-деятельностный компонент показывает необходимость активной позиции обучающегося. Организационно-содержательный компонент определяет логику разработки программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы. Диагностический компонент представлен критериями и показателями эффективности организованной педагогической поддержки. Результативно-рефлексивный компонент отражает результаты оказанной педагогической поддержки профессионального выбора, выраженные в уровне готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора, а также анализ проделанной работы.

Данная модель является цикличной, так как предполагает влияние результативно-рефлексивного компонента на целевой компонент, под влиянием которого будут меняться остальные компоненты модели.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проблема выбора профессии традиционно является предметом пристального изучения педагогов, психологов, философов, социологов. Начиная с XVII века общество активно ищет идеальную систему взращивания человека-деятеля. Сегодня профориентация учащихся рассматривается как один из необходимых шагов по преодолению социально-экономического кризиса.

Традиционно обеспечение подготовленности человека к профессиональному выбору было обязанностью системы образования. Согласно одному из важнейших педагогических принципов – принципу гуманизма, человек, его физическое и психическое здоровье, интересы имеют первостепенное значение. Следовательно, подготовка к профессиональному выбору может выстраиваться как поддержка или сопровождение.

Любая деятельность, в том числе и деятельность по организации педагогической поддержки профессионального выбора учащихся, происходит в среде, особенности которой будут напрямую влиять на методы, формы, средства, технологии, результаты этой деятельности.

Цифровая образовательная среда – объективная реальность, становление и развитие которой происходит благодаря вкладу каждого участника образовательного процесса. Цифровая образовательная среда – явление достаточно новое, требующее изучения всеми отраслями науки. Цифровая образовательная среда – данность, к которой необходимо приспособиться и педагогам, и учащимся. Цифровая образовательная среда – часть традиционной образовательной среды, ставшая на определенный момент основной.

Следовательно, деятельность (как сумма действий для достижения цели) участников образовательного процесса должна быть скорректирована исходя из специфики условий цифровой образовательной среды. Воспитательная работа, в том числе педагогическая поддержка профессионального выбора, остается одной из главных задач школы. Поэтому усилия современных исследователей должны быть направлены на оперативную помощь педагогам-практикам в

разработке/корректировке методов, приемов, средств, форм, технологий педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды.

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды рассматривается в данной работе как специально организованная педагогическая деятельность, включающая в себя продолжительные субъект-субъектные взаимодействия всех участников образовательных отношений с целью решения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умений осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов (информации, средств, способов) для достижения поставленной цели, а также формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности.

Теоретический анализ российских и зарубежных научных источников по проблеме осуществления педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся показал наличие большого числа профориентационных исследований, психолого-педагогических и методических рекомендаций по организации и ведению педагогической поддержки профессионального выбора учащихся. Однако в сложившихся условиях (дистанционное обучение 2020-2021 годов) возникла проблема осуществления педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды.

На современном этапе модернизации российского образования происходит пересмотр сложившихся представлений о роли учителя и учащегося в образовательном процессе. Партнерство как форма взаимодействия предполагает не только взаимное уважение, признание прав, но и совместный вклад в общее дело. Под общим делом (в рамках данной работы) понимается подготовка к самостоятельному и осознанному выбору профессии обучающимся.

Анализ современных педагогических работ по проблеме организации и осуществления педагогической поддержки профессионального выбора

обучающихся дал возможность установить три необходимых компонента: диагностика, информирование, побуждение к целенаправленным активным действиям со стороны учащегося.

Разработанная восьмикомпонентная теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора учащихся в условиях цифровой образовательной среды школы содержит целевой, средовой, субъектный, мотивационно-деятельностный, организационно-содержательный, диагностический, результативно-рефлексивный компоненты. Средовой компонент модели является мегакомпонентом, влияние которого распространяется на остальные компоненты модели.

Разработанная программа педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС школы состоит из трех разделов, каждый из которых определен функциями педагога по оказанию педагогической поддержки и направлена на развитие определенных компонентов готовности к осуществлению профессионального выбора. Мы полагаем, что реализация данной программы в образовательной практике с учащимися 8-10 классов в условиях цифровой образовательной среды школы позволит не только повысить эффективность педагогической поддержки профессионального выбора, но и определить профориентационный потенциал ЦОС, выработать методические рекомендации по применению и необходимой модификации различных методов, средств и технологий профориентационной работы.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Организация процесса педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды школы предполагала разработку плана эмпирического исследования, в ходе которого были бы решены следующие вопросы: существует ли проблема профессионального выбора у школьников? Какое влияние оказывает цифровая образовательная среда школы на процесс организации педагогической поддержки профессионального выбора? Как повысить готовность обучающихся к осуществлению профессионального выбора?

В качестве *рабочей гипотезы* была принята идея о том, что реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды, созданной на основе модификации традиционных методов профориентации, приведет к повышению готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора.

Экспериментальное исследование предполагало диагностику наличия или отсутствия выбора будущей профессии, готовности школьников к осуществлению профессионального выбора. Особый интерес представляла диагностика педагогической деятельности по оказанию педагогической поддержки профессионального выбора, а также проведение диагностики цифровой образовательной среды для оценки ее влияния (существующего и возможного) на результаты педагогической поддержки профессионального выбора.

Целью эксперимента являлось развитие готовности учащихся к осуществлению профессионального выбора путем организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить *ряд задач*:

- 1) определить исходный уровень готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора в экспериментальной выборке;
- 2) определить степень влияния цифровой образовательной среды на организацию воспитательного процесса в школе;
- 3) определить существующий уровень педагогической поддержки профессионального выбора, оказываемой педагогами школ;
- 4) реализовать программу педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы;
- 5) проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

Для получения эмпирических данных были использованы анкета Г. В. Резапкиной, опросник Н. С. Пряжникова, авторские опросники, психологические тестирования.

Экспериментальная работа осуществлялась по следующему плану:

- 1) проведение констатирующего этапа эксперимента, результаты которого позволили сделать вывод о необходимости организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды школы;
- 2) определение экспериментальной и контрольной группы исследования, установление эквивалентности групп;
- 3) реализация в экспериментальной группе программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы;
- 4) осуществление контроля изменения уровня готовности к осуществлению профессионального выбора обучающихся в контрольной и экспериментальной группах.

Для анализа полученных данных предполагалось отобрать адекватные методы математической статистики, позволяющие сравнивать группы и определять значимость произошедших изменений.

В связи с выработанным планом экспериментальной работы был определен объем экспериментальной выборки. Объем выборки определялся количеством учеников 8-10 классов на двух экспериментальных площадках и составил 227 обучающихся, а также количеством задействованных в работе педагогов – 41 человек. Необходимость проведения эксперимента на двух разных площадках (школа и лицей) объясняется стремлением зафиксировать устойчивость результатов вне зависимости от особенностей организации образовательного процесса в учебном заведении.

В экспериментальную выборку вошли учащиеся 8-10-х классов на двух экспериментальных площадках – всего 115 человек в экспериментальных группах. Отбор экспериментальной выборки был осуществлен по методу случайного отбора. Исходя из условий проведения исследования, были взяты по два параллельных класса в каждом учебном заведении, являющихся базой проведения эксперимента (см. таблицу 7).

Таблица 7 – Численный состав экспериментальной выборки

Экспериментальные группы	ЭГ _{1ш}	ЭГ _{2ш}	ЭГ _{3л}	ЭГ _{4л}	ЭГ _{5л}	Всего
Количество участников	16	16	28	30	25	115
Контрольные группы	КГ _{1ш}	КГ _{2ш}	КГ _{3л}	КГ _{4л}	КГ _{5л}	Всего
Количество участников	15	15	28	28	26	112
Итого						227
<i>Примечание</i>	<i>ЭГ_{1ш}, КГ_{1ш} – 9 класс школа</i> <i>ЭГ_{2ш}, КГ_{2ш} – 8 класс школа</i> <i>ЭГ_{3л}, КГ_{3л} – 8 класс лицей</i> <i>ЭГ_{4л}, КГ_{4л} – 9 класс лицей</i> <i>ЭГ_{5л}, КГ_{5л} – 10 класс лицей</i>					

Отметим, что участие в эксперименте было добровольным на всех этапах, поэтому в расчет вошли только те участники, которые прошли все три этапа экспериментальной работы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Подбор диагностического инструментария к настоящему исследованию должен был осуществляться с учетом нескольких аспектов: оценки

эффективности педагогической поддержки профессионального выбора (через уровень готовности школьников к профессиональному выбору), оценки индивидуально-психологических особенностей и профессиональных способностей (для проведения психолого-педагогической диагностики и последующей индивидуальной работы), оценки образовательной среды (использование средств цифровой образовательной среды для педагогической поддержки профессионального выбора – специфика настоящей работы), а также оценки уровня оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора.

На сегодняшний день вопрос психологической готовности к деятельности довольно хорошо проработан. Данная тема была предметом исследования М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. И. Кочетова, Л. М. Попова, И. М. Пучковой, К. К. Платонова, Д. Н. Узнадзе, П. Р. Чаматы и других. В частности, сложилось несколько определений понятий готовности к деятельности, выделена структура и содержание, определены показатели готовности, а также условия, влияющие на формирование и устойчивость готовности [45, 151].

Однако будет неверным утверждение о том, что вопрос о готовности к выбору профессии уже досконально изучен. Несмотря на то, что работа в этом направлении ведется (Е. И. Богучарова, Л. Н. Кабардова, Г. В. Кухтерина, Т. Н. Май, А. Э. Попович, Г. В. Резапкина, Л. В. Рыкман, О. А. Таротенко, Э. В. Садретдинова и др.), а наблюдаемый сегодня психологами разброс в индивидуальном развитии нервной системы, познавательных способностей заставил современных специалистов признать необходимость проверять не только готовность к школьному обучению детей 6-7 лет, но и готовность подростков 15-17 лет осознанно и самостоятельно совершать профессиональный выбор, существует не так много методик для массового применения, проверяющих уровень готовности школьника к выбору профессии.

Как было отмечено в Разделе 1.3 данной работы, готовность к выбору профессии представлена двумя компонентами: операциональным и личностным. Таким образом, методики, оценивающие уровень готовности школьника к выбору

профессии, также направлены на оценку сформированности операционального и личностного компонентов.

Показателями операционального компонента являются осознанность выбора, систематичность конкретных действий, качество информационной осведомленности. Диагностировать данные показатели возможно, используя опросник В. Б. Успенского [96], опросник Л. Н. Кабардовой [97]. В рамках данной работы была использована анкета профессионального самоопределения Г. В. Резапкиной (Приложение «А»). Выбор методики был сделан с учетом простоты проведения и анализа результатов. Также, используя анкету, можно установить соответствие между реальными интересами ученика и выбранной им профессии, т.е. информацию, которая необходима для осуществления педагогической поддержки профессионального выбора.

Особый интерес представляет опросник для оценки личной профессиональной перспективы (опросник ЛПП) Н. С. Пряжникова (Приложение «Б»). Данный опросник предназначен не только для сбора статистических данных: какую профессию выбрали, определились ли с поступлением, есть ли резервные варианты выбора, но также для побуждения самих школьников к рефлексии: что уже сделано или делается ими для овладения той или иной профессией, двигаются ли они к намеченной цели или только мечтают [105, с. 414].

Использование опросника ЛПП позволяет оценить 5 из 7 показателей готовности: мотивы и ценности (вопросы 1, 2, 3, 5), уровень самооценки (вопросы 9, 10, 11, 12), осознанность выбора (вопросы 6, 7), качество информационной осведомленности (вопросы 8, 13), осуществление систематических конкретных действий (вопрос 14).

Показателями личностного компонента являются виды мотивов и ценностей, уровень развития волевых качеств, когнитивных способностей, уровень самооценки. Анализ опросников и анкет готовности к выбору профессии показал, что они содержат недостаточно вопросов для диагностики личностного компонента. Это, возможно, объясняется тем, что спектр необходимых

составляющих для его оценки очень широк: уровень ответственности, решительности, локус контроля, направленность личности, внутренняя и внешняя мотивация, уровень самооценки и т.д. Для диагностики данных параметров существуют отдельные методики оценки индивидуально-психологических особенностей личности.

Очевидно, что понятие «индивидуально-психологические особенности» является весьма обширным. К инструментам, позволяющим исследовать индивидуально-психологические особенности, можно отнести все изобретенные психологические методики. Однако наиболее часто для оказания помощи в выборе профессии используют методики, устанавливающие тип темперамента, экстраверсию/интроверсию, эмоциональную устойчивость, открытость/закрытость к новому, склонность к доминированию, уровень уверенности в себе.

Среди методик оценки профессиональных способностей преобладают методики, позволяющие определить тип мышления, а также склонности к определенным видам деятельности.

Среди отечественных ученых наибольший вклад в изучение вопроса профессиональной направленности, особенностей профессиональной деятельности внес Е. А. Климов. Начиная с 80-х годов XX века Е. А. Климовым и его учениками (Л. Л. Брыляковой, Е. В. Гавриловым, Г. В. Корольковой, Т. Л. Мироновой, А. Ф. Попковым, Н. С. Пряжниковым и др.) разрабатывались тесты, опросники, профессиограммы, способные помочь подростку разобраться в собственных профессиональных устремлениях. Ставшие классическими опросник ДДО Е. А. Климова на определение типа профессионала («Человек – человек», «Человек – природа», «Человек – художественный образ» и т. д.) и опросник «Карта интересов» А. Е. Голомшток до настоящего времени используются школьными психологами в российских школах как одни из основных диагностических инструментов профориентации [54].

Однако необходимо учитывать объективность фактора времени и изучить работы по диагностике готовности к профессиональному выбору современных

авторов. Ученик Е. А. Климова, профессор Н. С. Пряжников предлагает дополненную методику диагностики готовности к профессиональному выбору – опросник «Перекресток». Данная методика позволяет конкретизировать предпочтительную сферу труда, определить круг интересующих человека профессий [105, с. 410].

А. А. Азбель приводит модификацию «Матрицы выбора профессии» Е. А. Климова, предлагает «Методику изучения профессиональной идентичности», модификацию «Карты интересов», модификацию «Методики определения профессионально ориентированного типа личности» [2].

Адаптированный В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер опросник карьерных ориентаций позволяет определить мотивы выбора той или иной профессии [169]. Выявить мотив выбора позволяет также опросник «Трудовой мотивационный профиль» Л. Ф. Шеховцовой [44].

Образовательный портал «Мой ориентир» (<http://мой-ориентир.рф>) предлагает подростку, готовящемуся сделать свой профессиональный выбор, пройти диагностику по следующим методикам: «Способность самоуправления (по Н. М. Пейсахову), «Способности в деятельности» (по В. П. Бондареву, С. О. Кропивянской), опросник на выявление доминирующего инстинкта (типа) (по В. И. Гарбузову), опросник «Коммуникативные и организаторские способности» (по В. В. Синявскому, В. А. Федоришину).

Среди зарубежных классических психологов, затрагивавших исследование вопроса профессионального самоопределения, можно выделить Р. Даймонда, Р. Кеттела, А. Маслоу, Р. Мейя, К. Роджерса, Д. Сьюпера, Э. Фромма, Х. Хекхаузена, Дж. Холланда, Э. Шостром, К. Г. Юнга и других.

Определение экстравертированной и интровертированной психологической установки, а также преобладание одной из четырех психических функций (мышления, чувства, ощущения, интуиции) позволяет типология К. Г. Юнга.

Для изучения профессиональной направленности старшеклассников можно использовать тест Л. А. Йовайши. Данная методика позволяет оценить склонность

к различным видам деятельности и в зависимости от этого выбрать наиболее подходящую профессию [83].

В рамках данной работы для диагностики уровня самооценки, типа мышления, экстра/интроверсии, типа темперамента были использованы тесты, представленные в методическом кабинете Г. В. Резапкиной. Выбор продиктован простотой использования (автоматическая обработка результатов), надежностью методик, отобранных ведущим экспертом России в сфере профессионального самоопределения детей и подростков.

Отметим, что на момент начала исследования ЦОС школ строилась на платформе «Барс. Web-Образование», которая позволяла вести электронный дневник, размещать ссылки на образовательные ресурсы. В связи с необходимостью осуществлять дистанционное взаимодействие, к ЦОС школ были добавлены возможности ZOOM для проведения онлайн-занятий, позже РСДО (региональная система дистанционного обучения), которая позволила совместить электронный дневник, онлайн-занятия, банк заданий для выполнения.

Исходя из специфики исследования, важно оценить образовательную среду: включена ли ЦОС в образовательный процесс, насколько сильно ее влияние. Опираясь на обобщения из Раздела 1.1 данной работы, был выделен ряд показателей, по которым можно определить, правомерно ли рассматривать ЦОС школы как значимый элемент образовательного процесса (см. таблицу 8).

Особое внимание требуется уделить личностному компоненту, так как два других являются видимыми, доступными для оценки стороннему наблюдателю. Для этого в ходе данного исследования были модифицированы вопросы для определения типа образовательной среды, предложенные В. А. Ясвиным. Анализ ответов всех участников среды на вопросы о приоритете интересов, форме воспитания, существующей практике наказания, стимулировании творческих проявлений и инициативы позволил оценить степень личностной направленности среды. Сравнение ответов учащихся и педагогов позволило выявить разницу в восприятии цифровой образовательной среды у участников образовательного процесса.

Таблица 8 – Показатели значимости ЦОС

Показатели	Контрольные вопросы
Технологический	Используются ли для создания и функционирования среды цифровые технологии и информационно-телекоммуникационные средства?
	Удовлетворяет ли среда такие потребности участников, как дистанционный обмен данными, открытый доступ к учебным ресурсам, возможность дистанционного общения, формирование электронного портфолио и т.п.?
Личностный	Способна ли среда удовлетворить некоторые образовательные интересы каждого участника?
	Адаптируется ли среда под потребности участников?
Образовательный	Способствует ли среда решению некоторых педагогических проблем?
	Повышается или понижается уровень доступности/усвоения информации в среде?

Результаты констатирующего этапа исследования

Прежде, чем приступить к проверке эффективности программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды, необходимо зафиксировать наличие проблемы профессионального выбора у учащихся, осуществление/отсутствие педагогической поддержки профессионального выбора, влияние цифровой образовательной среды на организацию образовательного процесса. Экспериментальными площадками констатирующего этапа исследования стали МБОУ «Лицей № 52» г. Рязань, МБОУ «Школа № 33».

Отметим специфику данных учебных заведений. МБОУ «Лицей № 52» был основан в 1990 году для обучения и воспитания одаренных детей. В 2013 году лицей вошел в первый Всероссийский рейтинг ТОП-500. Лицей является Пилотной школой для реализации проекта по урокам финансовой грамотности (в рамках соглашения между Банком России и Министерством образования и науки РФ); в нем реализуется проект Министерства экономического развития и торговли Рязанской области «Юный предприниматель». На базе лицея ежегодно работает Центр развития одаренных детей города Рязани (физико-математическое отделение) и областной физико-математический лагерь [80]. В данный момент в лицее поддерживается три направления профильного обучения: физико-

математическое, социально-экономическое и химико-биологическое. Учащиеся получают общее среднее образование (11 классов), после чего продолжают обучение в высших профессиональных образовательных учреждениях.

МБОУ «Школа № 33» была основана в 1963 году. Данное учебное заведение осуществляет образовательный процесс в соответствии с образовательными программами трех уровней общего образования, а также дополнительное образование [81].

В ходе констатирующего этапа решались следующие задачи:

- диагностика наличия проблемы профессионального выбора у учащихся 8-10 классов;
- установление эквивалентности групп по уровню готовности к осуществлению профессионального выбора;
- установление уровня педагогической поддержки профессионального выбора;
- диагностика влияния цифровой образовательной среды на образовательный процесс.

Для установления наличия/отсутствия проблемы профессионального выбора была использована анкета профессионального самоопределения Г. В. Резапкиной. Эквивалентность групп по уровню готовности к осуществлению профессионального выбора диагностировалась при помощи опросника личной профессиональной перспективы (Опросник ЛПП) Н. С. Пряжникова. Для работы с педагогами был разработан авторский опросник определения уровня педагогической поддержки профессионального выбора. Для диагностики уровня значимости цифровой образовательной среды в образовательном процессе была осуществлена модификация вопросов В. А. Ясвина для векторного моделирования среды, а также составлен опросник для выявления уровня включенности участников образовательного процесса в цифровую образовательную среду.

Проведение анкетирования в 8-10 классах экспериментальных учебных заведений позволило установить наличие проблемы профессионального выбора (Таблица 9).

Таблица 9 – Результаты анкетирования учащихся 8-10 классов о наличии/отсутствии проблемы профессионального выбора (анкета Г. В. Резапкиной)

Профессиональный выбор	Школа, человек (%)		Лицей, человек (%)		
	8 кл.	9 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.
Осуществлен осознанно	6 (19,4)	9 (29)	25 (44,6)	15 (23,26)	28 (54,9)
Осуществлен под влиянием / имеются сомнения	7 (22,6)	9(29)	17 (30,4)	18 (32,14)	5 (9,8)
Не осуществлен	18 (58)	13 (42)	14 (25)	25 (44,6)	18 (35,3)

Среди опрошенных учеников 8-х классов школы №33 58% остро нуждаются в педагогической поддержке профессионального выбора; среди опрошенных учеников 9-х классов проблема выбора профессии не решена у 42% учащихся. Нуждаются в педагогической поддержке, так как сомневаются в своем выборе или осознают, что выбор не являлся самостоятельным и осознанным, 22,6% обучающихся 8-х классов и 29% обучающихся 9-х классов.

Среди лицеистов проблема профессионального выбора стоит не столь остро: 54,9% учащихся 10-х классов определились с будущей профессией, сферой трудовой деятельности, учебным заведением. Однако остальные 45,1% нуждаются в педагогической поддержке профессионального выбора.

Результаты анкетирования в 9-х классах лицея показали, что на данном этапе учащиеся усиленно готовятся к сдаче итоговых экзаменов (ОГЭ), в то время как проблема профессионального выбора уходит на второй план. Только 23,26% из этой группы определились с будущей профессией; 44,6% не имеют конкретных профессиональных предпочтений; 32,4% учащихся 9 классов либо не до конца определились со своими желаниями (например: архитектор/экономист), либо

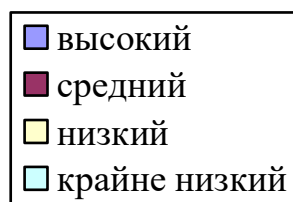
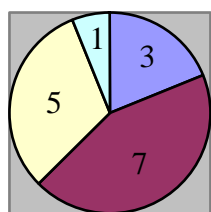
сомневаются в выборе (например: выбрал под влиянием профессию юриста, но осознает склонность к медицине).

44,6% учащихся 8-х классов определились с профессией; 30,4% нуждаются в педагогической поддержке профессионального выбора; 25% учащихся 8 классов не задумывались над выбором профессии, так как считают, что времени определиться у них еще много.

Таким образом, проблема профессионального выбора школьников на двух экспериментальных площадках существует, но с разной степенью выраженности, что можно объяснить спецификой учебных заведений и особенностями самих учащихся лица и общеобразовательной школы.

Для установления эквивалентности контрольной и экспериментальной группы был использован опросник личностно-профессиональной перспективы (опросник ЛПП) Н. С. Пряжникова. Данный опросник состоит из 14 вопросов, ответы на которые являются показателями ценностно-смыслового, задачно-целевого, субъектно-личностного, аналитического и деятельностного критериев, т.е. отражают сформированность личностного и операционального компонентов готовности личности к совершению профессионального выбора. Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора учащихся ЭГ_{1ш}, КГ_{1ш} и ЭГ_{2ш}, КГ_{2ш} представлены в Приложении «А», «Б»; индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{3л}, КГ_{3л}, ЭГ_{4л}, КГ_{4л}, ЭГ_{5л}, КГ_{5л} представлены в Приложении «В», «Г», «Д». Количественно-качественный состав участников ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш} представлена на рисунке 4.

Экспериментальная группа,
ЭГ_{1ш}



Контрольная группа, КГ_{1ш}

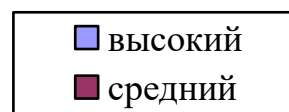
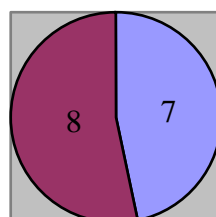


Рисунок 4 – Состав участников ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш}

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш} неэквивалентны по своему составу. Математически доказать данное предположение возможно используя метод математической статистики расчета U-критерия Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test).

Расчет производился с помощью онлайн калькулятора (https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/results).

Полученный $U_{эмп} = 37,5$.

Критические значения для данного количества участников: $U_{кр}: p \leq 0,05 = 59$.

Полученное значение $U_{эмп}$ меньше $U_{кр}$, следовательно, можно утверждать, что различие между выборками статистически достоверно. Следовательно, контрольная и экспериментальная группы неэквивалентны по своему составу.

Данное обстоятельство необходимо учитывать при проведении контрольного этапа эксперимента. Основное внимание при обработке результатов контрольной диагностики необходимо уделить динамике развития готовности к осуществлению профессионального выбора в контрольной и экспериментальной группах.

Анализируя полученные индивидуальные значения показателей готовности к профессиональному выбору (Приложение «В»), можно заметить, что в ЭГ_{1ш} наибольшее количество низких показателей (50% и более) представлены в столбцах «ценности и интересы», «самооценка и самопознание», «осознанность выбора». Следовательно, организация педагогической поддержки профессионального выбора должна осуществляться таким образом, чтобы у испытуемых ЭГ_{1ш} происходило развитие ценностно-смысловой сферы, осознание собственных интересов, повышалась самооценка.

Количественно-качественный состав участников ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш} представлен на рисунке 5.

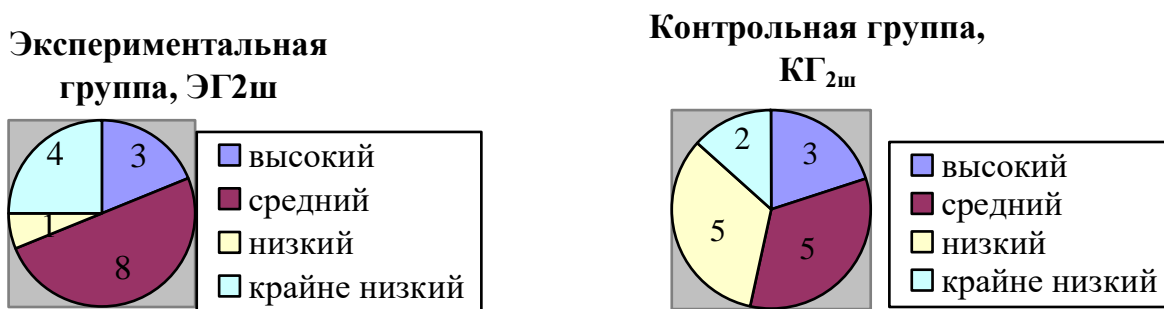


Рисунок 5 – Состав участников ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш}

Исходя из полученных индивидуальных результатов готовности к выбору профессии, можно предположить, что ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш} эквивалентны по своему составу (Приложение «Г»). Доказать данное предположение можно, используя метод математической статистики расчета U-критерия Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Расчет производился с помощью онлайн-калькулятора.

Полученный $U_{\text{мп}} = 105$. Критические значения для данного количества участников: $U_{\text{кр}}: p \leq 0,05 = 70$. $105 > 70$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы ($p > 0,05$). ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш} могут считаться эквивалентными по признаку готовности к профессиональному выбору.

Анализируя полученные индивидуальные значения показателей готовности к профессиональному выбору, можно заметить, что в ЭГ_{2ш} наибольшее количество низких показателей (50% и более) представлены в столбцах «ценности и интересы», «самооценка и самопознание», «осознанность выбора», «конкретные действия».

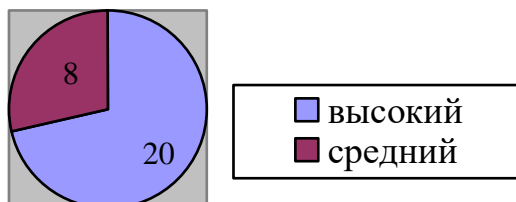
Следовательно, организация педагогической поддержки профессионального выбора должна осуществляться таким образом, чтобы у испытуемых ЭГ_{2ш} происходило развитие ценностно-смысловой сферы, формировалось осознание собственных интересов, повышалась самооценка, появлялся опыт в профессионально-ориентированной деятельности.

Сравнение индивидуальных значений результатов диагностики по опроснику ЛПП Н. С. Пряжникова, проведенное в ЭГ_{3л}, КГ_{3л}, ЭГ_{4л}, КГ_{4л}, ЭГ_{5л}, КГ_{5л}, показало, что экспериментальные и соответствующие им контрольные

группы эквивалентны по исследуемому признаку (см. рисунки 6, 7, 8, приложения «Д», «Е», «Ж»).

Экспериментальная группа,

ЭГ_{3л}



Контрольная группа, КГ_{3л}

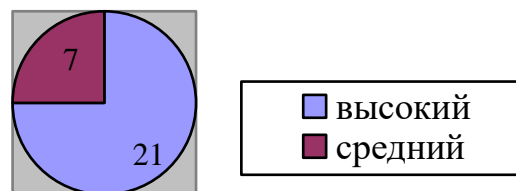
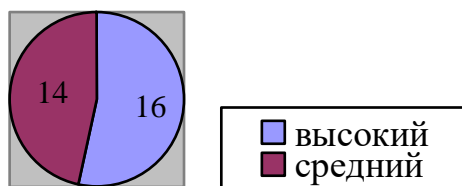


Рисунок 6 – Состав участников ЭГ_{3л} и КГ_{3л}

Докажем эквивалентность групп, используя U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Полученный $U_{эмп} = 366$. Критические значения для данного количества участников: $U_{кр}: p \leq 0,05 = 279$. Полученное значение $U_{эмп}$ больше $U_{кр}$, следовательно, различие между выборками статистически недостоверно. Группы эквивалентны по своему составу.

Экспериментальная группа, ЭГ_{4л}



Контрольная группа, КГ_{4л}

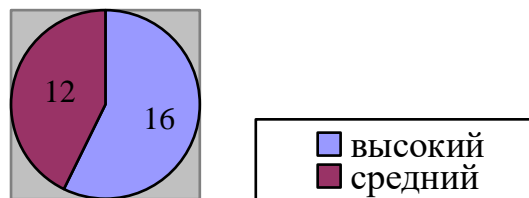
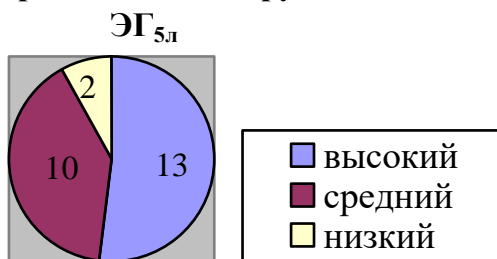


Рисунок 7 – Состав участников ЭГ_{4л} и КГ_{4л}

Эквивалентность групп докажем через расчет статистического различия по U-критерию Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Полученный $U_{эмп} = 343,5$. Критические значения для данного количества участников: $U_{кр}: p \leq 0,05 = 313$. Полученное значение $U_{эмп}$ больше $U_{кр}$, следовательно, различие между выборками статистически недостоверно. Группы эквивалентны по своему составу.

Экспериментальная группа,



Контрольная группа, КГ_{5л}

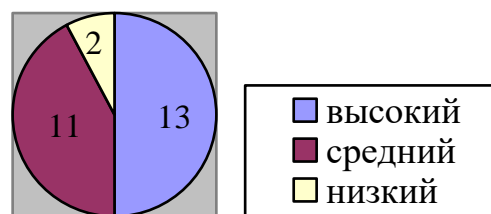


Рисунок 8 – Состав участников ЭГ_{5л} и КГ_{5л}

Эквивалентность групп докажем через расчет статистического различия по U-критерию Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Полученный $U_{эмп} = 288$. Критические значения для данного количества участников: $U_{кр}: p \leq 0,05 = 237$. Полученное значение $U_{эмп}$ больше $U_{кр}$, следовательно, различие между выборками статистически недостоверно. Группы эквивалентны по своему составу.

Анализируя полученные индивидуальные значения показателей готовности к профессиональному выбору, можно заметить, что в ЭГ_{3л} наибольшее количество низких показателей содержится в столбцах «осознанность выбора» и «конкретные действия», а в ЭГ_{4л} – в столбцах «самооценка и самопознание», «ценности и интересы», «конкретные действия». В ЭГ_{5л} наибольшее количество низких показателей в столбцах «самооценка и самопознание».

Таким образом, педагогическая поддержка профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды должна быть организована так, чтобы испытуемые осознали выбор своей профессии как свой или, напротив, выбор, продиктованный объективными обстоятельствами, а также задумались над возможностями получения индивидуального опыта, решая профессиональные задачи.

Деятельность педагога по оказанию педагогической поддержки профессионального выбора должна повлиять на повышение самооценки и развитие ценностно-смысловой сферы испытуемых.

Для установления уровня педагогической поддержки профессионального выбора нами был разработан опросник для педагогов (Приложение «И»). Опросник состоит из 11 вопросов с вариантами ответов.

Получаемые ответы показывают степень принятия педагогом ответственности за выбор профессии учащихся, определяют перечень конкретных действий, осуществляемых для педагогической поддержки профессионального выбора учащихся, выражают отношение к психолого-педагогической диагностике учителем своих учеников.

Данные показатели, в свою очередь, определяют уровень оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся (см. таблицы 10, 11).

Таблица 10 – Результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора (школа)

Показатели педагогической поддержки профессионального выбора	Уровни педагогической поддержки профессионального выбора, человек (%)		
	Непрофессиональный	Пассивно-профессиональный	Активно-профессиональный
Ответственность за решение проблемы профориентации школьников			
нет	2 (25)	-	-
коллективная	-	6 (75)	-
личная	-	-	0 (0)
Проведение профориентационных мероприятий			
Не проводит	1 (12,5)	-	-
Только плановые	-	5 (62,5)	-
Организовывает образовательный процесс таким образом, чтобы полученные знания, умения и навыки способствовали развитию интереса к конкретным профессиональным областям	-	-	2 (25)
Владение и применение методов психолого-педагогической диагностики в целях педагогической поддержки профессионального выбора школьников			
Не владеет	1 (12,5)	-	-
Ощущает нехватку в знаниях	-	5 (62,5)	-
Владеет	-	-	2 (25)

Как видно из данных таблицы 10, среди педагогов школы, работающих в экспериментальной и контрольной группах, большинство (62,5 %) демонстрируют пассивно-профессиональный уровень педагогической поддержки профессионального выбора, активно-профессиональный уровень у 25%, непрофессиональный – 12,5%. Для наглядности отобразим результаты на рисунке 9.

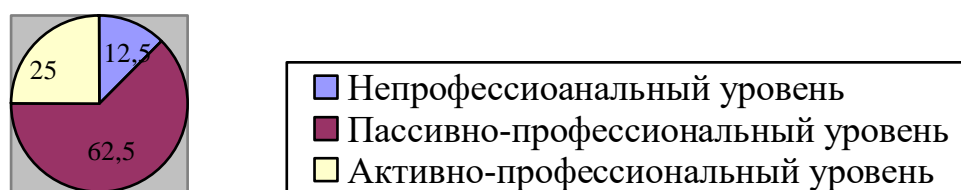


Рисунок 9 – Уровни педагогической поддержки профессионального выбора (школа)

Таблица 11 – Результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора (лицей)

Показатели педагогической поддержки профессионального выбора	Уровни педагогической поддержки профессионального выбора, человек (%)		
	Непрофессиональный	Пассивно-профессиональный	Активно-профессиональный
Ответственность за решение проблемы профориентации школьников			
нет	8 (24,2)	-	-
коллективная	-	25 (75,8)	-
личная	-	-	0
Проведение профориентационных мероприятий			
Не проводит	3 (9%)	-	-
Только плановые	-	18 (54,5)	-
Плановые и дополнительные	-	-	12 (36,5)
Владение и применение методов психолого-педагогической диагностики в целях педагогической поддержки профессионального выбора школьников			

Продолжение таблицы 11

Показатели педагогической поддержки профессионального выбора	Уровни педагогической поддержки профессионального выбора, человек (%)		
	Непрофессиональный	Пассивно-профессиональный	Активно-профессиональный
Владение и применение методов психолого-педагогической диагностики в целях педагогической поддержки профессионального выбора школьников			
Не владеет	5 (15)		
Ощущает нехватку в знаниях		16 (48,5)	
Владеет			12 (36,5)

Для установления процентного соотношения педагогов, оказывающих педагогическую поддержку профессионального выбора различного уровня, рассчитаем отношение суммы процентов ответов на каждом уровне к 300 (100% по каждому из трех показателей):

Непрофессиональный уровень:

$$24,2 + 9 + 15 = 48,2. \quad 48,2 : 300 = 0,161.$$

Пассивно-профессиональный уровень:

$$75,8 + 54,5 + 48,5 = 178,8. \quad 178,8 : 300 = 0,596$$

Активно-профессиональный уровень:

$$36,5 + 36,5 = 73. \quad 73 : 300 = 0,243.$$

Полученные результаты представим как проценты от 1 (см. рисунок 10).

Получаем, что непрофессиональный уровень педагогической поддержки профессионального выбора школьников демонстрируют 16,1% процентов учителей лица. Пассивно-профессиональный уровень – у 59,6% педагогических работников лица. Активно-профессиональный уровень – у 24,3% педагогов лица.

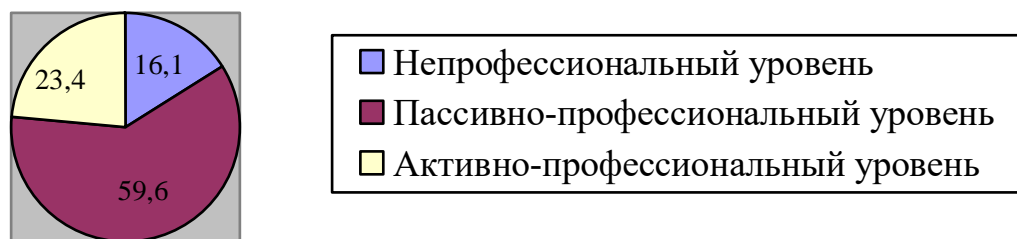


Рисунок 10 – Уровни педагогической поддержки профессионального выбора (лицей)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство учителей, работающих в учебных заведениях, которые являются экспериментальными базами исследования, осознают ответственность школы в решении проблемы профессионального выбора, однако сами проводят только плановые профориентационные мероприятия, не оказывают адресную психолого-педагогическую помощь для решения проблемы профессионального выбора, не связывают изучаемую информацию по предмету с профессиональной сферой.

Особую задачу представляла оценка влияния ЦОС на педагогический процесс. Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что интерес для исследователей представляет вопрос психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева, Л. А. Гаязова, П. А. Кисляков, А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова, Л. М. Митина и др.) [12, 30, 58, 60, 86]. Изучая ЦОС, педагоги обращают внимание на информационную безопасность среды (В. А. Казинец, В. П. Поляков, Е. В. Якушина и др.) [50, 104, 160]. Необходимо отметить, что оценка ЦОС высших учебных заведений развивается более динамично, нежели ЦОС школ. Как замечают М. Г. Сорокова и М. А. Одинцова, «быстрое развитие ЦОС университетов требует ее постоянной оценки, пересмотра педагогических технологий для обеспечения их соответствия ожиданиям всех участников образования» [144].

Учитывая относительно новый (в массе) формат взаимодействия между участниками образовательного процесса в ЦОС школы, найти готовый инструментарий для оценки ЦОС экспериментальных площадок не представилось

возможным. В задачу исследования не входило изменение ЦОС, поэтому было принято решение использовать метод опроса для общего представления о влиянии ЦОС школы на образовательный процесс.

Для диагностики влияния цифровой образовательной среды школ на организацию образовательного процесса были разработаны вопросы для оценки цифровой образовательной среды. Данные вопросы были разработаны на основе вопросов для векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина [162, С.90-93] (Приложение «К»). Для получения оценки цифровой образовательной среды школы от педагогов и учащихся нами были разработаны два опросника (Приложение «Л»). Сопоставительный анализ ответов всех участников образовательного процесса позволяет определить процентное соотношение включенности педагогов и учащихся в ЦОС, приоритет интересов и ценностей, форму взаимодействия участников ЦОС, использование/неиспользование методов стимуляции активности учащихся в ЦОС (см. таблицу 12).

Таблица 12 – Результаты проведения диагностики ЦОС (2019 год)

Показатели	Учителя, %		Учащиеся, %	
	Школа	Лицей	Школа	Лицей
Включенность				
постоянная	33	91	84	91,5
периодическая	67	9	16	8,5
Первостепенность интересов и ценностей				
учащихся	83,3	96	39	82,4
общества	16,7	4	61	17,6
Содержание учебного процесса зависит от				
интересов учащихся	50	96	35,5	93,5
целей учителя	50	4	64,5	6,5
Форма взаимодействия				
Фронтальная	75	74	12,9	72
Смешанная (коллективно-индивидуальная)	25	26	87,1	28
Стимуляция активности учащегося				
происходит	50	65,3	61,3	48,4
не происходит	50	34,7	38,7	51,6

Анализ результатов проведения диагностики ЦОС в школе показывает, что только 33% учителей являются постоянными участниками ЦОС, в отличие от учеников, которые на 84% включены в ЦОС.

Это, возможно, объясняется тем, что, кроме использования «официального» цифрового пространства (электронный дневник, электронное расписание, сайт школы), учащиеся активно создают и используют в образовательных целях группы в социальных сетях и мессенджерах.

Особый интерес представляет разница результатов по пунктам «Первостепенность интересов в ЦОС» и «Содержание учебного процесса зависит от». 83,3% учителей полагают, что на первое место ставятся интересы и ценности учеников, в то время как среди учащихся разделяют эту позицию только 39%. 50% учителей утверждают, что их действия напрямую зависят от учащихся, среди учащихся поддерживают это мнение только 35,5%.

Данные результаты еще раз подтверждают эффект «учительского зонтика», проиллюстрированный в исследовании В. А. Ясвина, когда «восприятие педагогами школьной среды как, преимущественно, ориентированной на стимулирование активности школьников, а самими школьниками – как среды, обуславливающей их зависимость от школьных требований» [162, с. 21].

Неожиданным оказался результат по пункту «Форма взаимодействия». 75% учителей школы определяют форму собственного взаимодействия с учащимися как фронтальную, сами же учащиеся (87,1%) считают, что учителя организуют коллективно-индивидуальное взаимодействие.

Это можно объяснить тем, что, планируя свою работу, учителя данного учебного заведения предпочитают готовиться к фронтальному взаимодействию, однако во время урока, следуя требованиям обстоятельств, переходят на смешанную форму взаимодействия, что отмечается учащимися.

Таким образом, нельзя утверждать, что ЦОС школы № 33 оказывает сильное влияние на ход образовательного процесса, так как имеются значительные различия в оценке ЦОС учителями и учащимися. И тем не менее, техническая возможность ЦОС школы влиять на образовательный процесс есть,

для этого необходимо изменить подход самих участников образовательного процесса к ЦОС как к «необязательной», «лишней», «дублирующей».

Анализ результатов диагностики ЦОС лица показал, что как учителя (91%), так и учащиеся (91,5%) включены в постоянное взаимодействие в ЦОС. Первостепенность интересов и ценностей учащихся подтверждают 96% учителей и 82,4% учащихся. 96% педагогов и 93,5% учащихся полагают, что содержание учебного процесса зависит от интересов учащихся.

Наибольшая разница между оценкой ЦОС учителями и учащимися выявлена по пункту «Стимуляция активности учащегося»: 65,3% педагогов считают, что стимуляция активности происходит, среди учащихся только 48,4% разделяют данную позицию.

Был зафиксирован высокий процент (74% учителей, 72% учащихся) в оценке формы взаимодействия в ЦОС как фронтальной. Не исключено, что данный результат показывает, что личность отдельного учащегося усредняется, в расчет идут не индивидуальные интересы и ценности, а некие средние, похожие интересы учащихся.

Таким образом, нельзя утверждать, что ЦОС лица имеет сильное влияние на организацию образовательного процесса. Необходимо изменить форму взаимодействия в ЦОС с фронтальной на коллективно-индивидуальную.

Результаты опроса показали «цифровую незрелость» образования, которая может быть определена (по аналогии с «цифровой зрелостью» [131]) как восприятие элементов и механизмов ЦОС всеми субъектами образовательного процесса непривычными, неадаптивными и неудобными для использования.

Однако следует отметить, что данная диагностика влияния ЦОС была проведена в конце 2019 года. С марта 2020 года участники образовательного процесса перешли на полное взаимодействие в ЦОС, и данный факт, несомненно, повысил влияние ЦОС на образовательный процесс.

Была проведена повторная диагностика ЦОС школ (см. таблицу 13).

Таблица 13 – Результаты проведения диагностики ЦОС (2020 год)

Показатели	Учителя, %		Учащиеся, %	
	Школа	Лицей	Школа	Лицей
Включенность				
постоянная	83	95	91	97
периодическая	17	5	9	3
Первостепенность интересов и ценностей				
учащихся	74,6	76,3	39	65
общества	25,4	23,7	61	35
Содержание учебного процесса зависит от				
интересов учащихся	61,7	79	40,8	82,6
целей учителя	38,3	21	59,2	17,4
Форма взаимодействия				
Фронтальная	52	62,4	68,7	80
Смешанная (коллективно-индивидуальная)	48	27,6	31,3	20
Стимуляция активности учащегося				
происходит	93,4	96	75,3	80,8
не происходит	6,6	4	24,7	19,2

Анализ результатов проведения повторной диагностики ЦОС в школе показывает постоянную включенность более 80% учителей и более 90% учеников. В сравнении с результатами первой диагностики данный показатель значительно повысился. Это объясняется изменением условий взаимодействия участников образовательного процесса в период пандемии. Первостепенность интересов учащихся отметили 74,6% учителей (снизился по сравнению с результатами первой диагностики) и только 39% учеников (не изменился).

Зависимость содержания учебного процесса от интересов учащихся отметили 61,7% учителей и 40,8% учеников. Необходимо отметить рост данного показателя среди опрошенных учителей по сравнению с результатами 2019 года (50%). Это объясняется увеличением времени на подготовку к проведению уроков в онлайн-формате и усилением эмоциональной нагрузки в условиях дистанционного взаимодействия. Колебание значения данного показателя в сторону увеличения (было 35,5%) наблюдался по результатам опроса учащихся.

Форму взаимодействия 52% учителей и 68,7% учеников оценили как фронтальную. Отметим, что по результатам первой диагностики данный

показатель у учителей был равен 75%, а у учащихся – 12,9%. Данные изменения могут быть объяснены следующим образом: до введения дистанционного обучения учащиеся взаимодействовали в ЦОС с учителем в мессенджерах, чаще лично или в группе. С введением дистанционного обучения все уроки стали проводиться в формате видеоконференций, формат которых ученики оценили исключительно как фронтальное взаимодействие. Понижение данного показателя со стороны учителей также можно объяснить изменением частоты взаимодействия в ЦОС: педагогам намного больше пришлось лично общаться с каждым учеником посредством мессенджеров.

Заметен значительный рост по показателю «Стимуляция активности учащегося». Если до введения дистанционного обучения только 50% учителей практиковали индивидуальные задания в ЦОС, использование электронных учебников и других Интернет-ресурсов, то результаты второй повторной диагностики показывают увеличение данного показателя до 93,4%. Со стороны учеников результаты чуть ниже: с 61,3% до 75,3%.

Анализ результатов повторной диагностики ЦОС лица показал стабильную постоянную включенность учителей и учеников в ЦОС (95% и 97% соответственно). Результаты по показателю «Первостепенность интересов» несколько снизились с 96% до 76,3% у педагогов и с 82,4% до 65% у учащихся. Колебания в сторону уменьшения произошли по показателю зависимости содержания обучения от интересов учащихся: с 96% до 79% у учителей и с 93,5% до 82,6% у учеников. Данный факт объясняется ощущением растерянности от резкого перехода на дистанционное обучение.

Фронтальное взаимодействие отметили 62,4% учителей и 80% учеников. Со стороны учителей результат уменьшился с 74%, а со стороны учеников увеличился до 72%. Данные изменения объясняются тем, педагогам намного больше пришлось лично общаться с каждым учеником посредством мессенджеров, а учащиеся оценивали разницу между обучением в классе и обучением в дистанционной форме.

Рост результатов по показателю «Стимуляция активности учащихся» отмечен как в ответах учителей – с 65,3% до 96%, так и в ответах учеников – с 48,4%. до 80,8%. Это объясняется расширением сферы использования Интернет-ресурсов для объяснения учебного материала.

Таким образом, переход на дистанционное обучение существенно повлиял на отношение участников образовательного процесса к ЦОС. Постоянная включенность в ЦОС, использование Интернет-ресурсов для достижения целей образования, увеличение доли заданий, стимулирующих активность учащихся, – показатели, по которым произошел положительный сдвиг в сторону увеличения влияния ЦОС на образовательный процесс. Осталась нерешенной проблема формы взаимодействия между участниками образовательного процесса. Следовательно, организуя педагогическую поддержку профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС, необходимо использовать различные формы взаимодействия: фронтальную, парную, групповую, индивидуальную.

Итоговый вывод по результатам констатирующего этапа исследования

Проведение констатирующего этапа эксперимента позволило решить поставленные задачи. По результатам констатирующего этапа эксперимента было установлено наличие проблемы профессионального выбора среди школьников 8-10 классов. Сформированы экспериментальные и контрольные группы на двух экспериментальных площадках. Отмечено, что на одной из экспериментальных площадок (школа) экспериментальная и контрольная группы 9-х классов не являются эквивалентными, данный факт необходимо учитывать при оценке результатов контрольного этапа эксперимента.

Диагностика педагогов показала, что уровень оказываемой ими педагогической поддержки профессионального выбора чаще всего можно определить как пассивно-профессиональный, что отражает необходимость создания методических рекомендаций для повышения уровня педагогической поддержки профессионального выбора до активно-профессионального уровня.

По результатам проведенной диагностика ЦОС было отмечено, что ее влияние на организацию образовательного процесса на двух экспериментальных площадках до введения дистанционного обучения не могло быть оценено как значительное. Результаты первой диагностики показали необходимость изменения отношения со стороны педагогов к постоянному участию в ЦОС (школа), а также изменения формы взаимодействия в ЦОС с фронтальной на коллективно-индивидуальную (лицей).

После введения дистанционного обучения проблема активного участия в ЦОС была решена. Нерешенной осталась проблема взаимодействия участников образовательного процесса. Преобладание фронтальной формы работы было решено уравновесить, включив в программу педагогической поддержки профессионального выбора индивидуальные консультации, а также увеличить количество заданий, предполагающих парную и групповую работу.

2.2 Практическая реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы

Далее последовал формирующий этап эксперимента, главной целью которого была реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора школьников в условиях цифровой образовательной среды на основе предложенной теоретической педагогической модели.

В связи с этим особый интерес представляли труды С. С. Гриншпун, иллюстрирующие особенности организации профориентационной работы за рубежом. Иллюстрации опыта консультативной психолого-педагогической службы «Гайдес» в США, центрах содействия найму и центрах выбора в Канаде, опыт профориентационной работы в Великобритании, организации реализации профессионально ориентированных волонтерских проектов в Дании [34-38].

Сегодня в каждой российской школе составляется годовой план воспитательной работы для обучающихся начальной, средней и старшей школы. В воспитательных планах учебных заведений, ставших экспериментальными площадками, также существовал план воспитательной работы, в инвариативный модуль которого входит раздел «Профориентация».

Согласно плану воспитательной работы лицея, в течение года классный руководитель обязан проводить мониторинг занятости детей в организациях дополнительного образования, совместно с психологом проводить диагностику и собирать информацию о направленности личности учащихся (использовать карту интересов А. Е. Голомшток), проводить тематические классные часы (не менее 2 в полугодие), организовывать экскурсии. Классные руководители проводят конкурс сочинений «Моя будущая профессия», деловую игру профориентационной тематики, организуют просмотр мультсериала «Навигатум». В профориентационной работе школы также участвуют приглашенные

специалисты: социальный педагог, специалисты Центра занятости населения и Центра психологической помощи.

В школе № 33 разработан план по профессиональному ориентированию несовершеннолетних, согласно которому школьный психолог выявляет склонности учащихся, классные руководители и заместитель директора по воспитательной работе проводят индивидуальные консультации учащихся по вопросу самоопределения. Учащиеся участвуют в следующих мероприятиях: круглый стол «Ошибки при выборе профессии», тренинг «Мой профессиональный маршрут», конкурс агитбригад «Все профессии важны», конкурс рисунков и фотоисторий «Моя будущая профессия», профориентационная игра «ПрофВояж». Классные руководители организуют экскурсии в учреждения среднего профессионального и высшего образования.

Однако, как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, обучающиеся нуждаются в педагогической поддержке профессионального выбора. В то же время новые условия дистанционного обучения не позволили классным руководителям реализовывать план воспитательной работы. Следовательно, необходимо было разработать программу педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся с учетом особенностей и условий цифровой образовательной среды, в которой происходило взаимодействие, а также учесть, что имеющийся план профориентационной работы школы нуждается в доработке.

Разработка программы (Приложение «М») педагогической поддержки профессионального выбора предполагает корреляцию компонентов теоретической модели и компонентов программы.

Цель программы – повышение уровня готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора.

Учет сущностно-содержательных особенностей педагогической поддержки, отражающих совместный характер данной специально организованной деятельности, направленной на решение проблемы обучающегося, в процессе которой сам ученик получает жизненный опыт, а также планирование результатов

реализации программы: изменения в мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сферах, повышение уровня самооценки, развитие когнитивных способностей, расширение кругозора – позволили определить *задачи программы*:

1. Стимулировать обучающихся к изучению информации о профессиях, востребованности профессионалов, о способах получения профессии, региональных и федеральных учебных заведениях по выбранному профилю.
2. Активизировать навык работы с информацией.
3. Способствовать самопознанию учащихся по вопросу личностных особенностей.
4. Способствовать формированию потребности в профессиональном становлении через участие в профориентационных мероприятиях.
5. Развивать регулятивные универсальные учебные действия.

Реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора планировалась в реальных условиях цифровой образовательной среды конкретных школ.

Данная программа рассчитана на обучающихся 8-10 классов, классных руководителей и учителей-предметников.

Базовые подходы и принципы, на основе которых была разработана программа, соответствуют подходам и принципам, обозначенным в методологическом компоненте теоретической модели педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы.

Принцип средовой включенности оказал влияние на выбор формы взаимодействия между участниками образовательного процесса: дистанционная / смешанная формы. Принцип отбора качественного цифрового ресурса определил содержание программы: рекомендованные источники информации, средства диагностики. Принцип продуктивности результатов предопределил характер предлагаемых заданий.

На основе личностно-ориентированного подхода был произведен отбор методов и средств для программы педагогической поддержки профессионального выбора. Средовой, комплексный, системный и задачный подходы оказали

влияние на организацию процесса педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы.

На основе выделенных Т. В. Анохиной этапов педагогической поддержки: диагностического, поискового, договорного, деятельностного (Раздел 1.2), определенных функций педагога: информирующей, диагностической, мотивирующей (Раздел 1.3), необходимости учета мотивационно-деятельностного компонента теоретической модели были разработаны разделы программы: раздел I. Самопознание; раздел II. Активное познание; раздел III. Опыт в профессиональной деятельности (Раздел 1.3).

Первый раздел «Самопознание» отражает диагностический и деятельностный этап педагогической поддержки, реализовывая который педагог выполняет информирующую и диагностическую функцию. На данном этапе педагог предлагает учащимся информацию о личностных особенностях человека, влияющих на возможность самореализации в той или иной профессиональной деятельности, а также предлагает самим обучающимся пройти ряд тестирований для получения информации о них самих. Полученные результаты индивидуально обсуждаются, что стимулирует обучающихся к рефлексивной деятельности.

Второй раздел «Активное познание» соответствует поисковому этапу педагогической поддержки, в ходе которого педагог выполняет информирующую и мотивирующую функцию. На данном этапе учитель стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску значимой информации, показывает способы преодоления возникающих трудностей.

Третий раздел «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности» совмещает договорный и деятельностный этап педагогической поддержки, в ходе которого педагог выполняет мотивирующую функцию. Организуя проектную деятельность, учитель определяет степень ответственности обучающихся за конечный результат (договор), мотивирует их на выполнение проекта (деятельность), обозначая его личную и социальную значимость.

Необходимо отметить, что разработанная программа реализовывалась исследователями на правах третьих лиц, не являющихся работниками школы, не

знакомыми с учащимися. С одной стороны, это осложняло работу тем, что исследователи не обладали информацией об учащих: их интересах, стремлениях, способностях, особенностях поведения, а, следовательно, не всегда могли оперативно перестроить взаимодействие так, чтобы оно было полезно учащимся и не меняло содержания экспериментальной программы. С другой стороны, включение третьего лица внесло некое разнообразие в рутинность школьной жизни, а естественное стремление учащихся казаться взрослыми было удовлетворено отсутствием у исследователей штампов и стереотипов по отношению к каждому учащемуся персонально.

Также следует отметить добровольное участие испытуемых во всех этапах опытно-экспериментальной работы. Учащиеся могли сами решить, продолжить им взаимодействие с исследователем или выйти из эксперимента.

Для решения поставленных задач программа педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды была разделена на три этапа:

1. Самопознание.
2. Активное познание.
3. Опыт в профессиональной деятельности.

Самопознание

Как справедливо отмечает Н. Н. Лузанова, «в наши дни подростки существенно отличаются друг от друга с точки зрения социально-психологической зрелости, творческих способностей, личностных запросов, состояния здоровья, образа жизни семьи. Поэтому нуждаются в разноуровневой педагогической поддержке» [73]. Учитель должен это понимать и непрерывно изучать своих учеников. Однако и сами учащиеся играют немаловажную роль в выстраивании траектории педагогической поддержки профессионального выбора, поэтому также должны учиться познавать себя.

О необходимости использования системы средств, «способствующей осознанию растущим человеком своего отличия от других», писал О. С. Газман,

подчеркивая значимость роли педагога в помощи учащемуся в личностном самоопределении и самодвижении [26, с. 178].

Таким образом, проведение психологической диагностики и обсуждение ее результатов с учащимся являются показателями оказываемой педагогической поддержки, так как цель педагога не просто собрать информацию об учащихся, а помочь каждому учащемуся получить и использовать информацию о себе для решения проблемы выбора профессии и дальнейшего саморазвития.

Интерес человека к самому себе, внутренним причинам своих неудач, особенностям собственных реакций начинает проявляться уже в младшем подростковом возрасте (12-14 лет). Самой простой формой самопознания и самооценки является сравнение себя с другими людьми: сверстниками и взрослыми. Однако в результате таких действий нередко возникает необоснованная неудовлетворенность, принижение собственных заслуг или, напротив, недооценка внешних факторов, способствовавших чужому успеху.

Открытость сети Интернет и доступ к множеству сайтов позволяет современным подросткам найти различные методики психологического самопознания. В этом случае встает вопрос о валидности и безопасности такого Интернет-тестирования. Кроме того, существует проблема интерпретации результатов и понимания специальных терминов «мышление», «темперамент», «направленность», «склонности» и т.п.

В рамках педагогической поддержки профессионального выбора педагог сам отбирает диагностические материалы и проводит предварительную и/или сопутствующую консультацию, разъясняя смысл понятий, поясняя результаты диагностики.

На этапе «Самопознание» исследователь провел в экспериментальных группах классный час (общее обсуждение) по теме «Выбор профессии: причины и проблемы», обсудив с учащимися вопросы выбора профессий, результаты анкеты Г. В. Резапкиной, причины затягивания с выбором профессии. В ЭГ_{1ш} 69% учащихся или совсем не определились с будущей профессиональной сферой, или сильно сомневаются в выборе. В ЭГ_{2ш} 50% учеников осознают наличие проблемы

профессионального выбора. Причиной сомнения и затягивания с выбором является неадекватная (чаще заниженная) самооценка, что было обнаружено при использовании опросника ЛПП Н. С. Пряжникова на констатирующем этапе эксперимента (Раздел 2.1, таблицы 8, 9). Зачастую замкнутый круг общения, рутинность школьной жизни не позволяют учащимся адекватно оценить свои возможности и способности.

Далее учащимся в качестве самостоятельной работы было предложено пройти тест «Будь готов!» (<https://specorient.ru/index.html>) (рисунок 11).

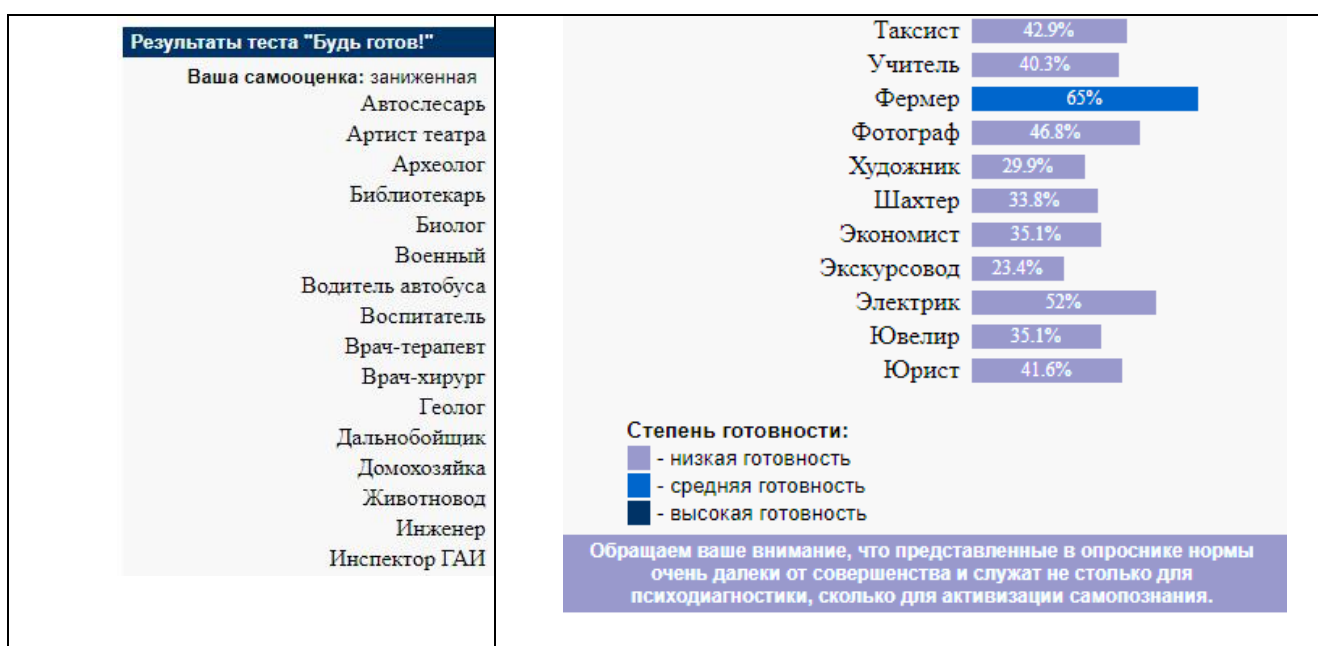


Рисунок 11 – Пример полученных результатов по онлайн-тесту «Будь готов!» (школа)

В ЭГ_{3л} 55% участников не готовы к профессиональному выбору (сильно сомневаются или не думали над этим вопросом). В ЭГ_{4л} 67% учеников нуждаются в педагогической поддержке профессионального выбора (сильно сомневаются или не думали над этим вопросом). Главной, на наш взгляд, причиной является отдаленность выбора (8 класс) и нацеленность на аттестацию (9 класс). В представлении учащихся у них еще много времени (1-2 года) для того, чтобы подумать и решить. С одной стороны, такую позицию можно считать правомерной. Но с другой, результаты опроса (опросник ЛПП Н. С. Пряжникова)

показали, что, в первую очередь, учащиеся думают о текущей успеваемости, о подготовке к итоговой аттестации, оценивая проблему выбора профессии как второстепенную, неважную, решить которую можно будет позже, в один день, когда исчезнет необходимость готовиться к контрольным работам и экзаменам.

Полученные результаты по тесту «Будь готов!» были неожиданными для самих участников тестирования, т.к. вместо ожидаемых 1-2 профессий они получили список из 15-20 подходящих им профессий (см. рисунок 12). Полученные результаты свидетельствовали о том, что, во-первых, учащиеся мало задумывались над своими интересами, способностями, склонностями, во-вторых, имеют довольно узкий кругозор в области профессий.



Рисунок 12 – Пример полученных результатов по онлайн-тесту «Будь готов!» (лицей)

Проведение данного тестирования в ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, где у участников основная проблема выбора профессии состояла в осознанности выбора, было полезно, так как, получив результаты (порой неожиданные), учащиеся задумались об адекватности своего решенного выбора, о причинах (о своих ответах), которые повлияли на результаты компьютерного тестирования. Основной целью проведения данного тестирования в ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л} было открытие возможных

альтернатив самореализации и профессионального выбора. Для участников из ЭГ_{5л} проведение данного тестирования способствовало развитию рефлексии. Большинство из учащихся определились с выбором профессии и/или учебного заведения, однако им было интересно получить оценку их способностей и от «независимого эксперта».

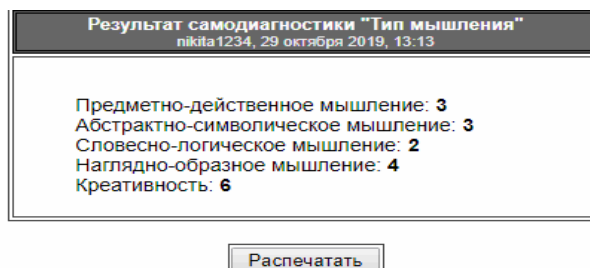
Полученные результаты по тесту «Будь готов!» обсуждались в рамках второго классного часа. Был организован «мозговой шторм» по поиску современных альтернатив устаревающим профессиям.

Социальное положение учащихся из лица сильно влияет на отношение к профессиям, разделение видов профессиональной деятельности на приемлемые и неприемлемые. Этот вопрос также необходимо было обсудить с учащимися, корректно и доступно объясняя, что социальные установки могут не соответствовать личным устремлениям, а насильственная «подстройка» под общественные нормы без учета собственных интересов и возможностей может привести к общей неудовлетворенности, постоянному поиску себя, психологическим и физиологическим проблемам, снижению качества жизни. Обсуждение полученных результатов позволило подготовить учащихся к последующей работе по самопознанию.

Третье общее обсуждение было посвящено проблемному вопросу: «Человек подстраивается под профессию или выбирает профессию, исходя из своих особенностей?». Исследователь предложил учащимся обсудить вопрос: «Что такое мышление? Каковы его особенности?». Также исследователь дал краткое пояснение о том, что такое темперамент, каковы его типы, чем они отличаются, рассказал об особенностях экстравертированного и интровертированного типов личности. Совместно с учащимися была предпринята попытка предположить, в каких профессиональных сферах будет комфортнее работать человеку с теми или иными личностными характеристиками. Необходимо отметить, что информация, предоставляемая обучающимся, была адаптирована для их возраста и общего уровня интеллектуального развития. (Общий уровень интеллектуального развития

оценивался методом анализа учебной документации, а также по отзывам учителей, преподающих в экспериментальных группах).

Участникам экспериментальных групп было предложено самостоятельно пройти онлайн-тестирование на определение типа мышления [21] (рисунок 13).



Количество набранных баллов указывает на уровень развития данного типа мышления:

- 0 - 2 – низкий;
- 3 - 5 – средний;
- 6 - 8 – высокий.

Предметно-действенное мышление свойственно людям дела. Они усваивают информацию через движения. Обычно они обладают хорошей координацией движений. Их руками создан весь окружающий нас предметный мир. Они водят машины, стоят у станков, собирают компьютеры. Без них невозможно реализовать самую блестящую идею. Этим мышление важно для спортсменов, танцоров, артистов.

Абстрактно-символическим мышлением обладают многие ученые – физики-теоретики, математики, экономисты, программисты, аналитики. Они могут усваивать информацию с помощью математических кодов, формул и операций, которые нельзя ни потрогать, ни представить. Благодаря особенностям такого мышления на основе гипотез сделаны многие открытия во всех областях науки.

Словесно-логическое мышление отличает людей с ярко выраженным вербальным интеллектом (от лат. verbalis – словесный). Благодаря развитому словесно-логическому мышлению ученые, преподаватели, переводчики, писатели, филологи, журналисты могут сформулировать свои мысли и донести их до людей. Это умение необходимо руководителям, политикам и общественным деятелям.

Наглядно-образным мышлением обладают люди с художественным складом ума, которые могут представить и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет – художники, поэты, писатели, режиссеры. Архитектор, конструктор, дизайнер, художник, режиссер должны обладать развитым наглядно-образным мышлением.

Креативность – это способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи. Это редкое качество, отличающее людей талантливых в любой сфере деятельности.

Рисунок 13 – Пример полученных результатов по онлайн тесту «Тип мышления»

Для оценки интро- и экстраверсии, а также для определения типа темперамента участникам экспериментальных групп было предложено пройти онлайн-тест «Определение темперамента» [21] (рисунок 14).

Полученные результаты обсуждались в режиме индивидуальных онлайн-консультаций. Исследователь задавал вопросы: «Согласны ли вы с результатами тестов?», «Действительно ли названные особенности вам свойственны?», «Соотносятся ли рекомендуемые профессии из двух тестов?», «Есть ли среди рекомендованных профессий те, которые вы хотели бы/собираетесь освоить?», «Как у вас проявляются упомянутые качества?», «Могут ли данные качества помочь/помешать вам в будущем решать профессиональные задачи?», «Могут ли

данные качества помочь/помешать вам овладеть желаемой профессией?», «Как вы считаете, в какой профессиональной области могут быть максимально полезны выявленные качества?»

Экстраверсия (общительность): 5
Стабильность: 10

Ваш темперамент: **меланхолик**
флегматичный
средне выраженный

Экстраверсия.
Вы набрали меньше 6 баллов, вы – *интроверт*. Интроверт (от латинского "intro", что означает "внутри") ориентирован на свой внутренний мир, он живет своими чувствами, мыслями, переживаниями, переосмысливая события и явления через свой внутренний опыт и не испытывая особой потребности в общении с другими людьми. Ваш внутренний мир, вероятно, настолько богат и интересен, что вам хватает своего общества. Среди тех, кого вы лишаете возможности общаться с вами, наверняка есть замечательные люди. При наличии способностей вы добьетесь успеха в науке, искусстве, ремеслах, требующих точности, аккуратности и концентрации внимания. Потребность в общении у вас выражена меньше, чем у других. Поэтому профессии продавца, врача, учителя, юриста, журналиста, менеджера будут вас утомлять. Обратите внимание на виды деятельности, которые не связаны с широкими человеческими контактами – программирование, конструирование, творчество, работа с текстами, с животными и растениями.

Стабильность.
Эмоциональная стабильность. В вас удачно сочетаются устойчивость и чувствительность нервной системы. Вы легче многих справляетесь с жизненными трудностями и при этом способны понять и почувствовать эмоциональное состояние другого человека, поддержать его. Если у вас при этом есть потребность в общении с другими людьми, обратите внимание на такие сферы деятельности, как обслуживание, обучение, воспитание, медицина, управление.

Рисунок 14 – Пример полученных результатов по онлайн-тесту «Определение темперамента»

Полученные результаты онлайн-теста на определение типа мышления обратили внимание учащихся на их сильные стороны, а также на то, почему одни предметы/действия им даются легко, а для выполнения/понимания других действий им приходится прикладывать значительные усилия.

Во время обсуждения результатов тестирования акцент делался на то, что результаты тестирования носят исключительно рекомендательный характер. Выбор профессии всегда остается за самим человеком.

Необходимо отметить, что полученные результаты тестирования вызывали негативные эмоции у некоторых участников эксперимента. Особенно это прослеживалось тогда, когда результаты, по их мнению, были недостаточно «хорошими» (низкий уровень какого-то из типов мышления или высокая степень готовности к непопулярной/«простой» профессии). Некоторые участники выразили желание пройти тестирование еще раз, чтобы получить «социально приемлемые» результаты. Следовательно, в дальнейшей работе необходимо, во-

первых, постараться снять с профессий ярлыки «стыдная» / «для отсталых», а во-вторых, делать упор на то, что ни один из типов не может быть «плохим» или «слабым».

Активное познание

Переход к этапу активного познания предполагал настрой учащихся на самостоятельную целенаправленную работу. Осознание собственной субъектности – одно из обязательных качеств выпускника школы. По мнению П. И. Араповой, для того, чтобы содействовать самоопределению, осознанному выбору, педагог должен научить учащихся «различать понятия "жизненный путь" и "судьба" и привить им стремление к деятельностной осознанной активности, исключающей возможность пассивного принятия обстоятельств» [7]. Интерес для понимания аудитории экспериментальных групп представлял анализ ответов на вопрос 5 теста ЛПП Н. С. Пряжникова: «Ради чего Вы собираетесь прожить свою жизнь (в чем Вы видите ее смысл)?» Изучение персональных ответов позволило выделить часть учащихся, ответы которых можно передать в следующей форме: «Не знаю. Как получится». В этой связи индивидуальные беседы и рефлексивная работа выстраивалась с учетом необходимости акцента на самостоятельности, субъектности учащихся.

Реалии цифровой эпохи ставят перед человеком задачу постоянно взаимодействовать с информацией, поэтому главной задачей школы должно стать развитие способности к самостоятельной творческой и ответственной работе со знаниями и другими социально значимыми информационными объектами [41].

Этап активного познания предполагал, с одной стороны, выполнение педагогом информирующей функции: ознакомление учащихся с имеющимися в городе учебными заведениями, с ситуацией на региональном рынке труда, с устаревающими и появляющимися профессиями. С другой стороны, данный этап проходил в условиях активной работы самих учащихся: они на основе полученных (или уже имеющихся) знаний искали информацию о выбранном учебном заведении (профили подготовки, проходной балл, срок подачи

документов, адрес учебного заведения, дни открытых дверей, внеурочная активность и т.д.).

Первое общее обсуждение в рамках раздела «Активное познание» было проведено на основе информации, представленной на портале «Атлас новых профессий» [9]. Совместно с исследователем, а затем индивидуально (используя личные устройства для выхода в Интернет) учащиеся изучили информацию об устаревающих и новых профессиях. Самостоятельно изучили информацию о профессиях из интересных им областей. Состоялось обсуждение правомерности прогнозов исчезновения и появления некоторых профессий.

Наблюдение за самостоятельной работой учащихся с «Атласом новых профессий» позволило подтвердить правомерность и эффективность использования этого средства для активизации познания. Некоторые учащиеся (особенно среди тех, кто определился с выбором профессии) отмечали, что до работы с «Атласом новых профессий» не могли конкретно сказать, в какой сфере им хотелось бы работать. (Например, хотелось быть архитектором, но не было понимания, что можно проектировать жилые дома, промышленные здания, оборонные конструкции, объекты культурного наследия).

Также полезной работа с «Атласом новых профессий» оказалась для тех, кто не задумывался над профессиональным выбором. Учащиеся ознакомились с различными профессиями, со сферами приложения профессиональных навыков.

Отметим, что интерес и активность участников экспериментальных групп была разной. Высокий интерес проявили участники из групп ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, ЭГ_{5л}. Участники ЭГ_{1ш}, ЭГ_{2ш} показали меньшую заинтересованность в информации о профессиях ближайшего будущего. Одним из объяснений данного факта является социальное положение учащихся из лицея: родители с высоким уровнем дохода готовы обеспечивать и поддерживать своего ребенка, пока тот выбирает и пробует новое. Большинство участников ЭГ_{1ш}, ЭГ_{2ш} настроены на скорое начало трудовой деятельности.

На втором общем обсуждении в рамках данного раздела была использована игровая методика анализа профессий С. Н. Пряжникова [105, с. 151-157] с

использованием технических средств ЦОС. В режиме видеоконференции учащимся была представлена схема анализа профессий, затем им было предложено самостоятельно проанализировать одну профессию (случайный выбор), после представить эту профессию, а остальные участники должны были угадать представляемую профессию. Затем каждому участнику экспериментальных групп было предложено отметить желаемые для себя пункты в схеме анализа профессии, а затем остальные учащиеся давали рекомендации/высказывали мнение о том, какая профессия может полностью или частично удовлетворить запрос. Взаимодействие происходило в социальной сети, в специально созданной исследователем группе класса, посвященной вопросу профориентации.

В ходе работы было отмечено, что, выполняя задание по подбору профессии для одного из участников эксперимента, учащиеся часто опирались не на заявленные пожелания, а на личное отношение к участнику. Поэтому в ЭГ_{4л} форма проведения игры была изменена. Участники получали индивидуальный номер, а запросы в социальную сеть выкладывал экспериментатор, в этом случае во время общего обсуждения и подбора профессии удалось избежать субъективного подхода.

Необходимо отметить, что в случае, когда в группе более 15 человек, рекомендуется разделить группу на две части и провести обсуждение по подгруппам для того, чтобы каждый обучающийся смог представить профессию, обсудить предлагаемые ему варианты.

Целью следующего общего собрания была активизация навыка поиска необходимой информации. Сегодня все учреждения высшего и среднего профессионального образования имеют собственные Интернет-ресурсы, которые содержат информацию об учебном заведении, программах подготовки, сроках подачи документов, трудоустройстве выпускников и т.д. Учащиеся должны быть не только знакомы с данными ресурсами, но и уметь находить в них значимую и полезную для себя информацию. В этом и состоит задача учителя: показать, научить работать, помочь сделать анализ информации. Как отмечал Е. А. Климов,

«техника должна использоваться в роли средства поддержки образовательных процессов, осуществляемых живой человеческой личностью» [59, с. 65]

Учащимся было предложено найти информацию о выбранном/предложенном исследователем учебном заведении (адрес, специальности, проходные баллы, день открытых дверей, телефон и электронная почта приемной комиссии и т.п.). Сначала такой вид работы планировался в форме соревнования: кто быстрее найдет необходимую информацию. Но в ходе выполнения задания у некоторых участников экспериментальных групп произошел сдвиг мотива (поскорее выполнить задание) на цель (найти субъективно значимую информацию об учебном заведении).

В ходе наблюдения за процессом выполнения задания было отмечено, что наибольшую активность проявляли те участники экспериментальных групп, которые либо уже определились с будущей профессией, либо определились, но сомневаются в выборе. Самостоятельный поиск субъективно значимой информации способствовал принятию того или иного решения, планированию дальнейших действий для поступления в конкретное учебное заведение. Те участники экспериментальных групп, которые до начала эксперимента решили, в какое именно учебное заведение они пойдут учиться после школы, интересовались больше вопросом о внеурочной активности, размером стипендии, статистикой трудоустройства.

Необходимо отметить низкую активность тех участников экспериментальных групп, которые не определились с профессиональной сферой. У некоторых учащихся (из ЭГ_{1ш}, ЭГ_{2ш}, ЭГ_{5л}) прослеживалось желание получить конкретную рекомендацию от экспериментатора о том, в какое учебное заведение им лучше поступить, у других (из ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}) прослеживалось отсутствие заинтересованности в задании, так как, по их мнению, есть еще много времени (до 10-11 класса), чтобы определиться и с профессией, и с учебным заведением.

Заметим, что участникам эксперимента требовалось найти информацию об учебных заведениях города Рязани и наиболее известных вузах Москвы. Неподдельный интерес у участников ЭГ_{4л} вызвал вопрос о стоимости обучения.

Некоторые учащиеся с сожалением отметили, что в случае неуспешной сдачи ЕГЭ и недобора баллов они не смогут пройти на желаемую специальность. Тогда им было предложено найти альтернативные варианты вузов, где проходной балл и стоимость обучения ниже, чем в вузах Москвы и Рязани. Используя информацию сайта <https://postupi.online/vuzi/> [9], учащиеся расширили свой кругозор в вопросе выбора учебных заведений России.

Поиск альтернативных вариантов позволил учащимся испытать свои силы в решении проблемы выбора учебного заведения. Опираясь на собственные представления о престиже учебного заведения, удаленности от дома, стоимости обучения, проходных баллах, каждый подобрал для себя два-три учебных заведения в качестве запасных вариантов поступления.

Разный темп работы и разная степень увлеченности участников эксперимента заданиями заставили исследователей задуматься над формой работы учащихся. Индивидуальный поиск в условиях неопределенности выбора, информационной недостаточности оказался неэффективной формой работы. В реальной жизни учащиеся редко остаются один на один с какой-либо проблемой: задача решается либо общими усилиями, либо с помощью взрослых, друзей, реальных/роботизированных советчиков (вопросы на форуме, запрос в поисковики и т.п.). Поэтому участникам ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, ЭГ_{5л} было предложено объединиться в группы по схожим профессиональным интересам и создать мультимедийные информационные проекты.

Объединение усилий, а также найденной информации и обмен мнениями позволили наиболее эффективно развивать навык активного познания. Интерактивная проектная деятельность способствовала расширению кругозора, развитию навыка продуктивной коммуникации. Понимание того, что создаваемый информационный продукт является не только субъективно, но и общественно значимым (для других одноклассников), повышало мотивацию к его выполнению и ответственность за результат.

Еще одним проблемным аспектом профориентационной работы, отмеченным в ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, ЭГ_{5л}, является так называемый вузоцентризм [10].

Учащиеся больше уделяют внимание вопросу: «Где учиться?», нежели вопросу «Чему учиться?». В созданной исследователем группе в социальной сети был проведен анонимный опрос: «Обязательно ли сегодня получать высшее образование». 33% участников ЭГ_{3л} выбрали вариант «Не знаю, но диплом хотелось бы получить»; в ЭГ₄ 83% участников нацелены на получение высшего образования; в ЭГ₅ 100% учеников настроены на поступление в вуз.

Для активизации размышления по данному вопросу школьникам предложили найти и поделиться фамилиями тех современных специалистов, которые состоялись в своей профессии, не имея высшего образования. Это могли быть незнакомые люди (актеры, изобретатели, программисты, военные и т.д.), а также люди из окружения учащихся.

Отметим, что данная работа вызвала интерес только у небольшой группы учащихся – тех, кто не имеет стойкого желания поступать в вуз или делает это под давлением.

У участников ЭГ_{1ш}, ЭГ_{2ш}, напротив, сложилось устойчивое мнение о том, что поступление в вуз – неоправданная трата времени. В беседе учащиеся отстаивали позицию, что необходимо как можно быстрее начать работать, чтобы стать независимыми от родителей. Это объясняется различным социальным положением участников ЭГ_{1ш}, ЭГ_{2ш} и ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, ЭГ_{5л}.

Следующее общее обсуждение было посвящено анализу различных сайтов поиска работы (hh.ru, superjob.ru, rabota.ru, indeed.ru). Школьникам было предложено найти вакансии, которые их могли бы заинтересовать, и посмотреть требования к кандидатам. Такое задание было особенно полезно для учащихся, не стремящихся получить рабочую специальность, а желающих быть экономистами, менеджерами среднего звена. Это позволило учащимся соотнести собственное представление о достаточном уровне образования с требованиями работодателей. Опыт в проведении индивидуальной и групповой работы позволил выделить групповую форму работы как наиболее подходящую для стимуляции активной социальной позиции учащихся.

Необходимо отметить, что реализовать программу формирующего эксперимента одному исследователю было не под силу. Если для организации первых двух этапов требовалось минимальное участие педагогов, то реализовать третий этап – выполнение профессионально ориентированных проектов с каждым учащимся из экспериментальных групп – одному человеку было бы невозможно.

Для того, чтобы педагоги в работе со школьниками могли успешно реализовать содержание третьего блока программы был организован круглый стол, в котором приняли участие задействованные учителя, заместители директора по воспитательной и учебной работе, исследователь. В ходе круглого стола исследователь познакомил педагогов с целью своей работы и результатами констатирующего этапа эксперимента. Учителя могли задавать вопросы, делиться мнениями о проблеме организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников. Далее исследователь рассказал о ходе формирующего эксперимента: технологиях, трудностях, результатах наблюдения. Педагоги обсудили имеющиеся собственные наработки организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников, возникла дискуссия по поводу потенциала ЦОС в решении воспитательных проблем. Исследователь познакомил педагогов с вариантами профессионально ориентированных проектов, были внесены добавления и коррективы.

В ходе круглого стола особый акцент делался на повышении мотивации педагогов в участии в экспериментальной работе. В качестве мотивирующего компонента выступали профессиональная самореализация и профессиональный рост.

Необходимо отметить, что на одной экспериментальной площадке (лицей) круглый стол проходил в онлайн-формате, так как на момент его проведения уже были введены меры по предотвращению распространения коронавирусной инфекции. Поэтому вопрос о возможности реализовывать воспитательную работу в рамках дистанционного взаимодействия был весьма актуальным для педагогов.

Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности

Затрагивая вопрос организации образовательного процесса в цифровую эпоху, исследователи (А. Я. Данилюк, А. А. Факторович, Я. Шерман, О. Г. Щенина, О. М. Михайленок) единогласно говорят о необходимости развивать креативность: «Информационное общество нуждается в иной модели – модели «креативного человека». [41, 156, 158, 87]. Некреативный человек не может быть продуктивным субъектом цифровой экономики» [41, с.12-13]. Другим необходимым навыком для человека XXI века является, по мнению исследователей, навык саморегуляции [165, 171].

Поэтому данный раздел должен был состоять из особых заданий, соответствующих требованию времени.

Вводным заданием для самостоятельной работы Раздела III было модифицированное игровое упражнение «День из жизни» Н. С. Пряжникова. Участникам экспериментальных групп необходимо было составить небольшой рассказ, подобрать изображение и музыку и выложить его группе, созданной исследователем в социальной сети. Учащиеся по-разному отреагировали на данное задание: одни с энтузиазмом принялись за его выполнение, подбирая изображения и музыку, другие отказались выполнять задание. Но следует отметить, что появление в социальной сети опубликованных рассказов и комментариев к ним повлекло за собой увеличение количества учащихся, принявших участие в выполнении данного задания. Это объясняется тем, что активность в виртуальном пространстве имеет высокую степень значимости в среде современных школьников.

Опираясь на данные констатирующего этапа эксперимента, был учтен тот факт, что только 6% участников ЭГ_{1ш}, 3% участников ЭГ_{2ш} и 20% участников ЭГ_{3л}, 34% участников ЭГ_{4л}, 20% участников ЭГ_{5л} занимаются деятельностью (вне школы), схожей с деятельностью конкретного профессионала (мультипликатора, дизайнера, парикмахера, ученого математика). Большая часть участников эксперимента лишь приблизительно представляет то, чем они хотят заниматься.

По объективным причинам ни школа, ни исследователи не могли организовать для каждого учащегося площадку, где можно было бы попробовать

себя в профессиональной деятельности (врача, стоматолога, криминалиста, дефектолога, архитектора, переводчика, экономиста, косметолога, юриста, пожарного и т.д.) Однако средства ЦОС позволили создать для каждого учащегося задание-проект, выполнение которого способствовало погружению в профессиональную деятельность (см. таблицу 14, Приложение «Н»).

Использование метода проектов обосновано еще и тем, что он «всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся» и «предполагает необходимость интегрирования уже имеющихся или получаемых знаний» [6], т.е. такая деятельность максимально приближена к реальной жизни.

Особенность проектов заключалась в том, что для их создания и реализации учащиеся должны были использовать все средства ЦОС: материальные (персональные компьютеры, планшеты и т.п.), программные, сетевые (электронные библиотеки, открытые банки учебных материалов и т.п.), коммуникативно-инструментальные (аккаунты и группы в социальных сетях и мессенджерах и т.п.). Завершенные проекты становились доступны всем участникам ЦОС данной школы на сайте и/или в социальных сетях.

Таблица 14 – Пример заданий для получения опыта в профессиональной деятельности

Профессия	Задание
Архитектор	Создать план квартиры / дома в специализированной программе (Sketch up или другой) по заданным параметрам.
Криминалист	Идентифицировать личность по почерку.
Мультипликатор	Создать 2-минутный мультик.
Пожарный	Узнать расположение запасных выходов в одном из крупных торговых центров города. Оформить правила эвакуации с фото и описанием в виде презентации.
Стоматолог	Видео/презентация для младших школьников о строении зуба, о гигиене полости рта.
Туроператор	Составить тур для 2-3 клиентов с разными пожеланиями, но на одну и ту же сумму. Представить в виде презентаций с фото и описанием маршрута.

Далее будет представлен ход выполнения некоторых профессионально-ориентированных проектов. Отметим, что при организации проектной

деятельности были соблюдены следующие методические принципы: право выбора и принятия решения на всех этапах оставалось за учащимися, в процессе работы над проектом исследователь и педагоги проводили консультации, рефлексия была выстроена на эмоциональном (что понравилось), а затем на рациональном (что получилось/не получилось/как исправить) уровнях.

Учащимся, выбравшим профессию «стоматолог», было предложено создать презентацию и/или видео для младших школьников о том, что такое зуб, почему выпадают молочные зубы, как правильно чистить зубы, какие продукты полезны для зубов.

На первом этапе исследователь обсудил со школьниками функции стоматолога. Выяснилось, что у учащихся есть некоторые представления о технической функции специалиста: осмотр, пломбирование каналов, удаление. Отвечая на вопрос о просветительской функции стоматолога, учащиеся вспомнили о рекомендации чистить зубы два раза в день. В процессе совместного обсуждения исследователь старался выстроить его так, чтобы учащиеся сами осознали необходимость просветительской работы стоматолога. Кроме того, было предложено провести опрос среди учащихся 4-х классов о том, знают ли они, сколько раз в день надо чистить зубы, какие продукты полезны для зубов, почему выпадают молочные зубы. Проведение данного опроса было рекомендовано для осознания цели проекта и повышения мотивации к его выполнению. Исследователь неоднократно подчеркивал социальную значимость их работы.

После демонстрации проекта исследователь обсудил с учащимися их погруженность в профессиональную сферу. Учащиеся отметили, что процесс поиска специальной информации и ее компоновки не отличался от выполнения школьного задания. Ощущение некоторой профессиональной идентичности появилось после демонстрации проекта, когда младшие школьники стали задавать им вопросы, желая получить ответы, как от настоящих профессионалов.

Другой проект представлял собой совмещенное задание для турагента и экономиста. Учащемуся, выбравшему профессию «турагент», было предложено составить два тура: в европейскую страну и по городам России. Была указана

стоимость тура, культурные предпочтения заказчика, транспорт. Для индивидуальных консультаций и помощи в реализации проекта был задействован учитель географии.

После демонстрации проекта ученик отметил, что особенно интересно было составлять рекламный буклет и рассказывать о предполагаемом туре.

Тому ученику, который выбрал профессию экономиста, предлагалось сделать сравнительные таблицы, целью которых была бы наглядная демонстрация выраженности цены тура в различных эквивалентах: оплате коммунальных услуг, стоимости проезда и продуктов питания.

Исследователь отметил незаинтересованность, причиной которой было отсутствие личностной значимости проекта. Тогда к выполнению проекта были привлечены родители ученика, в задачу которых входило рассказывать о ежедневных тратах на проезд, продукты и оплату коммунальных услуг. Ученик фиксировал данные в специальной таблице формата Excel. В течение месяца учащийся совместно с родителями вносил данные в таблицу, а затем сравнил суммы затрат на еду, проезд и коммунальные платежи с обговоренной стоимостью тура. Для индивидуальных консультаций и помощи в реализации проекта был задействован учитель экономики.

Осознаваемая профессионально-ориентированная деятельность началась после того, как был продемонстрирован проект тура, составленный одноклассником. Оценив содержание и презентацию проекта, учащийся самостоятельно переосмыслил цель своего проекта: убедить вымышленного клиента не покупать тур. Была организована дискуссия среди учащихся 10-го класса. Данная тема вызвала интерес, а сам ученик, выполнявший проект по экономике, признался, что благодаря заданию стал иначе смотреть на цену вещей.

Опыт выполнения профессионально-ориентированных проектов способствует не только погружению в профессиональную сферу, но и развитию метапредметных навыков, и активизации самоанализа. Выполнение профессионально-ориентированных проектов позволяет отойти от «массового

характера» школьного обучения к развитию потенциала учащихся, что является необходимым курсом в образовательной политике современной школы [165].

Проведенная работа показала, что для организации проектной профессионально-ориентированной деятельности необходима совместная работа команды педагогов-предметников, классного руководителя и школьного психолога. Также будет неправомерно рекомендовать данный вид деятельности как единственно верный для оказания педагогической поддержки профессионального выбора школьников, а разработанные в рамках эксперимента задания – как неизменяемые образцы заданий для профессионально-ориентированных проектов. Всецело разделяя мнение о том, что любая инновационная деятельность учителя при механическом внешнем повторении, становится бесполезным ритуалом [141, с. 26], в данной работе исследователями представлен личный опыт решения проблемы оказания педагогической поддержки профессионального выбора с использованием возможностей ЦОС.

Как замечают А. Я. Данилюк и А. А. Факторович, «для креативного человека новой эпохи существовать – значит быть личностью, имеющей значение для себя и других в силу внутреннего богатства, реализуемого в формах продуктивной творческой деятельности» [41, с. 12]. На базе этого положения школьникам были предложено участие в профессионально-ориентированных конкурсах и волонтерской работе.

Информацию о проводимых профессионально-ориентированных конкурсах сначала находил исследователь и выкладывал в созданную группу в социальной сети. Однако учащиеся, реально интересующиеся темой профессионального выбора и самореализации, довольно быстро переняли инициативу по поиску профессионально-ориентированных конкурсов и волонтерской работы для школьников.

Участие в конкурсах (перевода, сочинения, фотографии, видео), подача заявок на волонтерскую работу значительно разнообразили учебную деятельность учащихся, сделав ее не только индивидуальной, но и профессионально-ориентированной.

Особое значение педагогическая поддержка профессионального выбора школьников средствами ЦОС приобрела в период дистанционного обучения (апрель – июнь, сентябрь – декабрь 2020 года). Налаженное взаимодействие и опыт личных встреч школьников с исследователем позволили продолжить взаимодействие в онлайн-формате.

Общая тенденция занятия самообразованием, увлеченность онлайн-курсами, участие в вебинарах и стримах, появившихся в данный период, также была характерна и для участников эксперимента (в большей степени для участников ЭГ_{3л}, ЭГ_{4л}, ЭГ_{5л}). Это объясняется такими ценностями информационного общества, как самообразование, высокий уровень личностной культуры, открытость для других культур. Учащиеся с удовольствием делились друг с другом ссылками на вебинары по интересующим темам, публиковали полученные электронные сертификаты участника онлайн-курсов.

Некоторые выводы и обобщения из опыта реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы:

Разработка программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды осуществлена с учетом разработанной теоретической модели. Особенностью данной программы являлся учет условий, в которых происходит взаимодействие педагога и воспитанников, использование диагностического инструментария для сбора данных об обучающихся, использование специально отобранных методов воздействия на мотивационно-ценностную сферу учеников.

В результате реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС было зафиксировано следующее:

1) унифицированной, неиндивидуализированной профориентационной работой, не влияющей на деятельность и мировоззрение школьников, невозможно оказать поддержку их профессиональному выбору;

2) одновременное функционирование участников образовательного процесса в ОС и ЦОС открывает возможности для качественно нового построения процесса педагогической поддержки профессионального выбора школьников: включение их в решение посильных социально-экономических задач, создание социально значимого информационного продукта, вовлечение в профессиональную деятельность;

3) для развития навыка самопознания, активного познания необходимо использовать такие методы и формы организации деятельности, которые способствовали бы развитию креативности и творческого мышления как ключевого компонента личности, готовой к самостоятельному выбору профессии.

2.3 Анализ результативности опытно-экспериментальной работы по реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы

Анализ результативности опытно-экспериментальной работы по целям и направлениям соотносится с планируемыми результатами разработанной программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся средствами ЦОС.

Контрольный этап представлял собой повторную диагностику уровня готовности школьников к осуществлению профессионального выбора, уровня педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся, анализ и обсуждение результатов, выявление причин возникновения трудностей, планирование дальнейшей образовательной работы в данном направлении.

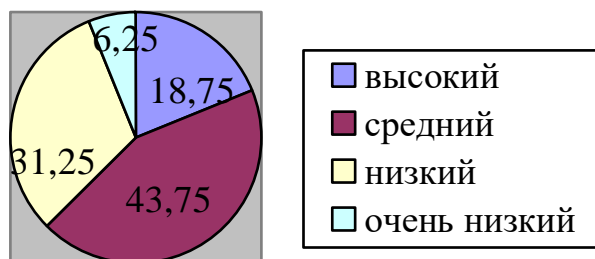
Основным критерием эффективности реализации программы являлась значимая положительная динамика в уровне готовности к осуществлению профессионального выбора у школьников из экспериментальных групп по сравнению с такими же показателями у учащихся в контрольных группах, а также сравнение результатов оценки уровня готовности к осуществлению профессионального выбора в экспериментальных группах до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

Для повторной диагностики уровня готовности школьников к осуществлению профессионального выбора был использован опросник Н. С. Пряжникова. Повторное использование опросника Н. С. Пряжникова позволяет не только сопоставить результаты в контрольных и экспериментальных группах, но и сравнить ответы участников экспериментальных групп до и после проведения эксперимента.

По данным констатирующего этапа эксперимента в ЭГ_{1ш} был выявлен один учащийся с крайне низким уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора, 5 учащихся с низким уровнем готовности, 7 – со

средним, 3 – с высоким. По результатам контрольного этапа в экспериментальной группе не осталось ни одного учащегося с крайне низким уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора (см. рисунок 15).

До экспериментальной работы



После экспериментальной работы

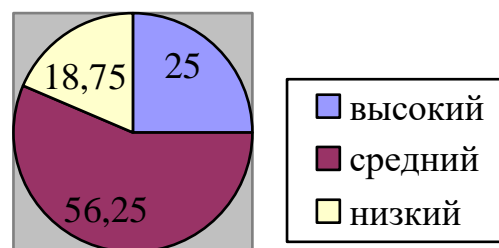


Рисунок 15 – Изменение уровня готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{1ш} (%)

По данным констатирующего этапа эксперимента, в КГ_{1ш} было 8 учащихся со средним уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора и 7 учащихся с высоким уровнем готовности. По результатам контрольного этапа, в контрольной группе оказалось 7 учащихся со средним уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора и 8 – с высоким (см. рисунок 16).



Рисунок 16 – Изменение уровня готовности к осуществлению профессионального выбора в КГ_{1ш} (%)

Результаты повторной диагностики готовности школьников к осуществлению профессионального выбора из ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш} представлены в таблицах 15, 16. Как было отмечено в Разделе 2.1, ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш} не являлись эквивалентными, поэтому интерес представляет динамика развития готовности к осуществлению профессионального выбора в обеих группах.

Таблица 15 – Результаты измерения индивидуальных значений показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{1ш} до и после проведения формирующего этапа эксперимента

Ученик, шифр	ДО						ПОСЛЕ					
	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма
31	10	6	8	4	3	31	10	6	8	4	3	31
30	9	5	8	4	3	29	9	6	10	5	3	33
29	5	5	8	6	2	26	8	5	10	6	3	32
28	12	6	15	6	3	42	12	6	16	8	3	45
27	11	6	9	4	3	33	11	6	10	5	3	35
26	9	6	12	7	3	37	10	7	13	7	3	40
25	6	4	9	4	2	25	6	5	10	4	2	27
24	11	4	6	5	3	29	11	5	8	5	3	32
23	10	5	9	5	2	31	10	5	9	6	3	33
22	11	6	10	6	3	31	12	6	10	6	3	37
21	9	6	7	4	3	29	10	7	9	6	3	35
20	9	5	7	6	1	28	9	5	9	6	2	31
19	6	4	8	5	3	26	8	4	9	5	3	29
18	18	10	12	10	3	53	18	10	15	10	4	57
17	11	5	9	4	3	32	11	5	11	4	3	34
16	6	6	9	5	3	29	7	7	10	6	3	33
Изменение значений												

Таблица 16 – Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в КГ_{1ш}

Ученик, шифр	1 срез						2 срез					
	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма
15	11	6	11	6	3	37	11	7	11	6	3	38
14	12	6	12	7	3	40	12	6	12	7	3	40
13	13	6	14	6	4	43	13	6	14	6	4	43
12	10	5	10	5	3	33	12	6	10	6	3	37
11	11	4	11	5	4	35	11	4	11	5	4	35
10	10	6	9	7	3	35	10	6	10	7	3	36
09	10	5	11	6	1	33	10	5	11	6	1	33
08	12	6	10	5	2	35	12	6	10	5	2	35
07	15	5	15	6	3	44	15	5	15	6	3	44
06	12	7	14	6	3	42	12	7	14	6	3	42
05	10	7	12	6	2	37	10	7	12	6	3	38
04	8	5	12	6	3	34	8	5	12	6	3	34
03	12	5	6	6	3	32	12	5	8	6	3	34
02	11	6	13	7	3	40	11	6	13	7	4	41
01	12	6	13	8	3	42	12	6	13	8	3	42

Изменение значений

Упорядочив полученные результаты суммы от минимального к максимальному значению, мы получили синюю линию графика, а сопоставив индивидуальные результаты до и после эксперимента, получили малиновую линию графика (см. рисунок 17), который отражает динамику развития готовности к осуществлению профессионального выбора у участников ЭГ_{1ш} до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Упорядоченные результаты позволили наглядно оценить уровень развития готовности к выбору профессии в экспериментальной группе.

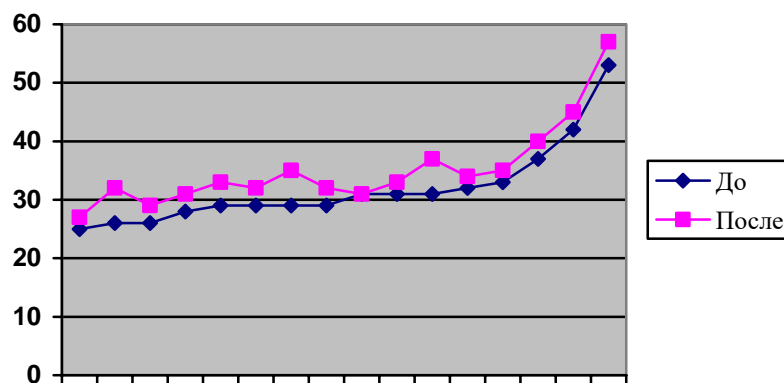


Рисунок 17 – Динамика развития индивидуального уровня готовности к осуществлению профессионального выбора у участников ЭГ_{1ш}

Из графика видно, что в целом в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента есть положительная динамика развития готовности к осуществлению профессионального выбора у каждого участника.

Отобразим динамику развития готовности к осуществлению профессионального выбора у каждого участника в контрольной группе. Упорядочив полученные результаты от минимального к максимальному значению, мы получили синюю линию графика, а сопоставив индивидуальные результаты до и после эксперимента, получим малиновую линию графика (см. рисунок 18), который отражает динамику развития готовности к осуществлению профессионального выбора у участников КГ_{1ш}.

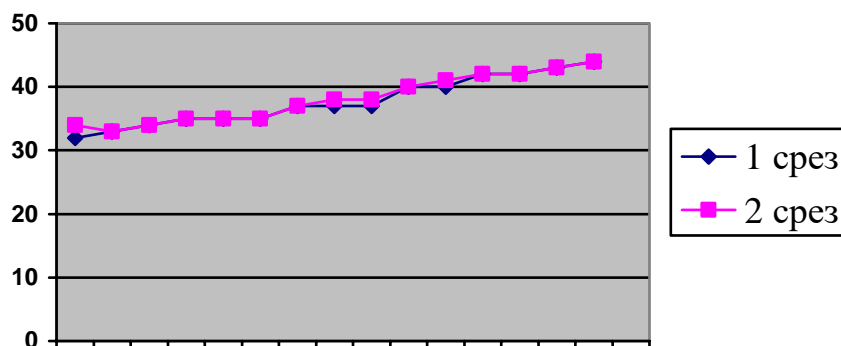


Рисунок 18 – Динамика развития индивидуального уровня готовности к осуществлению профессионального выбора у участников КГ_{1ш}

График показывает почти полное совпадение линий, что может свидетельствовать об отсутствии значимых изменений в развитии готовности к осуществлению профессионального выбора в КГ_{1ш}.

Для установления эффективности проведенной работы необходимо было проверить, есть ли качественное различие между полученными результатами до и после проведения экспериментальной работы.

Для проверки значимости качественных различий был использован T - критерий Вилкоксона. Выбор данного критерия определен тем, что была использована одна и та же выборка испытуемых, однако измерение проходило в разных условиях (до и после проведения опытно-экспериментальной работы). В отличие от G - критерия знаков, выбранный T - критерий Вилкоксона применим в случае, когда сдвиги варьируются в достаточно широком диапазоне.

Сравним числовые значения суммы по параметрам готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{1ш} до и после проведения формирующего эксперимента.

Расчет по способу T - критерия Вилкоксона:

$$\sum R_i = \frac{N(N+1)}{2}, \text{ где } R_i \text{ – ранговое значение с более редким знаком, } N \text{ –}$$

количество испытуемых в выборке.

В ЭГ_{1ш} полученный $t_{эмп} = 1$

$t_{кр}: p \leq 0,05 = 35; p \leq 0,01 = 23.$

Полученное значение $t_{эмп}$ входит в зону значимости. Таким образом, можно обосновать качественное изменение исследуемого признака, произошедшее вследствие опытно-экспериментальной работы.

В КГ_{1ш} полученный $t_{эмп} = 65$

$t_{кр}: p \leq 0,05 = 30; p \leq 0,01 = 19.$

Полученное значение $t_{эмп}$ не входит в зону значимости. Таким образом, можно подтвердить отсутствие качественного изменения исследуемого признака в КГ_{1ш}.

Согласно данным констатирующего этапа эксперимента (Раздел 2.1), в ЭГ_{1ш} наибольшее количество низких показателей (50% и более) было по параметрам: «ценности и интересы», «самооценка и самопознание», «осознанность выбора». Следовательно, необходимо было выяснить, произошел ли качественный положительный сдвиг по данным показателям. Числовые результаты среднего значения по параметрам готовности участников ЭГ_{1ш} к осуществлению профессионального выбора представлены в Таблице 17.

Таблица 17 – Средние значения параметров готовности к осуществлению профессионального выбора до и после опытно-экспериментальной работы в ЭГ_{1ш}

Ценности и интересы		Профессиональная цель		Самооценка и самопознание		Осознанность выбора		Конкретные действия	
до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
9,56	10,13	5,56	5,94	9,12	10,44	4,69	5,81	2,69	2,937

Несмотря на то, что в ЭГ_{1ш} значение среднего арифметического по различным параметрам отражает тенденцию роста готовности учащихся к осуществлению профессионального выбора, будет неправомерно утверждать, что данный сдвиг носит неслучайный характер, так как исследование проведено на небольшой группе испытуемых. Для того, чтобы доказать неслучайный характер сдвига, необходимо воспользоваться методом математической статистики для связанной выборки G-критерий знаков. Данный метод является непараметрическим, он применим в случаях, когда сдвиги варьируются в небольшом диапазоне. Используем данные из Таблицы 16.

Алгоритм расчета G-критерий знаков:

1. Исключить одинаковые значения, полученные до и после эксперимента:
по параметру «ценности и интересы»

до: 10, 9, 5, 12, 11, 9, 6, 11, 9, 9, 6, 18, 11, 6

после: 10, 9, 8, 12, 11, 10, 6, 12, 10, 12, 10, 9, 8, 18, 11, 7

2. Изменения произошли в сторону увеличения (типичный сдвиг).

3. Нетипичных сдвигов нет $G_{\text{тип}} = 0$.

4. Определяем критическое значение (<https://statpsy.ru>)

$$G_{0,05} = 0, G_{0,01} = \text{нет}$$

5. Сопоставим $G_{\text{эмп}}$ и $G_{0,05}$

$$0 = 0, G_{\text{эмп}} = G_{0,05}$$

Если $G_{\text{эмп}}$ меньше или равно $G_{0,05}$, то сдвиг в типичную сторону (увеличения) можно считать достоверным.

Проведем анализ сдвигов по всем параметрам готовности, используя данный алгоритм.

Оценка случайности сдвига по параметру «ценности и интересы»:

$$n = 6, G_{\text{эмп}} = 0, G_{0,05} = 0, G_{0,01} = \text{нет}$$

$$0 = 0, G_{\text{эмп}} = G_{0,05}$$

Оценка случайности сдвига по параметру «ценности и интересы»:

$$n = 6, G_{\text{эмп}} = 0, G_{0,05} = 0, G_{0,01} = \text{нет}$$

$$0 = 0, G_{\text{эмп}} = G_{0,05}$$

Оценка случайности сдвига по параметру «самооценка и самопознание»:

$$n = 13, G_{\text{эмп}} = 0, G_{0,05} = 3, G_{0,01} = 1$$

$$0 < 1, G_{\text{эмп}} < G_{0,01}$$

Оценка случайности сдвига по параметру «осознанность выбора»

$$n = 6, G_{\text{эмп}} = 0, G_{0,05} = 0, G_{0,01} = \text{нет}$$

$$0 = 0, G_{\text{эмп}} = G_{0,05}$$

Таким образом, во всех трех случаях $G_{\text{эмп}} \leq G_{0,05}$, что указывает на неслучайность положительного сдвига в развитии готовности к профессиональному выбору в экспериментальной группе. Заметим, что наибольший положительный сдвиг произошел по параметру «самооценка и самопознание». Данный факт может свидетельствовать о том, что методы и средства, используемые в ходе опытно-экспериментальной работы, в основном направлены на развитие именно способности понимать и оценивать самого себя. Также можно предположить, что до участия в опытно-экспериментальной работе с учащимися школы не проводилась систематическая психолого-педагогическая работа, направленная на осознанное самооценивание.

ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш} были эквивалентны по составу участников. Интерес представляло сравнение результатов контрольного этапа эксперимента (см. рисунок 19).

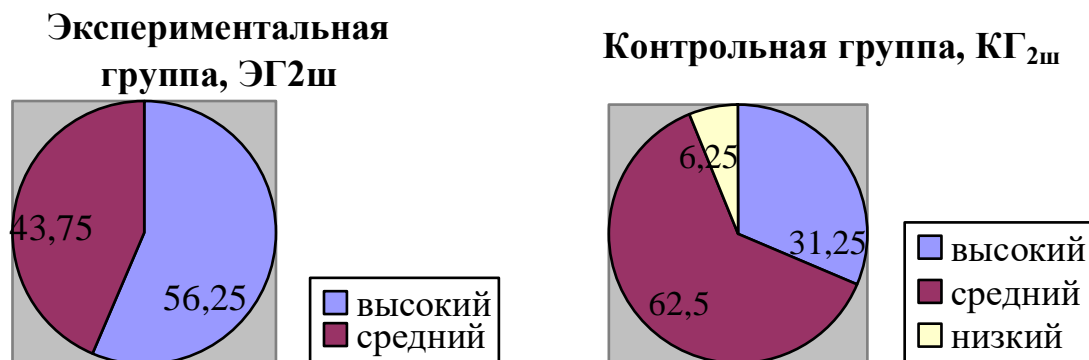


Рисунок 19 – Результаты контрольного этапа эксперимента: состав ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш} (%)

По результатам контрольного этапа эксперимента в ЭГ_{2ш} не осталось ни одного участника с низким уровнем развития готовности к осуществлению профессионального выбора.

Особый интерес представляет сравнение индивидуальных результатов, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента (см. таблицу 18).

Таблица 18 – Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш}

Экспериментальная группа							Контрольная группа						
Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессионально	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма	Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессионально	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма
32	14	8	12	6	3	43	48	10	7	12	6	3	38
33	11	7	11	5	3	37	49	9	6	8	5	2	30
34	10	6	9	5	3	33	50	10	6	8	5	3	32
35	11	8	11	7	3	40	51	11	5	12	5	3	36
36	11	6	10	6	3	36	52	10	6	10	5	3	34
37	10	5	10	5	3	33	53	10	6	9	7	3	35

Продолжение таблицы 18

38	11	8	12	7	3	41	54	9	6	10	6	2	33
39	12	5	6	6	3	32	55	12	6	10	5	2	35
40	13	8	10	6	3	40	56	9	5	9	5	2	30
41	12	8	11	7	3	40	57	12	7	14	6	3	42
42	14	9	11	6	3	43	58	9	5	9	6	2	31
43	10	7	11	5	3	35	59	10	7	9	6	3	35
44	12	7	9	6	3	37	60	12	5	6	6	3	32
45	15	8	12	8	4	46	61	10	4	11	6	3	34
46	12	7	11	5	3	38	62	11	7	9	6	3	35
47	13	7	12	6	3	41							

Определим статистическую значимость различий исследуемого признака в контрольной и экспериментальной группах, используя U-критерий Манна-Уитни. Сравним полученные суммы по показателям готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш}.

В результате был получен $U_{эмп} = 48$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 70$.

Следовательно, в ЭГ_{2ш} произошел рост уровня готовности к осуществлению профессионального выбора по сравнению с контрольной группой.

Согласно данным констатирующего этапа эксперимента (Раздел 2.1), в ЭГ_{2ш} и соответствующей ей контрольной группе наибольшее количество низких показателей было по следующим параметрам: «ценности интересы», «самооценка и самопознание», «конкретные действия». Следовательно, необходимо было выяснить, произошел ли качественный положительный сдвиг по данным показателям.

Расчет по способу U-критерия Манна-Уитни:

Ценности и интересы: $U_{эмп} = 42$

Конкретные действия: $U_{эмп} = 75$

Самооценка и самопознание: $U_{эмп} = 87$

$U_{кр}: p \leq 0,05 = 70$.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды оказала воздействие на ценностные установки

участников ЭГ_{2ш}, однако по показателям «самооценка и самопознание», а также «конкретные действия» значительного положительного сдвига не обнаружено.

Данные результаты могут свидетельствовать о необходимости комплексной работы по повышению самооценки обучающихся, а также о расширении комплекса мер по повышению уровня самооценки, предусмотренных программой. Для получения положительного сдвига по показателю «конкретные действия» необходимо пролонгировать опыт использования профессионально-ориентированных проектов.

Таким образом, можно утверждать, что реализация программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды в целом оказалась успешной на первой экспериментальной площадке (школа № 33). Результаты, не подтвердившие положительный сдвиг, необходимо учесть в методических рекомендациях программы.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента на второй экспериментальной площадке (лицей). Экспериментальные и соответствующие им контрольные группы являлись эквивалентными по своему составу.

По результатам констатирующего этапа эксперимента в ЭГ_{3л} было 8 человек со средним уровнем готовности и 20 человек с высоким уровнем готовности. После проведения опытно-экспериментальной работы в данной группе оказалось 2 человека со средним уровнем готовности и 26 человек с высоким уровнем готовности. В КГ_{3л} было 7 человек со средним уровнем готовности и 21 человек с высоким уровнем готовности. После проведения опытно-экспериментальной работы в данной группе оказалось 6 человек со средним уровнем готовности и 22 человека с высоким уровнем готовности (рисунок 20, Приложение «П»).

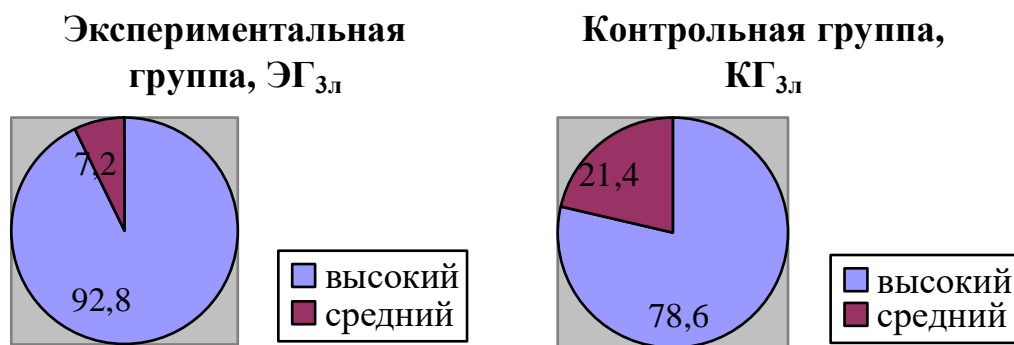


Рисунок 20 – Результаты контрольного этапа эксперимента: состав ЭГ_{3л} и КГ_{3л} по завершении формирующего этапа эксперимента (%)

Для установления эффективности проведенной работы необходимо проверить, есть ли качественное различие между полученными результатами до и после проведения экспериментальной работы.

Для проверки значимости качественных различий был использован U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Данный непараметрический статистический критерий позволяет оценить различие между двумя независимыми выборками. Использование данного критерия возможно при работе с небольшими выборками (не менее 5, не более 60). Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны. Расчет производился с помощью онлайн-калькулятора (https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/results).

Полученный $U_{эмп} = 230,5$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 279; p \leq 0,01 = 240$

Полученное значение $U_{эмп}$ меньше $U_{кр}$, следовательно, можно утверждать, что различие между выборками статистически достоверно. Гипотеза о качественном сдвиге исследуемого признака, произошедшего вследствие опытно-экспериментальной работы, подтвердилась.

Также представляет интерес динамика развития всех пяти показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в экспериментальной группе. Используя таблицы из Приложений «В», «М», определим количество испытуемых с высоким, средним и низким уровнем по отдельным показателям (см. таблицу 19).

Таблица 19 – Результаты контрольного этапа эксперимента по измерению показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{3л} до и после проведения формирующего этапа эксперимента

Уровни показателей сформированности готовности к профессиональному выбору	Экспериментальная группа, ЭГ _{3л}	
	Начало эксперимента, человек (%)	Окончание эксперимента, человек (%)
Ценности и интересы		
Высокий	11 (39,3)	17 (60,7)
Средний	17 (60,7)	11 (39,3)
низкий	0	0
Наличие профессиональной цели		
Высокий	7 (25)	15 (53,6)
Средний	20 (71,5)	13 (46,4)
низкий	1 (3,5)	0
Самооценка, самопознание		
Высокий	5 (17,9)	11 (39,3)
Средний	22 (78,6)	17 (60,7)
низкий	1 (3,5)	0
Осознанность выбора		
Высокий	7 (25)	14 (50)
Средний	19 (68)	14 (50)
низкий	2 (7)	0
Конкретные действия		
Высокий	7 (25)	11 (39,3)
Средний	17 (60,7)	16 (57,2)
низкий	4 (14,3)	1 (3,5)

Из данных таблицы можно сделать вывод о некоторых изменениях, произошедших в ходе экспериментальной работы. Проведем расчет для определения статистической достоверности различия между двумя однородными признаками (U-критерий Манна-Уитни). Согласно данным констатирующего этапа эксперимента, наибольшее количество низких показателей в данной группе было обнаружено по параметрам «осознанность выбора» и «конкретные действия». Сравним числовые значения данных параметров готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{3л} после проведения

формирующего эксперимента и числовые значения параметров готовности к осуществлению профессионального выбора в КГ_{3л} по результатам второго среза.

Расчет по способу U-критерия Манна-Уитни:

Осознанность выбора: $U_{\text{эмп}} = 250$

Конкретные действия: $U_{\text{эмп}} = 340$. $U_{\text{кр.}}: p \leq 0,05 = 279$.

Следовательно, можно говорить о том, что разницу по параметру «конкретные действия» нельзя считать достоверной. По параметру «осознанность выбора» произошли значительные положительные сдвиги.

Исходя из поставленной ранее задачи (Раздел 2.1): повысить осознанность выбора и найти возможности для получения индивидуального опыта в конкретной группе испытуемых (ЭГ_{3л}) – можно сделать вывод, что в ходе опытно-экспериментальной работы данная задача была частично решена.

Что касается параметра «конкретные действия», то здесь необходимо учитывать ряд объективных факторов: возраст испытуемых (поступление планируется через три года), влияние семьи, трудности в самостоятельном поиске возможностей для получения индивидуального опыта. Поэтому применение предлагаемой модели педагогической поддержки профессионального выбора школьников средствами ЦОС оправдано. Для большей результативности следует пролонгировать срок осуществления педагогической поддержки профессионального выбора.

По результатам констатирующего этапа эксперимента в ЭГ_{4л} было 14 человек со средним уровнем готовности и 16 человек с высоким уровнем готовности. После проведения опытно-экспериментальной работы в данной группе оказалось 7 человек со средним уровнем готовности и 23 человека с высоким уровнем готовности. В КГ_{4л} было 12 человек со средним уровнем готовности и 16 человек с высоким уровнем готовности. После проведения опытно-экспериментальной работы в данной группе оказалось 9 человек со средним уровнем готовности и 19 человек с высоким уровнем готовности (см. рисунок 21, Приложение «Р»).

Для установления эффективности проведенной работы был проведен расчет статистической значимости с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Полученное значение $U_{эмп} = 302,5$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 313$.

Данный результат говорит о статистически значимой разнице между уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора после проведения формирующего этапа эксперимента в ЭГ_{4л} и КГ_{4л}.

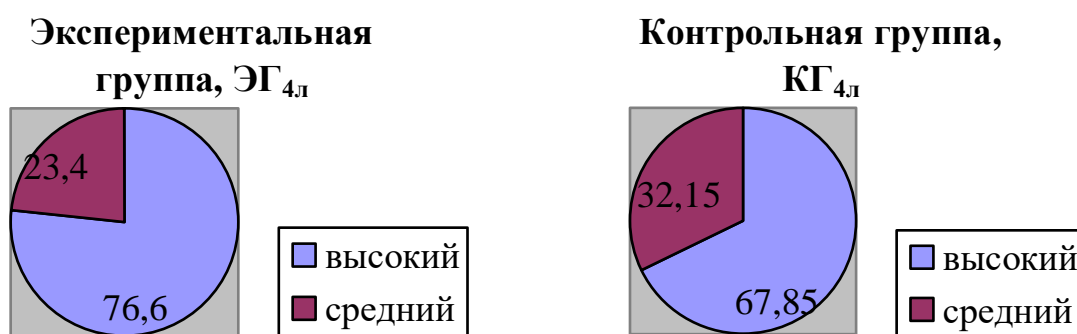


Рисунок 21 – Результаты контрольного этапа эксперимента: состав ЭГ_{4л} и КГ_{4л} по завершении формирующего этапа эксперимента (%)

Согласно результатам констатирующего этапа эксперимента, в ЭГ_{4л} и соответствующей контрольной группе на момент начала проведения формирующего этапа эксперимента наибольшее количество низких значений приходилось на такие показатели готовности к осуществлению профессионального выбора, как: «ценности и интересы», «самооценка и самопознание», «конкретные действия». Определим, есть ли статистически значимый положительный сдвиг по данным показателям после проведения формирующего этапа эксперимента.

Расчет по способу U-критерия Манна-Уитни:

Самооценка и самопознание $U_{эмп} = 302,5$.

Ценности и интересы $U_{эмп} = 296$

Конкретные действия $U_{эмп} = 400$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 313$.

Исходя из поставленной ранее задачи (Раздел 2.1): повысить самооценку, повлиять на ценностно-смысловую сферу и найти возможности для получения

индивидуального опыта в конкретной группе испытуемых (ЭГ_{4л}) – можно сделать вывод, что в ходе опытно-экспериментальной работы данная задача была частично решена. Что касается параметра «конкретные действия», то необходимо учитывать ряд объективных факторов: возраст испытуемых (поступление планируется через два года), нацеленность на сдачу экзаменов, влияние семьи, трудности в самостоятельном поиске возможностей для получения индивидуального опыта. Поэтому применение предлагаемой модели педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС оправдано. Для большей результативности следует пролонгировать срок осуществления педагогической поддержки профессионального выбора.

По результатам констатирующего этапа эксперимента в ЭГ_{5л} было 2 человека с низким уровнем готовности, 10 человек со средним уровнем готовности и 13 человек с высоким уровнем готовности. После проведения опытно-экспериментальной работы в данной группе оказалось 5 человека со средним уровнем готовности и 20 человек с высоким уровнем готовности. В КГ_{5л} было 2 человека с низким уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора, 11 человек со средним уровнем готовности и 13 человек с высоким уровнем готовности. После проведения контрольного среза в данной группе оказалось 2 человека с низким уровнем готовности, 10 человек со средним уровнем готовности и 14 человек с высоким уровнем готовности (рисунок 22, Приложение «С»).

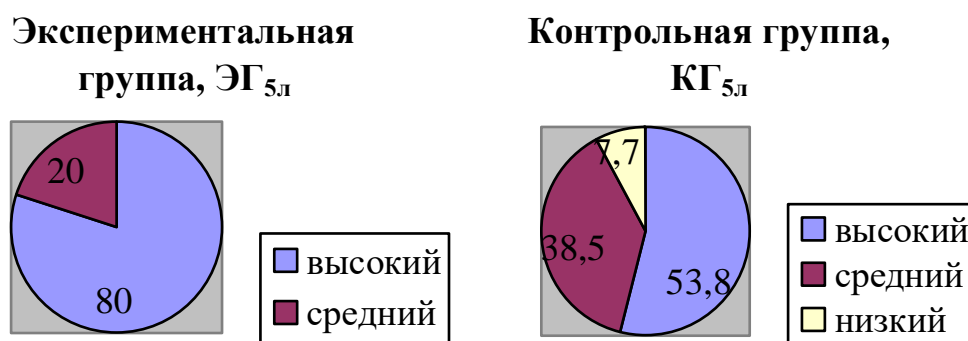


Рисунок 22 – Результаты контрольного этапа эксперимента: состав ЭГ_{5л} и КГ_{5л} по завершении формирующего этапа эксперимента (%)

Для установления эффективности проведенной работы был проведен расчет статистической значимости с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Полученное значение $U_{эмп} = 224,5$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 237$

Данный результат говорит о статистически значимой разнице между уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора после проведения формирующего этапа эксперимента в ЭГ_{5л} и соответствующей контрольной группе.

Согласно результатам констатирующего этапа эксперимента, в ЭГ_{5л} и КГ_{5л} на момент начала проведения формирующего этапа эксперимента наибольшее количество низких значений приходилось на показатель готовности к осуществлению профессионального выбора «самооценка и самопознание». Определим, есть ли статистически значимый положительный сдвиг по данному показателю после проведения формирующего этапа эксперимента.

Расчет по способу U-критерия Манна-Уитни:

Самооценка и самопознание $U_{эмп} = 217,5$. $U_{кр}: p \leq 0,05 = 237$.

Таким образом, можно говорить о статистически значимой разнице между участниками контрольной и экспериментальной группой по параметру самооценка и самопознание.

Изменившиеся условия ЦОС вследствие объективных (период тотального дистанционного изучения из-за пандемии) и субъективных (участие учителей и учеников в реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора) причин определили необходимость провести повторную диагностику влияния ЦОС на образовательный процесс (Таблица 20).

Сравнение результатов, отраженных в Таблице 20, с результатами таблицы 12 (Раздел 2.1) позволяет сделать вывод о том, что постоянна включенность в ЦОС стала привычной для 100% учеников и учителей на двух экспериментальных площадках. Также изменилось мнение учащихся о форме взаимодействия с учителем. В ЦОС 64% учеников школы (на 51,9% больше) и 93,5% учеников лицея (на 21,5% больше) считают, что преобладает фронтальная форма работы. Данные результаты можно отнести к последствиям влияния объективных

факторов. Значительные изменения произошли по показателю «стимуляция активности учащегося». На 25% повысилось количество учителей школы, которые считают, что в ЦОС происходит стимуляция активности ученика. В лицее этот показатель у педагогов вырос на 6,7%. Также было установлено увеличение количества учеников, которые рассматривают действия учителей как стимулирующие их активность в ЦОС: на 10,7% в школе и на 5,6% в лицее. Данный сдвиг может быть объяснен реализацией программы педагогической поддержки профессионального выбора, содержание которой направлено на развитие активности и самостоятельности обучающихся. Другие показатели не претерпели серьезных изменений.

Таблица 20 – Результаты проведения диагностики ЦОС

Показатели	Учителя, %		Учащиеся, %	
	Школа	Лицей	Школа	Лицей
Включенность				
постоянная	100	100	100	100
периодическая	0	0	0	0
Первостепенность интересов и ценностей				
учащихся	83,3	90	39	72
общества	16,7	10	61	28
Содержание учебного процесса зависит от				
интересов учащихся	50	96	61,3	86,4
целей учителя	50	4	38,7	13,6
Форма взаимодействия				
Фронтальная	75	74	64	72
Смешанная (коллективно-индивидуальная)	25	26	36	28
Стимуляция активности учащегося				
происходит	75	72	72	54
не происходит	25	28	28	46

Проведенная на констатирующем этапе диагностика педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся показала, что у большинства учителей школы и лицея он может быть определен как пассивно-профессиональный. Включенность учителей в организацию учебной профессионально-ориентированной деятельности обучающихся, консультации и

обсуждение проблем профессионального выбора обучающихся с исследователем оказали влияние на осознание учителем собственной роли в организации педагогической поддержки профессионального выбора.

Проведенный повторный опрос учителей (Приложение «Т») показал, что в школе количество учителей с непрофессиональным уровнем оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора снизилось с 12,5% до 4,2%, а количество педагогов, демонстрирующих активно-профессиональный уровень, увеличилось с 25% до 33,3% (см. рисунок 23).

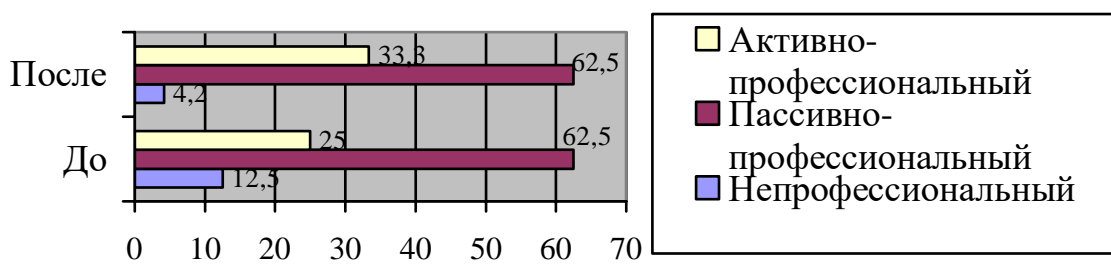


Рисунок 23 – Сравнительные результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора до и после реализации программы, % (школа)

В лицее количество учителей с непрофессиональным уровнем оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора снизилось с 16,1% до 7%, количество педагогов, демонстрирующих активно-профессиональный уровень, увеличилось с 23,4% до 34% (см. рисунок 24).

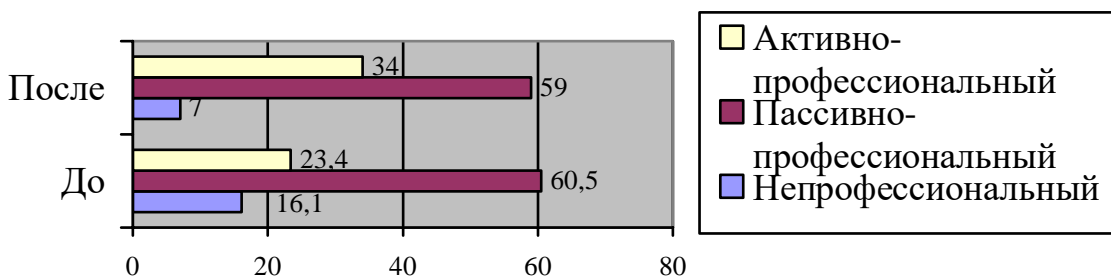


Рисунок 24 – Сравнительные результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора до и после реализации программы, % (лицей)

Совокупность полученных результатов на двух экспериментальных площадках наглядно и математически демонстрирует эффективность предложенной программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

Обобщение результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

Анализ и обсуждение результатов проведенного исследования на заключительном, оценочно-рефлексивном этапе работы позволили сформулировать следующие выводы:

1. Организация педагогической поддержки профессионального выбора является одной из приоритетных задач школы, однако сегодня другие социальные институты (семья, дополнительное образование, СМИ) также оказывают сильное влияние на профессиональный выбор школьников. Учитель, занимая промежуточную позицию между семьей и обществом, должен взять на себя роль консультанта, помощника. Особое влияние учитель может оказать на стремление и способность учащихся к самопознанию, самооценке, к развитию ответственности и осознанности выбора.

2. Разработанная программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды позволяет повысить уровень готовности обучающихся к профессиональному выбору. Данные статистики показывают различия в количестве участников с высоким уровнем готовности в экспериментальных группах от 6,25 % (при изначально низком проценте участников с высоким уровнем готовности, слабой мотивацией, отсутствием профессиональной цели) до 26,2 % (в группах с изначально высоким процентом учащихся с высоким уровнем готовности, развитой ценностно-смысловой сферой).

3. По результатам контрольного этапа эксперимента было установлено, что наибольшие изменения произошли по следующим параметрам готовности к осуществлению профессионального выбора: «самооценка и самопознание», «наличие профессиональной цели», «осознанность выбора».

4. В результате реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды был сделан вывод о возможном усовершенствовании программы методом пролонгирования и/или увеличения количества заданий, выполнение которых позволит учащимся получить опыт в профессиональной деятельности.

5. Результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора отражают положительный сдвиг в сторону увеличения количества педагогов с активно-профессиональным уровнем педагогической поддержки профессионального выбора (увеличение на 8,3% – 10,6%) и уменьшения количества педагогов с непрофессиональным уровнем (уменьшение на 8,3% – 9,1%).

6. Исходя из современных условий развития общества – цифровизации большинства сфер человеческой жизни, предложенные нами методы, формы и средства педагогической поддержки профессионального выбора могут органично дополнять и расширять возможности средств, форм и методов педагогической поддержки профессионального выбора, разработанных для традиционной образовательной среды.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В процессе опытно-экспериментальной работы была проверена эффективность разработанной программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы. В ходе экспериментальной работы происходило подтверждение гипотезы о том, что педагогическая поддержка в условиях ЦОС будет положительно влиять на развитие готовности школьников к осуществлению профессионального выбора, если выработать механизмы оценки готовности школьников к осуществлению профессионального выбора и адаптировать педагогические условия для развития готовности школьников к осуществлению профессионального выбора.

Кроме подтверждения или опровержения основной гипотезы, представлялось важным математически подтвердить или опровергнуть решение поставленных задач по влиянию на развитие конкретных параметров готовности к осуществлению профессионального выбора для разных группы испытуемых.

С целью выявления проблемы выбора профессии на констатирующем этапе был подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить, насколько данная проблема является актуальной в конкретных группах школьников. Также в экспериментальных и контрольных группах была проведена диагностика уровня развития параметров готовности к осуществлению профессионального выбора (ценности и интересы, профессиональная цель, осознанность выбора, самооценка и самопознание, конкретные действия). Разработанные авторские методики опроса позволили установить степень включенности школьников и педагогов во взаимодействие в ЦОС, а также определить уровень педагогической активности учителей.

По результатам констатирующего этапа эксперимента было установлено, что для значительной доли обучающихся проблема выбора профессии актуальна (от 21,08% до 58% на двух экспериментальных площадках). Диагностика учащихся на первой экспериментальной площадке (школа) выявила необходимость развития ценностно-смысловой сферы, осознания собственных

интересов, повышения самооценки. Диагностика учащихся на второй экспериментальной площадке (лицей) выявила необходимость влияния на осознанность выбора. Педагоги осознают возможность влияния школы и учителей на развитие готовности к выбору профессии, однако большая часть (59,6% и 62,5%) занимают пассивную позицию.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента и разработанной теоретической модели была составлена программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы и запланирован ход формирующего этапа эксперимента.

В ходе реализации первого этапа учащимся предлагалось пройти ряд психологических онлайн-тестов, результаты которых обсуждались с педагогом индивидуально и в группе. На втором этапе школьники были заняты поиском информации о профессиях и возможностях их получения, анализировали востребованность различных профессий. На третьем этапе учащиеся выполняли профессионально-ориентированные проекты, способствующие погружению в будущую профессиональную сферу.

Целью контрольного этап опытно-экспериментальной работы была оценка результативности процесса педагогической поддержки профессионального выбора, выстроенного по предложенной теоретической модели. Повторная диагностика готовности школьников к осуществлению профессионального выбора в экспериментальных и контрольных группах и анализ результатов выявили существенный положительный сдвиг. Данный положительный сдвиг статистически подтвержден методами статистической обработки данных (U-критерий Манна – Уитни, T-критерия Вилкоксона, G-критерий знаков).

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод об эффективности реализованной программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема организации педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды школы является актуальной ввиду модернизации системы российского образования. Осуществляя педагогическую поддержку профессионального выбора обучающихся, учитель подготавливает учеников к осознанному и самостоятельному планированию собственного профессионального будущего, расширяет их кругозор и активизирует навыки самопознания и рефлексии.

Проведенное исследование подтверждает актуальность проблемы выявления сущностных особенностей, содержания и условий организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы.

1. Анализ психолого-педагогических работ позволил уточнить определение следующих понятий:

Цифровая образовательная среда – цифровое пространство, состоящее из совокупности открытых информационно-коммуникативных систем, которые обеспечивают взаимодействие всех субъектов образовательного процесса с целью достижения высокого качества и доступности образования, всех его видов и уровней. ЦОС включает в себя совокупность материальных (наличие различных устройств для трансляции, передачи, хранения, обработки, изменения информации) и программных (использование специальных программ для проведения онлайн-занятий, взаимодействия по вопросам организации учебного процесса, общего информирования, контроля успеваемости и т.п.) средств, имеющихся в конкретной школе, для решения широкого круга образовательных и воспитательных задач.

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды – специально организованная педагогическая деятельность, включающая в себя продолжительные субъект-субъектные взаимодействия всех участников образовательных отношений с

целью разрешения проблемы выбора будущей профессиональной деятельности путем развития у обучающихся самосознания, целеполагания, ценностно-смысловой сферы, умения осуществлять самостоятельный поиск, отбор и выбор цифровых ресурсов (информации, средств, способов) для достижения поставленной цели, а также формирования у них индивидуального опыта в профессионально-ориентированной учебной деятельности.

2. Выявлены ведущие теоретико-методологические подходы (личностно-ориентированный, средовой, системный, задачный, комплексный) и принципы (средовой включенности, отбора качественного цифрового ресурса, продуктивности результатов) к организации педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы.

3. Определены условия, оказывающие доминирующее влияние на организацию педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы: непосредственная организация дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса, включая методы и формы взаимодействия; выбор электронной образовательной платформы для организации образовательного процесса, а также других технических средств для передачи необходимой учебной информации; подбор образовательного контента, обеспечивающего устойчивый интерес обучающихся к обдуманному выбору будущей профессии.

4. Разработана теоретическая модель педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы. Данная модель состоит из восьми взаимосвязанных компонентов: задачно-целевого, средового, субъектного, методологического, мотивационно-деятельностного, содержательного, диагностического, результативно-рефлексивного. Спецификой данной модели является наличие средового мегакомпонента, который оказывает влияние на все остальные компоненты модели. Содержательный компонент модели обусловил разработку и реализацию программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы.

5. Программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы разработана с учетом подходов и принципов отбора средств, методов, технологий и форм взаимодействия, определенных в теоретической модели. Разделение содержания программы на три раздела: «Самопознание», «Активное познание», «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности» осуществлено согласно функциям педагога по формированию и развитию компонентов готовности к осуществлению профессионального выбора.

Раздел «Самопознание» включал реализацию отобранных автором диагностических методик, позволяющих школьникам, используя средства ЦОС, определить свой темперамент, тип мышления, подходящие профессии. Индивидуальное и групповое обсуждение результатов было направлено на развитие личностного компонента готовности к осуществлению профессионального выбора.

Раздел «Активное познание», реализация которого предполагала проведение тематических классных часов, а также организацию самостоятельной и групповой работы обучающихся по поиску и представлению при помощи средств ЦОС личностно-значимой профориентационной информации, направлен на развитие операционального компонента готовности к осуществлению профессионального выбора.

Раздел «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности» позволил обучающимся получить опыт в профессиональной деятельности, осуществляя реализацию индивидуального или группового проекта.

6. Определена критериальная оценка осуществляемой педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС.

Интенсификационный критерий отражает использование средств ЦОС для проведения профориентационных и диагностических мероприятий.

Идентификационный критерий позволяет установить лицо, ответственное за предоставленную информацию в ЦОС школы, собрать оптимальное количество данных об обучающихся для проведения профориентационной работы.

Адаптивный критерий показывает способность учителя подбирать Интернет-ресурсы и средства ЦОС с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся, использовать средства ЦОС для развития рефлексивного навыка обучающихся, а также для создания атмосферы доверия и взаимного уважения в ЦОС.

Осуществление педагогической поддержки может происходить на трех уровнях: активно-профессиональном, пассивно-профессиональном, непрофессиональном.

7. В ходе реализации опытно-экспериментальной работы были разработаны инструменты оценивания влияния ЦОС на образовательный процесс, опросник для установления уровня оказываемой педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС школы.

Анализ результатов экспериментальной работы позволяет сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования, достижении цели и решении всех поставленных задач.

Подготовка учащихся к выбору профессии на практическом уровне является одной из главных задач школы, на теоретическом – современной педагогической проблемой, требующей решения как на глобальном уровне определения цели образования, так и на методическом уровне, решающем вопросы отбора средств, методов, технологий. Масштабное взаимодействие участников образовательного процесса в ЦОС было реализовано только в период пандемии. Нами сделана лишь небольшая попытка разработать простую для реализации программу педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы. Перспективным можно считать направление моделирования ЦОС с учетом запроса общества на подготовку определенных профессиональных кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абайханова, Д. Е. Профессиональный выбор как ведущий фактор самоопределения молодежи // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 3 (5). – С. 94-96.
2. Азбель, А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Азбель Анастасия Анатольевна. – СПб., 2004. – 219 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте дети! – Москва: Просвещение, 1983 – 208 с.
4. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ [Электронный ресурс] / Высшая школа экономики. – Режим доступа: URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116272.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).
5. Андреев, А. А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning // Высшее образование в России. – 2010. – № 8-9. – С. 41-45.
6. Арапова, П. И. Педагогическое содействие выбору жизненного пути в юношеском возрасте // Педагогическое образование: история (традиции, опыт) и современность : материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 140-летию педагогического образования в г. Череповце, Череповец, 01-02 июня 2016 года. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2016. – С. 29-33.
7. Арапова, П. И. Проектно-исследовательская деятельность: возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10-15.
8. Артюхина, М. С., Артюхин, И. И., Клешина, И. И. Аппаратная составляющая интерактивных технологий образовательного назначения // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 8. – С. 308-314.

9. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / ООО «Атлас новых профессий». – Режим доступа: URL: <https://new.atlas100.ru> (дата обращения: 22.10.2019).

10. Афанасьев, В. В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема // Личностно-ориентированное образование школьников (проблемы, поиски, решения). – Орехово-Зуево : Московский государственный областной гуманитарный институт, 2006. – С. 5-12.

11. Афанасьев, В. В., Куницына С. М., Фролова, С. Л. Новые тенденции в профориентации и перспективные модели профильного обучения // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 1(23). – С. 59-66.

12. Баева, И. А., Волкова, Е. Н., Лактионова, Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие для студентов вузов: доп. УМО вузов РФ / Под ред. И. А. Баевой. – Москва: Экон-Информ, 2009. – 248 с.

13. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. – 2013. – № 3. – С. 39-50.

14. Белоусова, А. К. Формирование готовности обучающихся к выбору профессии в образовательном пространстве региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белоусова Анастасия Константиновна. – Красноярск, 2019. – 320 с.

15. Богуславский, М. В. Современная российская образовательная политика: перспективы и риски // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 1. – С. 664-670.

16. Богучарова, Е. И. Психологическая готовность к выбору профессии у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Богучарова Елена Ивановна. – Москва, 1991. – 20 с.

17. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

18. Боуэн, У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. – 226 с.

19. Брылякова, Л. Л. Профориентационная карта в руководстве выбором профессии учащимися // Школа и производство. – 1985. – № 11 – С. 15-17.

20. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под общ. ред. В. А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

21. Время выбирать профессию [Электронный ресурс] : Методический кабинет профориентации. – Режим доступа: URL: http://metodkabi.net.ru/index.php?id=test_tm#ur (дата обращения: 05.11.2019).

22. Вузы России: университеты, институты, академии [Электронный ресурс] / Поступи онлайн. – Режим доступа: URL: <https://postupi.online/vuzi/> (дата обращения: 01.07.2019).

23. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://lib.unidubna.ru/search/files/psy_psy_lichn/1.pdf (дата обращения 12.02.2019).

24. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html> (дата обращения 15.02.2019).

25. Гаврилова, И. Н. Социальное партнерство и образование: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.civisbook.ru/files/File/4_ (дата обращения 5.02.2021).

26. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

27. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51.

28. Галустян, О. В. Теоретические основы применения виртуальной образовательной среды в обучении // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10(135). – С. 48-55.

29. Гальперин, П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Психология как объективная наука. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 333-350.

30. Гаязова, Л. А. Психологические основания мониторинга безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 64-72.

31. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.

32. Горбунова, И. Б., Товпич И. О. Информационная образовательная среда как ресурс формирования информационной культуры участников образовательного процесса в Школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 192-196.

33. Государственная программа «Цифровое общество» [Электронный ресурс] / Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ. – Режим доступа: URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/> (дата обращения: 25.02.2021).

34. Гриншпун, С. С. "Академия X": подготовка американских школьников к жизни и труду / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 103-108.

35. Гриншпун, С. С. Теория и практика профессиональной консультации учащихся общеобразовательных школ : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гриншпун Светлана Сергеевна. – Москва, 1993. – 32 с.

36. Гриншпун, С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 100-105.

37. Гриншпун, С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 71-79.

38. Гриншпун, С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 65-72.

39. Груздова, Е. В., Абдалина, Л. В. Общая характеристика профессионального выбора подростка // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – № 4(20). – С. 163-166.

40. Давлетова, К. Б. Инструмент творческой деятельности в цифровой образовательной среде // Коммуникативные стратегии информационного общества : Труды IX Международной научно-теоретической конференции, Санкт-Петербург, 26-27 октября 2017 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2017. – С. 312-317.

41. Данилюк, А. Я., Факторович, А. А. Цифровое общее образование. – М.: Издательство «Авторская мастерская», 2019. – 221 с.

42. Двенадцать решений для нового образования [Электронный ресурс] / Высшая школа экономики. – Режим доступа: URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения 10.12.2021).

43. Демина, Е.В. Информационная интерактивная среда школы как средство обеспечения качества образовательных услуг : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Демина Евгения Викторовна. – Томск, 2017. – 221 с.

44. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Часть 2. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. – 142 с.

45. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

46. Зимняя, И. А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). – 2001. Книга 1. – С. 256-268.

47. Иванова, В. С. Профессионально-образовательные стратегии выпускников школ Томской области (результаты социол. мониторинга за 2006 год). – Томск: Изд-во Томского областного центра проф. ориентации молодежи и псих. поддержки населения, 2006. – 98 с.

48. Инновационная профориентация школьников: непрерывность, социальное партнерство, практикоориентированность [Электронный ресурс] / Интерфакс. – Режим доступа: URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/2143/> (дата обращения 10.08.2019)

49. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова / Под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

50. Казинец, В. А. Информационная безопасность при дистанционном обучении // Педагогика, психология, общество: современные тренды : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 апреля 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 272-276.

51. Калошина, И. П. Управление творческой деятельностью. – 2-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 432 с.

52. Каракозов, С. Д., Сулейманов, Р. С., Уваров, А. Ю. Ориентиры развития цифровой образовательной среды Московского педагогического государственного университета // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 69-83.

53. Каримова, Г. А., Диуанова, Р. К. История становления профессиональной ориентации школьников // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире : Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Воронеж, 08 декабря 2014 года / Инновационный центр развития образования и науки. – Воронеж: Инновационный центр развития образования и науки Innovative development center of education and science, 2014. – С. 10-13.

54. Карта интересов А. Е. Голомшток [Электронный ресурс] / Профориентация.ру. – Режим доступа: URL: <https://proforientatsia.ru/test/karta-interesov-a-e-golomshtok/> (дата обращения: 01.07.2019).

55. Карта профессий [Электронный ресурс] / Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Режим доступа: URL: <http://profmap.psu.ru> (дата обращения: 05.11.2019).

56. Касицина, Н. В., Михайлова, Н. Н., Юсфин, С. М. Четыре тактики педагогической поддержки. – М.: Речь, 2010. – 158 с.

57. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ...д-ра психол. Наук: 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Москва, 2000. – 444 с.

58. Кисляков, П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 156 с.

59. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

60. Коджаспиров, А. Ю., Коджаспирова, Г. М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций: учеб. пособие. – М.: Проспект, 2017. – 461 с.

61. Козырева, Е. А. Роль социального партнерства при проектировании регионального университетского комплекса профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козырева Екатерина Анатольевна. – Ростов на Дону, 2018. – 168 с.

62. Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. – СПб.: Дрофа, 2003. – 285 с.

63. Корчак, Я. Как любить ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://books.google.ru/books?id=s348AwAAQBAJ&pg=PT95&lpg=PT95&dq#v=onepage&q&f=false> (дата обращения 16.10.2018).

64. Корчак, Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

65. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.

66. Крылова, Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 91-97.

67. Крылова, Н. Б., Александрова, Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2001. – 448 с.

68. Крюкова, В. И. Психологические факторы выбора технических профессий в современных условиях : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / Крюкова Вероника Игоревна. – Санкт-Петербург, 2004. – 18 с.

69. Культура, образование и наука в пространстве цифровой экономики [Электронный ресурс] / Университетская книга. – Режим доступа: URL: <http://www.unkniga.ru/vistavki-konferents/7986-kultura-obrazovanie-i-nauka-v-prostranstve-tsifrovoyu-ekonomiki.html> (дата обращения: 05.02.2020).

70. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7.

71. Кухтерина, Г. В., Михайлова, Е. П. Готовность к выбору профессии и самоотношение у выпускников школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-7. – С. 353-360.

72. Кушнир, М. Э. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс] // Medium. – Режим доступа: URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 11.07.2020).

73. Лузанова, Н. Н. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы школьника в дистанционном обучении услуг : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лузанова Нина Николаевна. – Томск, 2019. – 176 с.

74. Май, Т. Н., Попович, А. Э. Основы формирования готовности старших школьников к выбору профессии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 26-32.

75. Манифест о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] / Edutainme. – Режим доступа: URL: <http://www.edutainme.ru/post/manifesto-upd/> (дата обращения: 05.11.2019).

76. Мануйлов, Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им.

Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 21-27.

77. Мануйлов, Ю. С., Шеек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании : учебно-методическое пособие. – Москва, Нижний Новгород : РАСТР-НН, 2008. – 220 с.

78. Маркова, А. К. Стороны и критерии профессионализма // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва : Пер Сэ: Логос, 2007. – С. 334-340.

79. Массен, П. Развитие личности ребенка / П. Массен, Д. Конджер, Дж. Коган, А. Хьюстон. – М.: Прогресс, 1987. – 270 с.

80. МБОУ «Лицей № 52» [Электронный ресурс] : сайт образовательной организации. – Режим доступа: URL: <https://lyceum52.gosuslugi.ru> (дата обращения: 05.11.2019).

81. МБОУ «Школа № 33» [Электронный ресурс] : сайт образовательной организации. – Режим доступа: URL: http://school33rzn.ru/?page_id=1824 (дата обращения: 09.12.2019).

82. Методика диагностики ценностных мотиваций в карьере [Электронный ресурс] / Тестотека. – Режим доступа: URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html> (дата обращения: 05.11.2019).

83. Методика Л.А. Йовайши [Электронный ресурс] / Тестотека. – Режим доступа: URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/12.html> (дата обращения: 05.11.2019).

84. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций в части определения видов трудовой деятельности обучающихся в рамках образовательной деятельности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://ust-omchugschol.edusite.ru/p31aa1.html> (дата обращения: 05.11.2019).

85. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». – Режим доступа: URL: http://www.apkpro.ru/doc/Методические_рекомендации_трудовая%20деятельность.pdf (дата обращения: 01.07.2019).

86. Митина, Л. М., Барцевич, В. Н. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Том 5, № 2. – С.37-47.

87. Михайленко, О. А., Ерохин, М. Н. Реализация адаптивных возможностей цифрового видео в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2011. – № 4(49). – С. 136-139.

88. Михайлова, Н. Н., Юсфин, С. М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

89. Моисеев, Н. Н. Кризис современного образования [Электронный ресурс] / АНО «Центр междисциплинарных исследований им. С. П. Курдюмова "сретенский клуб"». – Режим доступа: URL: <http://spkurdyumov.ru/evolutionism/krizis-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.11.2021).

90. Монахов, Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.

91. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3(10). – С. 7-24.

92. Наука в эпоху глобальных трансформаций: (Российская перспектива) // Свободная мысль. – М., 1997. – № 5. – С. 78–91.

93. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] / Минпросвещения России. – Режим доступа: URL: // <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 25.02.2021).

94. Никуличева, Н. В. Использование веб-квестов при игровом моделировании профессиональной карьеры // Сборник материалов фестиваля новых идей и технологий профессионального самоопределения «Время – выбирать профессию, место – Россия». – М.: ИТО Семрик, 2013. – С. 59-67.

95. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес. – 2008. – 136 с.
96. Опросник «готовность подростков к выбору профессии» [Электронный ресурс] // StudyLib. – Режим доступа: URL: https://studylib.ru/doc/404152/oprosnik-gotovnost._-podrostkov-k-vyboru-professii--meto (дата обращения 14.05.2020).
97. Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой [Электронный ресурс] / Профтайм. – Режим доступа: – URL: http://proftime.edu.ru/index.php?id_catalog=35&id_position=72 (дата обращения: 05.11.2019).
98. Опросник профессиональной готовности [Электронный ресурс] / Профпортал. – Режим доступа: URL: <http://profportal.sakha.gov.ru/info/oprosnik-professional-noj-gotovnosti-org/> (дата обращения: 05.11.2019).
99. Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда [Электронный ресурс] / Профорientация. ру. – Режим доступа: URL: <https://proforientatsia.ru/test/oprosnik-professionalnyh-predpochtenij-hollandaa-opr/>(дата обращения: 01.07.2019).
100. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года (утв. Правительством РФ 29.09.2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/ne0vGNJUk9SQjIGNNsXIX2d2CpCho9qS.pdf>. (дата обращения 20.04.2019).
101. Панюкова, С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
102. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 554 с.
103. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
104. Поляков, В. П. Педагогические аспекты обеспечения информационной безопасности личности в современной образовательной среде //

Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире : материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 21-22 апреля 2021 года. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. – С. 240-244.

105. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007. – 503 с.

106. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://psychlib.ru/mgppu/PTp/PTP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PTp/PTP-001.HTM#$p1) (дата обращения 13.10.2020).

107. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.

108. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. – 2002. – 656 с.

109. Пучкова, И. М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2015. – Т. 157, кн. 4. – С. 215–224.

110. Пфетцер, А. А. Разработка и применение современных инструментов информационного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 132-138.

111. Радченко, И. А. Педагогические средства эффективного изучения предметов профессионального цикла при подготовке квалифицированных рабочих швейного производства : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Радченко Ирина Александровна. – Москва, 2002. – 262 с.

112. Разлогов, К.Э., Шариков А.В. Медиаобразование: полемический взгляд: Сборник статей. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. – 42 с.

113. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения 22.11.2018).

114. Роберт, И. В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации // Человеческий капитал. – 2021. – Т. 2, № 12(156). – С. 9-14.

115. Роберт, И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. 2004. – № 5. – С. 22-29.

116. Рубашкин, Д. Д. Информатизация образования и формирование учебной среды школы: новые квалификации учителя // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 85-101.

117. Рубцов, В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний // Сборник статей: Первая российская конференция по экологической психологии. Москва, 3-5 декабря, 1996.

118. Рубцов, В. В. Основы социально-генетической психологии. Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1996. – 384 с.

119. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. – М. – 1989. – 295 с.

120. Рыкман, Л. В., Никишин, А.И. Психологическая готовность к выбору профессии в связи с осмысленностью жизни старшеклассников: материалы Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение: теория, методика и практика»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://interactive-plus.ru/imprint.php?actionid=132> (дата обращения 01.08.2019).

121. Савенков, А. И. Образовательная среда // Первое сентября: [Электронный ресурс]. – 2008. – №20. – Режим доступа: URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200802001 (дата обращения: 18.09.2020).

122. Савина, А. Г. Цифровая трансформация образовательного пространства: реалии и перспективы // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2017. – № 6. – С. 208-211.

123. Садретдинова, Э. В. Готовность к выбору профессии и характеристики нравственной сферы личности старших школьников / Э. В. Садретдинова // . – 2007. – Т. 12, № 4. – С. 203-206.

124. Садретдинова, З. В. Характеристики нравственной и ценностно-смысловой сфер личности в контексте психологической готовности к выбору профессии : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Садретдинова Зиляра Велюриевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 142 с.

125. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.

126. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА, 2007. – 336 с.

127. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

128. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Государство. Бизнес. Технологии. – Режим доступа: URL: [http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Современная_цифровая_образовательная_среда_в_Российской_Федерации_\(СЦОС\)](http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Современная_цифровая_образовательная_среда_в_Российской_Федерации_(СЦОС)) (дата обращения: 15.09.2020).

129. Современная цифровая образовательная среда в РФ [Электронный ресурс] : Приоритетный проект в области образования. – Режим доступа: URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 03.06.2020).

130. Соколов, А. В. Идеологема ноосферы: тезисы отрывной лекции // Книга. Культура. Образование. Инновации. «Крым-2017»: матер. третьего междунар. проф. форума. – М.: ГПНТБ России, 2017. – С. 7-15.

131. Солдаткин, В. И. Основы открытого образования: монография. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – Т. 1 – 676 с.

132. Сорокова, М. Г., Одинцова, М. Г., Радчикова, Н. П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 52-65.

133. СпецОриент [Электронный ресурс] / СпецОриент.ру. – Режим доступа: URL: <https://specorient.ru/index.html> (дата обращения 10.09.2019).
134. Таротенко, О.А. Психологическая готовность к выбору профессии в подростковом и юношеском возрасте: монография. – Омск: Сфера, 2008. – 199 с.
135. Теория формирования личности: в 2 ч. ч. 2: социализация, воспитание и перевоспитание личности / А.И. Кочетов. – Мн.: НИО, 1998. – 229 с.
136. Теплов, Б.М. Психология: учебник для средней школы. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1953. – 121 с.
137. Тряпицына, А. П. Самоопределение школьника в эпоху перехода к информационному обществу (заметки цифрового мигранта) // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2015. – № S2. – С. 22.
138. Урсул, А. Д. Цифровизация и переход к устойчивому развитию: проблема их интеграции в образовательном контексте // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. – 2020. – № 1. – С. 1-10.
139. Усольцев, А. П., Антипова, Е. П. Инновационная деятельность учителей - миф или реальность? // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 9-41.
140. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся / Т. Ю. Быстрова, В. А. Ларионова, Е. В. Сеницын, А. В. Толмачев // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 139-166.
141. Учитель для одаренных // В кн. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М., 1996. – С. 203-214.
142. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 05.05.2021).
143. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 16.02.2019).

144. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

145. Фурсов, А. Л. Зарубежный и отечественный опыт организации системы профессиональной ориентации населения // Гуманитарный научный журнал. – 2013. – № 1. – С. 32-39.

146. Хватова, М. В., Дьячкова, Е. С. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 74–78.

147. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

148. Царев, Р. Ю., Тынченко, С. В., Гиценко, С. Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования: [Электронный ресурс] – 2016 – № 5. – Режим доступа: URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/5/25227.pdf> (дата обращения 23.02.2022)

149. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс] / Калининградский областной институт развития образования. – Режим доступа: URL: <https://koiro.edu.ru/centers/tsentr-informatizatsii-obrazovaniya/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/> (дата обращения: 05.02.2020).

150. Цифровая образовательная среда юридического вуза: механизм реализации и инновационные образовательные практики / А. К. Голиченков, М. В. Воронин, Н. А. Есипов, Ф. О. Чурилов // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. – 2021. – № 2. – С. 3-21.

151. Цквитария, Т. А. Социальное партнерство как фактор развития непрерывного образования // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 4. – С. 32.

152. Чамата, П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности. – В кн.: Проблемы сознания. – М., 1968. – С. 230-235.

153. Чистякова, С. Н., Родичев, Н. Ф., Сергеев, И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 8. – С. 10-16.

154. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

155. Шалавина, Т. И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 3(7). – С. 100-105.

156. Шерман, Я. От «подрыва» к инновациям: о будущем MOOK // Вопросы образования. – 2018. – №4. – С. 21-43.

157. Шмелев, А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестник Московского университета. – 1987. – № 4. – С. 33-42.

158. Щенина, О. Г., Михайленок О. М. Новое поколение в образовательном пространстве цифровой эпохи // Молодежь XXI века: образ будущего : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 14-16 ноября 2019 года / Ответственные редакторы Н.Г. Скворцов, Ю.В. Асочаков. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2019. – С. 373-374.

159. Эйдос [Электронный ресурс] / Центр дистанционного образования. – Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0402-2.htm> (дата обращения: 05.11.2019).

160. Якушина, Е. В. Экспертиза лучших практик внедрения и применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2021. – Т. 36, № 1. – С. 17-24.

161. Ясвин, В. А. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996г.)

162. Ясвин, В. А. Инструментальная экспертиза и педагогическое проектирование школьной среды : дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ясвин Витольд Альбертович. – М., 2020. – 471 с.

163. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

164. Afanasev, V.V. et al. Formation of the environment of professional self-determination in Russian schools // Международная конференция по развитию образования в Евразии (ICDEE 2019). Труды Международной конференции. Сер. «Достижения в области социальных наук, образования и гуманитарных исследований». Издательство: Atlantis Press, 2019. – С. 86-91.

165. Afanasev, V.V. et al. Organizational environment for the schoolchildrens' professional identities: establishing, modelling, efficiency expectations and longterm development // International Journal of Civil Engineering and Technology. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 1612-1637.

166. Delen, D., Liew, J., Willson, V. Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments // Computers & Education. – 2014. – Volume 78. – Pp. 312-320.

167. Janelli, M. E-Learning in Theory, Practice, and Research // Вопросы образования (eng): [Электронный ресурс]. – 2018. – №4. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-learning-in-theory-practice-and-research> (дата обращения: 09.04.2020).

168. Keegan, D. Reintegration of the teaching acts. In Keegan, D. (Ed.). Theoretical principles of distance education. L.; N. Y.: Routledge. 2016. – 288 p.

169. Massive Open Online Courses (MOOCs): Data on higher education / W. Al-Rahmi, A. Aldraiweesh, N. Yahaya, Y. Bin Kamin, A. M. Zeki // Data in Brief. – 2019. – Volume 22. – pp. 118-125.

170. Massive open online courses in U.S. healthcare education: Practical considerations and lessons learned from implementation / W.y D. Maxwell, P. H. Fabel, V. Diaz, J. C. Walkow, N. C. Kwiek, S. Kanchanaraksa, M. Wamsley, A. Chen,

P. B. Bookstaver // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. – 2018. – Volume 10. – Issue 6. – pp. 736-743.

171. Parsloe, P., Jamieson Wray, M. *Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning* // Kogan Page Publishers: [Электронный ресурс]. – 2000 – 193 p. – Режим доступа: <https://books.google.sn/books?id=PRFdEkBMF4sC&print-> (дата обращения 13.11.2019)

172. Rogach, O. V. *Modern School Role in Human Potential Development* / O. V. Rogach, E. V. Frolova, T. M. Ryabova // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – Vol. 7, No. 4. – P. 804-812.

173. Saba, F. *Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm*. In Moore, M. *Handbook of distance education*: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003. P. 3–20.

174. *Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses* / R.S. Jansen, A. Leeuwen, J. Janssen, R. Conijn, L. Kester // *Computers & Education*: [Электронный ресурс]. – 2020. – Volume 146. – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771> (дата обращения: 12.08.2021).

ПРИЛОЖЕНИЕ А**(основное)****Анкета профессионального самоопределения**

УЧЕНИК _____

КЛАСС _____

ШКОЛА _____

ДАТА _____

I. МОИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ**1. Моя будущая профессия (если не выбрали, переходите к разделу II)****2. Какое образование считаете необходимым и достаточным для этой профессии?**

- 1) обучение на рабочем месте
- 2) краткосрочные курсы
- 3) среднее профессиональное образование (колледж, лицей)
- 4) высшее профессиональное образование (институт, университет)
- 5) обучения не требуется

3. Что повлияло на ваш выбор (не более 3-х вариантов):

- 1) высокая зарплата
- 2) престиж профессии
- 3) будет легко найти работу
- 4) посоветовали родители или друзья
- 5) мне это интересно

4. Что вы знаете о своей будущей профессии?

- 1) предмет, содержание, условия труда
- 2) профессионально важные качества
- 3) где можно получить профессию
- 4) спрос на профессию на рынке труда
- 5) медицинские противопоказания

II. СОДЕРЖАНИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ**5. Выберите самые привлекательные для вас объекты труда (1-2 варианта)**

- 1) человек (дети и взрослые, ученики и студенты, клиенты и пациенты, покупатели и пассажиры, зрители и читатели, сотрудники)
- 2) информация (тексты, формулы, схемы, иностранные языки, языки программирования)
- 3) финансы (деньги, акции, фонды, лимиты, кредиты)
- 4) техника (механизмы, станки, здания, конструкции, приборы, машины)
- 5) искусство (литература, музыка, театр, кино, балет, живопись и т.д.)
- 6) животные и растения (дикие, домашние, декоративные и т.д.)
- 7) изделия и продукты (металл, ткани, мех, кожа, дерево, камень, лекарства, хлеб, мясо-молочные продукты, овощи, фрукты и т.д.)
- 8) природные ресурсы (земля, леса, горы, водоемы, месторождения угля, нефти, газа, полезные ископаемые и т.д.)

6. Выберите самые привлекательные для вас виды труда (1-3 варианта):

- 1) управление (руководство чьей-либо деятельностью)
- 2) обслуживание (оказание различных услуг)

- 3) образование (воспитание, обучение, формирование личности)
- 4) производство и добыча (изготовление продукции и получение сырья)
- 5) конструирование (проектирование деталей и объектов)
- 6) исследование (научное изучение чего-либо или кого-либо)
- 7) защита (охрана от болезней и враждебных действий)
- 8) контроль и опека (проверка и наблюдение)

7. Выберите самые привлекательные для вас средства труда (1-6 вариантов):

- 1) ручные
- 2) механические
- 3) автоматические
- 4) компьютерные
- 5) мышление
- 6) голос, мимика, жесты
- 7) физические возможности организма (сила, выносливость, координация)
- 8) органы чувств (слух, зрение, обоняние, осязание, вкус)

8. Выберите самые привлекательные для вас условия труда (1-4 варианта):

- 1) обычное помещение (кабинет, класс, аудитория)
- 2) помещение с большим числом людей (залы, спортивные сооружения, музеи, вокзалы, аэропорты и т.д.)
- 3) разъезды и командировки
- 4) открытый воздух
- 5) экстремальные условия (в воздухе, под землей, под водой, с угрозой для жизни)
- 6) работа на дому
- 7) специально оборудованное помещение (мастерская, лаборатория, операционная)
- 8) вахтовый метод или сезонная работа (несколько недель напряженно работать без выходных, зато потом столько же времени отдыхать)

III. ПРОФИЛИ И ОТРАСЛИ ЭКОНОМИКИ

9. Выберите 3-5 привлекательных для вас учебных предмета

- 1) математика
- 2) физика
- 3) химия
- 4) история
- 5) география
- 6) русский язык
- 7) литература
- 8) иностранный язык
- 9) информатика
- 10) обществознание
- 11) биология
- 12) физическая культура
- 13) основы безопасности жизнедеятельности
- 14) мировая художественная культура
- 15) технология

10. Отметьте наиболее привлекательный для вас профиль обучения

- 1) физико-математический профиль
- 2) естественнонаучный профиль (физика-химия, биология-география)
- 3) социально-экономический профиль
- 4) гуманитарный профиль
- 5) информационно-технологический профиль
- 6) агротехнологический профиль
- 7) индустриально-технологический профиль

8) художественно-эстетический профиль

9) оборонно-спортивный профиль

11. Отметьте интересующие вас отрасли экономики (1-4 варианта):

1) сельское, лесное и рыболовное хозяйство

2) разведка недр и добыча полезных ископаемых

3) тяжелая промышленность

4) легкая промышленность

5) обрабатывающие производства

6) энергетика

7) строительство и архитектура

8) торговля и общественное питание

9) бытовое обслуживание

10) транспорт

11) финансовая деятельность

12) операции с недвижимым имуществом

13) государственное управление

14) обеспечение правопорядка и безопасности

15) социальное обеспечение и здравоохранение

16) образование и наука

17) IT-технологии, связь и телекоммуникации

18) жилищно-коммунальное хозяйство

19) искусство, культура, СМИ

20) физическая культура, спорт, туризм

12. Отметьте 2-3 отрасли экономики (можно выбрать из пункта 11), в которых хотели бы работать после получения профессии.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б**(основное)****Опросник личной профессиональной перспективы Н. С. Пряжникова**

1. Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему?
2. Зачем учиться после школы, ведь можно и так прекрасно устроиться?
3. Когда в России жизнь станет лучше?
4. Сейчас я назову букву, а вы за 1 минуту должны будете написать как можно больше профессий, начинающихся с этой буквы. Далее я назову еще две буквы и также засеку время (по 1 минуте на букву).
5. Ради чего Вы собираетесь прожить свою жизнь (в чем Вы видите ее смысл)?
6. Кем Вы мечтаете стать по профессии через 20-30 лет? Как согласуется Ваша профессиональная мечта с другими, непрофессиональными, но важными для Вас пожеланиями (досуговыми, личными, семейными), нет ли противоречия мечты с этими желаниями?
7. Выделите основные 5-7 этапов на пути к Вашей профессиональной мечте (что собираетесь делать после школы и т.д.).
8. Выпишите выбираемую профессию (или ту, которая Вас хоть как-то интересует) и соответствующее учебное заведение, где вы собираетесь приобрести эту профессию. Отдельно для профессии и для учебного заведения напишите по три самых неприятных момента, связанных с работой по данной профессии и с учебой в соответствующем заведении. Покажите, что Вы хорошо представляете то, что собираетесь выбирать.
9. Какие Ваши собственные недостатки могут помешать Вам на пути к профессиональной цели? Если можно, напишите что-то, кроме лени, ведь многие, например, невнимательны, стеснительны, имеют проблемы со здоровьем и т.д.
10. Как Вы собираетесь работать над собой и готовиться к профессии?
11. Кто и что может помешать Вам в реализации Ваших профессиональных планов (какие люди и обстоятельства)?
12. Как Вы собираетесь преодолевать эти внешние препятствия?
13. Есть ли у Вас резервные варианты выбора на случай неудачи по основному варианту?
14. Что Вы уже сейчас делаете для подготовки к избранной профессии и для поступления в соответствующее учебное заведение? Напишите, что вы делаете, кроме хорошей учебы в школе.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников

ЭГ_{1ш} и КГ_{1ш}

Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Ключ: Ценности и интересы: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий. Наличие профессиональной цели: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий. Самооценка и самопознание: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий. Осознанность выбора: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий. Конкретные действия: 0-2 – низкий; 3 – средний; 4-5 – высокий.
Экспериментальная группа						Контрольная группа						
31	10	6	8	4	3	15	11	6	11	6	3	
30	9	5	8	4	3	14	12	6	12	7	3	
29	5	5	8	6	2	13	13	6	14	6	4	
28	12	6	15	6	3	12	10	5	10	5	3	
27	11	6	9	4	3	11	11	4	11	5	4	
26	9	6	12	7	3	10	10	6	9	7	3	
25	6	4	9	4	2	09	10	5	11	6	1	
24	11	4	6	5	3	08	12	6	10	5	2	
23	10	5	9	5	2	07	15	5	15	6	3	
22	11	6	10	6	3	06	12	7	14	6	3	
21	9	6	7	4	3	05	10	7	12	6	2	
20	9	5	7	6	1	04	8	5	12	6	3	
19	6	4	8	5	3	03	12	5	6	6	3	
18	18	10	12	10	3	02	11	6	13	7	3	
17	11	5	9	4	3	01	12	6	13	8	3	
16	6	6	9	5	3							

Приложение Г
(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников

ЭГ_{2ш} и КГ_{2ш}

Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия
Экспериментальная группа						Контрольная группа					
32	11	7	10	5	3	48	10	7	12	6	3
33	8	6	7	5	3	49	7	6	8	4	2
34	5	4	5	5	2	50	8	4	8	5	2
35	7	6	8	7	3	51	11	5	12	5	3
36	11	6	9	4	3	52	9	4	9	5	3
37	6	4	8	4	3	53	10	6	9	7	3
38	6	4	9	4	2	54	9	5	8	6	1
39	12	5	6	6	3	55	12	6	10	5	2
40	10	7	8	6	3	56	9	5	9	5	2
41	12	6	11	6	3	57	12	7	14	6	3
42	10	7	9	4	3	58	9	5	9	6	2
43	6	4	8	3	2	59	8	5	9	6	3
44	9	5	7	6	1	60	12	5	6	6	3
45	15	8	10	8	3	61	9	4	11	6	2
46	12	6	8	4	3	62	11	5	9	6	3
47	10	7	11	5	3						

Ключ:

Ценности и интересы: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.

Наличие профессиональной цели: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.

Самооценка и самопознание: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.

Осознанность выбора: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.

Конкретные действия: 0-2 – низкий; 3 – средний; 4-5 – высокий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников

ЭГ_{3л} и КГ_{3л}

Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
Экспериментальная группа						Контрольная группа					
63	14	6	15	6	2	91	14	7	11	7	3
64	14	7	14	8	3	92	15	5	14	7	3
65	12	5	15	6	3	93	15	6	12	4	3
66	15	7	13	8	3	94	11	8	15	8	3
67	13	7	11	8	5	95	15	8	16	9	4
68	14	7	11	6	3	96	16	8	15	8	3
69	14	8	14	7	4	97	15	4	15	6	3
70	14	7	7	7	3	98	15	4	10	3	3
71	15	8	14	7	4	99	14	8	15	7	4
72	12	8	13	9	4	100	11	7	13	8	5
73	12	7	11	6	4	101	12	6	12	6	2
74	12	5	12	2	2	102	12	6	15	6	4
75	15	7	15	7	3	103	15	5	12	7	3
76	13	7	13	7	2	104	15	8	17	7	4
77	16	7	11	8	4	105	11	7	14	5	3
78	16	7	13	7	3	106	16	7	14	4	4
79	16	8	16	7	3	107	13	7	13	6	4
80	13	7	12	5	3	108	14	7	16	9	3

Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
81	11	6	10	3	3	109	17	7	11	7	5
82	15	3	12	6	3	110	14	7	15	8	3
83	13	7	12	5	3	111	15	8	18	8	4
84	12	7	10	7	3	112	13	7	13	6	4
85	14	7	13	7	3	113	11	6	14	6	4
86	16	9	16	6	4	114	11	8	4	5	1
87	14	8	14	8	3	115	13	7	15	6	3
88	15	9	13	6	2	116	14	8	10	5	3
89	14	7	14	6	2	117	9	7	14	4	4
90	16	6	13	6	3	118	14	7	14	7	3
Ключ	<p>Ценности и интересы: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Наличие профессиональной цели: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Самооценка и самопознание: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Осознанность выбора: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Конкретные действия: 0-2 – низкий; 3 – средний; 4-5 – высокий.</p>										

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников

ЭГ4л и КГ4л

Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
Экспериментальная группа						Контрольная группа					
119	12	5	6	6	3	149	11	8	15	8	3
120	13	7	13	6	4	150	15	8	16	9	4
121	14	7	14	7	3	151	14	8	10	7	3
122	11	6	7	6	3	152	14	7	9	6	2
123	14	6	10	4	3	153	12	7	10	7	3
124	14	8	11	6	3	154	14	7	13	7	3
125	16	8	15	8	3	155	15	8	12	7	3
126	12	7	9	7	3	156	16	9	11	8	3
127	15	5	12	7	3	157	9	7	16	6	3
128	15	8	17	7	4	158	13	7	13	6	4
129	11	8	15	8	3	159	14	7	16	9	3
130	15	8	16	9	4	160	9	7	8	6	3
131	15	8	15	9	3	161	12	6	11	6	3
132	13	7	12	8	2	162	11	7	7	6	2
133	15	10	13	9	3	163	11	8	9	7	3
134	9	6	11	7	3	164	10	7	7	5	3
135	14	7	15	6	2	165	9	7	11	6	3
136	15	9	13	8	3	166	15	8	18	8	4

Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценнос ти и интере сы	Наличие профессионал ьной цели	Самооцен ка, самопозна ние	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
137	10	5	8	5	2	167	13	7	13	6	4
138	14	9	15	8	4	168	11	6	14	6	4
139	10	4	11	5	3	169	12	7	9	5	3
140	12	4	13	5	2	170	10	5	11	4	2
141	15	9	12	8	3	171	13	8	9	7	3
142	16	8	15	9	4	172	13	7	9	5	3
143	9	6	11	6	3	173	14	9	14	8	3
144	14	7	11	7	2	174	15	9	12	8	3
145	15	8	14	8	4	175	16	8	15	9	4
146	14	9	14	8	3	176	10	5	10	5	2
147	12	7	13	7	2						
148	10	7	9	5	3						
Ключ	<p>Ценности и интересы: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Наличие профессиональной цели: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Самооценка и самопознание: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Осознанность выбора: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Конкретные действия: 0-2 – низкий; 3 – средний; 4-5 – высокий.</p>										

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора участников ЭГ_{5л}
и КГ_{5л}

Учен ик, шифр	Ценно сти и интере сы	Наличие профессиона льной цели	Самооце нка, самопозн ание	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценно сти и интере сы	Наличие профессиона льной цели	Самооце нка, самопозн ание	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
Экспериментальная группа						Контрольная группа					
177	11	4	9	4	2	202	14	8	15	7	4
178	13	7	12	5	3	203	11	7	13	8	4
179	12	6	8	5	3	204	12	7	10	7	2
180	14	7	16	9	3	205	14	7	13	7	3
181	10	5	9	5	3	206	11	6	11	6	3
182	15	5	15	6	3	207	10	6	10	7	2
183	12	7	14	6	3	208	15	8	14	7	4
184	10	7	8	5	2	209	12	8	13	9	4
185	15	8	17	7	4	210	11	7	10	5	3
186	9	6	9	5	3	211	15	3	12	6	3
187	9	6	9	5	3	212	11	4	10	6	2
188	12	6	13	5	2	213	14	8	15	7	3
189	15	8	14	7	4	214	15	8	16	9	4
190	12	8	13	9	4	215	16	8	15	8	3
191	11	4	10	5	2	216	12	6	15	6	4
192	14	7	14	8	3	217	15	5	12	7	3

Учен ик, шифр	Ценно сти и интере сы	Наличие профессиона льной цели	Самооце нка, самопозн ание	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия	Учен ик, шифр	Ценно сти и интере сы	Наличие профессиона льной цели	Самооце нка, самопозн ание	Осознан ность выбора	Конкретн ые действия
193	8	4	9	6	2	218	9	6	7	4	3
194	15	7	13	8	3	219	9	5	7	6	1
195	13	7	11	4	3	220	6	4	10	5	3
196	14	7	11	6	3	221	9	4	9	5	3
197	14	8	14	7	4	222	12	5	6	6	3
198	9	6	10	5	3	223	10	7	8	6	3
199	15	6	15	6	3	224	14	7	11	6	3
200	10	7	9	5	2	225	10	4	10	5	2
201	15	8	17	7	4	226	11	7	9	5	3
						227	9	5	9	6	2
Ключ	<p>Ценности и интересы: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Наличие профессиональной цели: 0-4 – низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Самооценка и самопознание: 0-9 – низкий; 10-14 – средний; 15-20 – высокий.</p> <p>Осознанность выбора: 0-4- низкий; 5-7 – средний; 8-10 – высокий.</p> <p>Конкретные действия: 0-2 – низкий; 3 – средний; 4-5 – высокий.</p>										

ПРИЛОЖЕНИЕ И**(основное)****Опросник для педагогов по педагогической поддержке профессионального
выбора**

- 1. Считаете ли Вы, что ориентация учащихся на выбор профессии – одна из задач школы?**
 - а) да
 - б) нет
- 2. От чего, по Вашему мнению, у Ваших учеников в большей степени зависит выбор профессии?**
 - а) от позиции семьи
 - б) от направленности школы
 - в) от работы педагогов
 - г) от профориентационной работы психолога
- 3. Способен ли современный школьник самостоятельно выбрать профессию?**
 - а) да
 - б) нет
- 4. На ком из педагогов лежит наибольшая ответственность за готовность учащихся к профессиональному выбору?**
 - а) на классном руководителе
 - б) на всех учителях-предметниках
 - в) на администрации школы
 - г) на психологе
- 5. Подготавливаете ли Вы как учитель-предметник учащихся к профессиональному выбору?**
 - а) да
 - б) нет
 - в) затрудняюсь ответить
- 6. Проводите ли Вы как классный руководитель профориентационные мероприятия?**
 - а) да
 - б) нет
 - в) не являюсь классным руководителем
- 7. Что из перечисленного Вы как учитель-предметник делаете (возможно несколько вариантов ответа):**
 - а) стараюсь так преподавать материал, чтобы учащиеся понимали его пользу для овладения определенной профессией;
 - б) стараюсь дифференцировать задания/дополнительные вопросы для учащихся с разными профессиональными намерениями;
 - в) стараюсь стимулировать каждого учащегося заниматься моим предметом независимо от их интересов и склонностей;
 - г) организовываю встречи с профессионалами из определенной области/вожу на экскурсии на предприятия/в больницу/университет/ и т.п.;
 - д) знаю интересы и направленность на определенную профессиональную сферу каждого своего ученика;
 - е) даю советы, связанные с профессиональным выбором (место учебы, специализация, дополнительные занятия, посещение кружков и пр.).

8. Что из перечисленного Вы как классный руководитель* делаете (возможно несколько вариантов ответа):

- а) провожу классные часы по профориентационной тематике;
- б) интересуюсь и знаю интересы и направленность на определенную профессиональную сферу каждого своего ученика;
- в) организовываю встречи с профессионалами из определенной области/вожу на экскурсии на предприятия/в больницу/университет/ и т.п.;
- г) провожу индивидуальные беседы по поводу выбора профессии;
- д) нахожу полезную информацию для учеников и их родителей (о вузах, конкурсах, олимпиадах, рынке труда в регионе и т.п.)

9. Как Вы относитесь к психолого-педагогической диагностике? (возможно несколько вариантов ответов)

- а) это не входит в мои обязанности;
- б) я учу всех одинаково, никакая диагностика мне не нужна;
- в) мне интересна эта работа, но времени и/или квалификации для ее проведения не хватает;
- г) я иногда применяю диагностические методики для того, чтобы лучше понимать своих учеников;
- д) я иногда применяю диагностические методики, чтобы помочь ученикам понять самих себя.

10. Хотели бы Вы осуществлять педагогическую поддержку профессионального выбора школьников?

- а) нет, это не мои проблемы;
- б) да, если за это будут доплачивать;
- в) да, если не надо будет вести бумажную отчетность, а действовать самостоятельно, «для души»;
- г) да, если меня снабдят методиками;
- д) я это делаю и готов(а) поделиться опытом.

11. Как, по Вашему мнению, можно использовать средства цифровой образовательной среды для организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников? (возможно несколько вариантов ответа)

- а) не думал (а) над этим вопросом;
- б) показать презентацию;
- в) совместно изучить/найти информацию на сайтах учебных заведений;
- г) провести компьютерное психологическое тестирование;
- д) свой вариант: _____

Интерпретация результатов:

Определите по ключу сумму баллов за ответы на вопросы 1-4, 5-8, 9-11.

Ключ

Ответственность за решение проблемы профориентации школьников				Деятельность по подготовке к выбору профессии			Владение методами психолого-педагогической диагностики				
Вопрос 1				Вопрос 5			Вопрос 9				
а	б			а	б	в	а	б	в	г	д
1	0			2	0	0	0	0	1	1	2
Вопрос 2				Вопрос 6*			Вопрос 10				
а	б	в	г	а	б	в	а	б	в	г	д
0	1	2	1	2	0	0	0	1	1	1	2
Вопрос 3				Вопрос 7			Вопрос 11				

* Если Вы не являетесь и никогда не являлись классным руководителем, пропустите этот вопрос.

а	б	а	б	в	г	д	е	а	б	в	г	д	
0	1	1	1	1	2	2	2	0	1	1	1	2	
Вопрос 4				Вопрос 8*				* - вопросы для классных руководителей					
а	б	в	г	а	б	в	г						д
1	2	0	1	1	2	1	2						2

1. Ответственность за решение проблемы профориентации школьников:

Нет: 0 – 2.

Коллективная: 3 – 4.

Личная: 5 – 6.

2. Проведение профориентационных мероприятий:

Не проводит: 0 – 2 (0 – 4*).

Только плановые: 3 – 6 (5 – 12*).

Организовывает образовательный процесс таким образом, чтобы полученные знания, умения и навыки способствовали развитию интереса к конкретным профессиональным областям: 7 – 11 (13 – 21*).

3. Владение и применение методов психолого-педагогической диагностики в целях педагогической поддержки профессионального выбора школьников:

Не владеет: 0.

Ощущает нехватку в знаниях: 1 – 4.

Владеет: 5 – 7.

ПРИЛОЖЕНИЕ К**(основное)****Оценка образовательной среды (по В. А. Ясвину)**

1. Чьи интересы ставятся на первое место при переходе взаимодействия в цифровую образовательную среду?

- а) ученика;
- б) общества (учителей, требований Министерства образования и т.п.)

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия в цифровой образовательной среде?

- а) учитель к ребенку;
- б) ребенок к учителю.

3. Какая форма взаимодействия преимущественно осуществляется в данной цифровой образовательной среде?

- а) индивидуальная (кроме общей информации, практикуется индивидуализация заданий; даются персональные рекомендации); б) коллективная /групповая (одна информация для всех).

4. Кому доступна информация об успеваемости и рейтинг ученика?

- а) ученику и его родителям;
- б) всем учащимся и их родителям из данного класса/школы.

5. Стимулируется ли в данной цифровой образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы?

- а) да; б) нет

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной цифровой образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?

- а) да; б) нет.

ПРИЛОЖЕНИЕ Л**(основное)****Оценка цифровой образовательной среды школы****ОПРОСНИК ДЛЯ УЧАЩИХСЯ**

1. Что из перечисленного существует в вашей школе:
 - а) электронный дневник;
 - б) электронное расписание;
 - в) сайт школы;
 - г) группы школы/класса в социальных сетях;
 - д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
 - е) интерактивные доски;
 - ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.
2. Чем из перечисленного вы пользуетесь каждый день:
 - а) электронный дневник;
 - б) электронное расписание;
 - в) сайт школы;
 - г) группы школы/класса в социальных сетях;
 - д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
 - е) интерактивные доски;
 - ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.
3. Чем из перечисленного вы никогда не пользовались:
 - а) электронный дневник;
 - б) электронное расписание;
 - в) сайт школы;
 - г) группы школы/класса в социальных сетях;
 - д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
 - е) интерактивные доски;
 - ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.
4. Как часто учителя вашей школы используют Интернет-ресурсы для проведения урока (онлайн-тесты, просмотр фильма, ознакомление с информацией, скайп конференции и т.п.)?
 - а) почти на каждом уроке;
 - б) реже одного урока в неделю;
 - в) раз в четверть;
 - г) раз в год;
 - д) никогда.
5. Получаете ли вы задания, выполнение которых требует использования определенных Интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, создание открытых цифровых проектов и т.п.)?
 - а) да, часто;
 - б) да, редко.
 - в) никогда.
6. Пользуетесь ли вы электронными учебниками?
 - а) да;
 - б) нет.
7. Использование учителем Интернет-ресурсов, интерактивной доски, проектора вызвано:

а) желанием разнообразить учебный процесс, быть ближе к учащимся, работать по новым стандартам;

б) требованием Министерства образования;

8. Получали ли вы персональные комментарии по выполнению заданий, работе на уроке от учителя в электронном дневнике?

а) нет;

б) более 5 раз;

в) менее 5 раз.

9. Получали ли вы индивидуальное домашнее задание/проект, выполнение которого требует использования Интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, поиск информации, создание открытых цифровых проектов и т.п.)?

а) да, часто;

б) да, 2 раза;

в) никогда.

10. Как вы считаете, чьи интересы в большей степени удовлетворяет школа?

а) познавательные интересы ученика;

б) потребности общества в образованных людях/школы в повышения статуса.

11. Получали ли вы творческие задания, результаты которых были бы доступны всем пользователям сети Интернет (снять видео, написать текст, нарисовать/редактировать изображение и т.п.)?

а) нет

б) да, 1-2 раза.

в) да, более 2 раз.

12. Являетесь ли вы участником сообщества класса/школы в социальной сети?

а) да;

б) нет.

Обработка результатов:

Показатель включенности

Вопрос 1		Вопрос 2		Вопрос 3	
Вариант	Кол-во учеников, выбравших этот ответ	Вариант	Кол-во учеников, выбравших этот ответ	Вариант	Кол-во учеников, выбравших этот ответ
а ₁		а ₂		а ₃	
б ₁		б ₂		б ₃	
в ₁		в ₂		в ₃	
г ₁		г ₂		г ₃	
д ₁		д ₂		д ₃	
е ₁		е ₂		е ₃	
ж ₁		ж ₂		ж ₃	

$$1. a_2 - a_3 = N_a$$

$$b_2 - b_3 = N_b$$

$$v_2 - v_3 = N_v$$

$$r_2 - r_3 = N_r$$

$$d_2 - d_3 = N_d$$

$$e_2 - e_3 = N_e$$

$$z_2 - z_3 = N_z$$

Выбираем отличные от 0 положительные числа.

$$2. N_a : a_1 * 100\% = V_a$$

$$N_b : b_1 * 100\% = V_b$$

$$N_v : v_1 * 100\% = V_v$$

Д4							
----	--	--	--	--	--	--	--

$$1. S_a = a_4 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_4 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_4 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_r = r_4 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_d = d_4 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_4 = S_{4cp}$$

$$2. S_a = a_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_5 = S_{5cp}$$

$$3. S_a = a_6 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_6 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_6 = S_{6cp}$$

$$4. S_a = a_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_{11} = S_{11cp}$$

$$5. S_{cp} = \frac{S_{4cp} + S_{5cp} + S_{6cp} + S_{11cp}}{4}$$

S_{cp} – показатель происходящей стимуляции активности

ОПРОСНИК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

1. Что из перечисленного существует в вашей школе:

- а) электронный дневник;
- б) электронное расписание;
- в) сайт школы;
- г) группы школы/класса в социальных сетях;
- д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
- е) интерактивные доски;
- ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.

2. Чем из перечисленного вы пользуетесь каждый день:

- а) электронный дневник;
- б) электронное расписание;
- в) сайт школы;
- г) группы школы/класса в социальных сетях;
- д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
- е) интерактивные доски;
- ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.

3. Чем из перечисленного вы никогда не пользовались:
- а) электронный дневник;
 - б) электронное расписание;
 - в) сайт школы;
 - г) группы школы/класса в социальных сетях;
 - д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах;
 - е) интерактивные доски;
 - ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук/компьютер.
4. Являетесь ли вы участником сообщества класса/школы в социальной сети?
- а) да;
 - б) нет.
5. Как часто вы используете Интернет-ресурсы для проведения урока (онлайн-тесты, просмотр фильма, ознакомление с информацией, скайп конференции и т.п.)?
- а) почти на каждом уроке;
 - б) реже одного урока в неделю;
 - в) раз в четверть;
 - г) раз в год;
 - д) никогда.
6. Задаете ли вы задания, выполнение которых требует использование определенных Интернет-ресурсов (онлайн тесты, открытое сочинение, создание открытых цифровых проектов и т.п.)?
- а) да, часто;
 - б) да, редко.
 - в) никогда.
7. Пользуетесь ли вы электронными учебниками?
- а) да;
 - б) нет.
8. Использование вами Интернет-ресурсов, интерактивной доски, проектора вызвано:
- а) желанием разнообразить учебный процесс, быть ближе к учащимся, работать по новым стандартам;
 - б) требованием Министерства образования;
9. Пишите ли вы персональные комментарии учащимся по выполнению заданий, работе на уроке в электронном дневнике?
- а) нет;
 - б) более 5 раз;
 - в) менее 5 раз.
10. Задаете ли вы индивидуальное домашнее задание/проект, выполнение которого требует использование Интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, поиск конкретной информации, создание открытых цифровых проектов и т.п.)?
- а) да, часто;
 - б) да, 2 раза;
 - в) никогда.
11. Задаете ли вы творческие задания, результаты которых были бы доступны всем пользователям сети Интернет (снять видео, написать текст, нарисовать/редактировать изображение, сделать презентацию, создать сообщество в социальной сети и т.п.)?
- а) нет
 - б) да, 1-2 раза.
 - в) да, более 2 раз.
12. Как вы считаете, чьи интересы в большей степени удовлетворяет школа?
- а) познавательные интересы ученика;
 - б) потребности общества в образованных людях/школы в повышении статуса.

Обработка результатов:

Показатель включенности

Вопрос 1		Вопрос 2		Вопрос 3	
Вариант	Кол-во учителей, выбравших этот ответ	Вариант	Кол-во учителей, выбравших этот ответ	Вариант	Кол-во учителей, выбравших этот ответ
а ₁		а ₂		а ₃	
б ₁		б ₂		б ₃	
в ₁		в ₂		в ₃	
г ₁		г ₂		г ₃	
д ₁		д ₂		д ₃	
е ₁		е ₂		е ₃	
ж ₁		ж ₂		ж ₃	

$$1. a_2 - a_3 = N_a$$

$$b_2 - b_3 = N_b$$

$$v_2 - v_3 = N_v$$

$$r_2 - r_3 = N_r$$

$$d_2 - d_3 = N_d$$

$$e_2 - e_3 = N_e$$

$$z_2 - z_3 = N_z$$

Выбираем отличные от 0 положительные числа.

$$2. N_a : a_1 * 100\% = V_a$$

$$N_b : b_1 * 100\% = V_b$$

$$N_v : v_1 * 100\% = V_v$$

$$N_r : r_1 * 100\% = V_r$$

$$N_d : d_1 * 100\% = V_d$$

$$N_e : e_1 * 100\% = V_e$$

$$N_z : z_1 * 100\% = V_z$$

3.

Вопрос 4			
да		нет	

$V_4 = \text{количество «да»} / \text{общее число ответов} * 100\%$

$$4. V_{cp} = \frac{V_a + V_b + V_v + V_r + V_d + V_e + V_z + V_4}{8}$$

V_{cp} – показатель постоянной включенности

Показатель первостепенности интересов и ценностей учащихся

Вопрос 12			
а ₁₂		б ₁₂	

$$I = a_{12} / \text{общее число ответов} * 100\%$$

I – показатель первостепенности интересов и ценностей учащихся

Показатель зависимости содержания учебного процесса от учащегося

Вопрос 8			
а ₈		б ₈	

$$U = a_8 / \text{общее число ответов} * 100\%$$

U – показатель зависимости содержания учебного процесс от учащегося

Показатель смешанной формы взаимодействия

Вопрос 9		Вопрос 10	
Вариант	Кол-во учителей, выбравших ответ	Вариант	Кол-во учителей, выбравших ответ
a ₉		a ₁₀	
б ₉		б ₁₀	
в ₉		в ₁₀	

$$1. F_9 = b_9 / \text{общее число ответов} * 100\%$$

$$2. F_{10} = a_{10} / \text{общее число ответов} * 100\%$$

$$3. F_{cp} = \frac{F_9 + F_{10}}{2}$$

F_{cp} – показатель смешанной формы взаимодействия

Показатель стимуляции активности учащегося

Вопрос 5		Вопрос 6		Вопрос 7		Вопрос 11	
Вариант	Кол-во учителей, выбравших ответ	Вариант	Кол-во учеников, выбравших ответ	Вариант	Кол-во учителей, выбравших ответ	Вариант	Кол-во учителей, выбравших ответ
a ₅		a ₆		a ₇		a ₁₁	
б ₅		б ₆		б ₇		б ₁₁	
в ₅		в ₆				в ₁₁	
г ₅							
д ₅							

$$1. S_a = a_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_r = r_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_d = d_5 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_5 = S_{5cp}$$

$$2. S_a = a_6 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_6 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_6 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_6 = S_{6cp}$$

$$3. S_a = a_7 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_7 / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_7 = S_{7\text{cp}}$$

$$4. S_a = a_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_6 = b_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

$$S_b = v_{11} / \text{общее количество ответов} * 100\%$$

Выбрать отличные от 0 числа, вычислить среднее арифметическое.

$$S_{11} = S_{11\text{cp}}$$

$$5. S_{\text{cp}} = \frac{S_{6\text{cp}} + S_{6\text{cp}} + S_{7\text{cp}} + S_{11\text{cp}}}{4}$$

S_{cp} – показатель происходящей стимуляции активности

ПРИЛОЖЕНИЕ М

(основное)

Программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы предназначена для учащихся 8-10 классов и направлена на их подготовку к выбору профессии.

Необходимость разработки данной программы и ее внедрения в жизнедеятельность школы обусловлена рядом причин.

Во-первых, современная стратегия развития образования предполагает содействие формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов путем содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии (Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.).

Во-вторых, все острее перед обществом встает проблема воспитания подрастающего поколения, находящегося под влиянием разрушительных идей нигилизма, дезориентированных в плане собственного профессионального будущего.

В-третьих, имеющийся в школах набор методов и технологий осуществления педагогической поддержки профессионального выбора не отвечает современным условиям воспитательного процесса (вынужденный переход на онлайн-обучение и/или расширение сферы влияния цифровой образовательной среды).

Цель программы: повышение уровня готовности обучающихся к осуществлению профессионального выбора.

Задачи:

1. Стимулировать обучающихся к изучению информации о профессиях, востребованности профессионалов, способам получения профессии, о региональных и федеральных учебных заведениях по выбранному профилю.
2. Активизировать навык работы с информацией.
3. Способствовать самопознанию учащихся по вопросу личностных особенностей.
4. Способствовать формированию потребности в профессиональном становлении через участие в профориентационных мероприятиях.
5. Развивать регулятивные универсальные учебные действия.

Целевая группа: учащиеся 8-10 классов, классные руководители, учителя.

Срок реализации программы – учебный год.

Объем программы – 27 часов.

Режим занятий – групповые занятия проводятся 1 раз в неделю в режиме классного часа; время консультации устанавливается индивидуально.

Планируемые результаты:

Ученик	Учитель
- осознает важность обдуманного и самостоятельного выбора профессии;	- осознает возможную степень собственного влияния на развитие и становление личности учащегося;

- имеет стойкий интерес к определенной профессиональной области;	- владеет начальными психологическими знаниями и умениями для интерпретации результатов психодиагностики;
- демонстрирует целеустремленность и самостоятельность в поиске информации, средств и способов для овладения необходимыми знаниями и умениями для получения/освоения профессии;	- умеет отбирать ресурсы для проведения профориентационных мероприятий;
- владеет информацией о профессиях, способах получения профессиональных навыков;	- устанавливает доверительные отношения с обучающимися;
- испытывает потребность в самовыражении через общественно полезную деятельность;	- способен на основе интересов обучающегося, его способностей и особенностей личности составить индивидуальный образовательный маршрут по учебному предмету;
- понимает особенности собственной личности, имеет адекватную самооценку;	- владеет различными методами организации профориентационной работы;
- владеет навыком планирования и самоконтроля.	- стремится к профессиональному росту и саморазвитию через организацию педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Тематика разделов	Форма взаимодействия с учителем			Всего часов
	О*	К**	СР***	
Раздел I. Самопознание				
1.1. Выбор профессии: причины и проблемы	2	1	1	4
1.2. Человек для профессии или профессия для человека.	1	3	1	5
Раздел II. Активное познание				
2.1. Мир профессий	3		1	4
2.2. Куда пойти учиться	2		1	3
Раздел III. Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности				
3.1. Первые шаги в профессии	2	6	3	11
Всего	10	10	7	27

О* – обсуждение в классе

К** – консультация индивидуальная

СР*** – самостоятельная работа

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Раздел I. Самопознание

Тема 1.1. Выбор профессии: причины и проблемы

Общее обсуждение. Что такое профессия? Какие профессии вы знаете? Каковы причины выбора определенной профессии? Обсуждение результатов анкеты Г. В. Резапкиной.

Самостоятельная работа: прохождение онлайн-тестирования «Будь готов!».

Общее обсуждение результатов тестирования «Будь готов!», обмен мнениями. «Мозговой штурм» по проблеме устаревающих, востребованных, новых профессий.

Индивидуальная консультация по результатам тестирования.

Рекомендация. Информацию следует адаптировать к возрасту и общему уровню интеллектуального развития учащихся. Общее обсуждение профессий и причин выбора лучше проводить в активной и интерактивной формах: соревнование, круглый стол, «мозговой штурм» и т.п.

Тема 1.2. Человек для профессии или профессия для человека

Общее обсуждение. Уникальность человеческой личности. Что такое мышление? Каковы особенности мышления? Что такое темперамент? Какие бывают типы темперамента? Экстраверт – интроверт. Влияние личностных особенностей на успех в конкретной профессиональной сфере.

Самостоятельная работа: прохождение онлайн-тестирования на определение типа мышления, типа темперамента, степени интровертированности и экстравертированности (методический кабинет Г. В. Резапкиной).

Индивидуальная консультация по результатам тестирования.

Рекомендация. Групповое обсуждение рекомендуется провести в рамках одного классного часа. Информацию следует адаптировать к возрасту и общему уровню интеллектуального развития учащихся. В качестве иллюстрации информации можно подобрать примеры персонажей из фильмов, мультфильмов и книг.

Каждый ученик копирует результаты своего онлайн-тестирования в отдельный документ.

Обсуждение результатов происходит индивидуально в режиме онлайн-консультации или составления письменного отзыва для каждого ученика индивидуально. Обсуждение носит рекомендательный характер, в ходе обсуждения учитель задает учащемуся вопросы для активизации рефлексивных навыков.

Раздел II. Активное познание

Тема 2.1. Мир профессий

Общее обсуждение. Изучение информации портала «Атлас новых профессий». Новые и устаревающие профессии. Необходимые навыки и умения для овладения выбранной профессией.

Общее обсуждение. Методика анализа профессий Н. С. Пряжникова. Анализ профессий будущего по методике Н. С. Пряжникова. Анализ выбранной профессии по методике Н. С. Пряжникова.

Задание 1: проанализируйте предложенную профессию (случайный выбор). Отгадайте, какие профессии достались другим.

Задание 2: составьте запрос о желаемых характеристиках профессии. Дайте рекомендацию другому ученику, какую профессию выбрать, опираясь на его запрос.

Рекомендация. До проведения занятия с «Атласом новых профессий» установить профессиональные сферы, в которых хотели бы реализовывать себя учащиеся (результаты анкеты Г. В. Резапкиной), выстроить обсуждение на основе интересующих учеников профессий. Для того, чтобы избежать субъективного подхода при выполнении задания 2, необходимо организовать анонимные запросы. Если задание выполняется в социальной сети, то каждый ученик отправляет свой запрос педагогу, а педагог публикует анонимные запросы.

Тема 2.2. Куда пойти учиться

Общее обсуждение. Способы получения профессиональных навыков. Виды учебных заведений для получения послешкольного образования. Работа с сайтами учебных заведений. Анонимный опрос: «Обязательно ли сегодня получать высшее образование?».

Самостоятельная работа

Задание 1: если вы знаете учебное заведение, куда хотите поступить, найдите сайт этого учебного заведения, узнайте дату дня открытых дверей, проходные баллы, альтернативные специальности.

Задание 2: найдите учебные заведения в других городах, где ниже/выше проходной балл.

Задание 3: найдите учебные заведения, где можно получить интересующую квалификацию.

Общее обсуждение. Работа с сайтами поиска/предложений работы.

Задание 4: оцените ситуацию на рынке труда в вашем городе. Требуются ли специалисты с той квалификацией, которую вы хотели бы получить? Какие требования к кандидатам?

Рекомендация. Для выполнения заданий 1-3 организовать работу в парах или мини-группах, объединив учащихся по схожим профессиональным интересам. Результаты групповой работы учащиеся представляют в форме мультимедиа и/или выступления.

Для обсуждения рынка труда в городе педагогу рекомендуется заранее провести анализ вакансий. Предъявляя информацию учащимся, задавать вопросы, способствующие развитию критического мышления: почему требуются специалисты в данной области? Почему мало/много открытых вакансий для специалистов того или иного профиля?

Раздел III. Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности

Тема 3.1. Первые шаги в профессии

Самостоятельная работа

Задание 1: «День из жизни» (модификация задания Н. С. Пряжникова). Составить небольшой рассказ, сопровождаемый изображением и музыкой, о том, как учащиеся себе представляют обычный рабочий день того специалиста, которым они хотели бы стать. Результат выложить в социальной сети.

Задание 2: выполнение профессионально-ориентированных проектов. Представление проекта.

Рекомендация. Важно не только выполнить задание 1, но и оценить выполнение данного задания другими участниками.

Консультации по выполнению проектов организуются индивидуально (или в группе, если проект выполняется несколькими учениками). Необходимо участие учителей-предметников. Консультации могут проходить в форме очного/онлайн/оффлайн-консультирования.

Представление и обсуждение работ рекомендуется провести в форме общего собрания класса.

Основная литература:

1. Арапова П.И. Проектно-исследовательская деятельность: возможности подготовки школьника к выбору / П.И. Арапова // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10–15.
2. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Часть 2 – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. – 142 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Модели и технологии психологического сопровождения профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников в современных условиях. Методические рекомендации / Пряжникова Е.Ю.— М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007. – 288 с.
6. Теплов Б. М. Психология: Учебник для средней школы. М.: УЧПЕДГИЗ, – 1953. – 121 с.

Интернет-ресурсы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / ООО «Атлас новых профессий». – Режим доступа: URL: <https://new.atlas100.ru/>
2. Время выбирать профессию [Электронный ресурс] : Методический кабинет профориентации. – Режим доступа: URL: http://metodkabi.net.ru/index.php?id=test_tm#ur/
3. Вузы России: университеты, институты, академии [Электронный ресурс] / Поступи онлайн. – Режим доступа: URL: <https://postupi.online/vuzi/>
4. Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда [Электронный ресурс] / Профориентация. ру. – Режим доступа: URL: <https://proforientatsia.ru/test/oprosnik-professionalnyh-predpochtenij-holland-a-opp/>
5. СпецОриент [Электронный ресурс] / СпецОриент.ру. – Режим доступа: URL: <https://specorient.ru/index.html/>

ПРИЛОЖЕНИЕ Н

(основное)

Задание для организации профессионально-ориентированных проектов

Учебный предмет	Желаемая профессия	Краткое описание задания
Биология	Стоматолог	Сделать презентацию/видео и рассказать младшим школьникам о строении зуба. Показать и рассказать, о том, как правильно чистить зубы. Рассказать, чем раньше чистили зубы. Рассказать о полезной пище для зубов.
	Врач	Сделать презентацию/видео и представить ее младшим школьникам о здоровом питании/ режиме дня. Или рассказать о составе крови, о том, что показывает увеличение или уменьшение числа лейкоцитов/тромбоцитов/эритроцитов. Или что-то свое, что было бы полезно младшим школьникам знать о здоровье
	Косметолог	Сделать презентацию/видео и рассказать о том, как ухаживать за кожей лица. От чего бывают прыщи, как можно и не нужно от них избавляться. Витамины, питание. Рассказать об истории, о том, как раньше ухаживали за лицом и какие технологии существуют сейчас. Для своих одноклассников.
	Дефектолог	Презентация с видео (чтобы звук был, чтобы дефект речи слышался). Рассказать о причинах дефектов речи, о способах их самостоятельного исправления. Показать 5-6 упражнений для отработки какого-либо звука. Для своих одноклассников.
	Криминалист	Идентифицировать личность по почерку.
Информатика	Мультипликатор	Показать созданный мультик (если умеют) или рисунок на планшете. Рассказать, с какими сложностями уже встретились, рисуя картинки. Рассказать об истории, о том, как раньше создавали мультики. Возможно – видео примеры.
География	Туроператор	Составить тур для 2-3 клиентов с разными пожеланиями, но на одну и ту же сумму. Представить в виде презентаций с фото и описанием маршрута.
Экономика	Экономист	Основываясь на данных проекта туроператора, экономист приведет сводную таблицу: что можно купить на сумму такого тура (платить несколько месяцев за квартиру, покупка еды на полгода) с ценами, выкладками.
Обществознание/ право	Юрист	Представить правила подачи апелляции и рассказать о правах и обязанностях ученика при сдаче ОГЭ, последствиях нарушений при сдаче ОГЭ. Оформить в виде серии картинок с подписями, выложить в группу

		в социальной сети.
Обществознание	Продюсер	Создать концепцию раскрутки своего одноклассника(цы): попробовать в течение недели планомерно создавать из него (нее) звезду: сториз, фото в Инстаграм, ВК.
Английский язык	Переводчик	Вариант 1. На примерах (10-15) (презентация/видео) показать, что гугл-переводчик справляется не со всеми синтаксическими конструкциями. Дать совет, как пользоваться онлайн-переводчиками, на что обратить внимание. Дать переведенную онлайн-переводчиком фразу, пусть одноклассники попробуют ее расшифровать/перевести на русский язык. Вариант 2. Расшифровка и перевод трейлера к новому фильму.
МХК	Архитектор	Вариант1: сделать презентацию и рассказ о том, какие материалы используют для строительства домов (энергосберегающие, экотехнологии), как нужно проектировать дом, чтобы расходовать меньше света, воды. Вариант2: показать и построить в специальной программе небольшой дом или план квартиры. Показать, как это делается в программе типа Sketch up.
История	Военный инженер	Рассказать и показать фото/видео современных укрепительных/оборонительных сооружений. Возможно представить как фотоколлаж в социальной сети: «Реальное сооружение – сооружение из компьютерной игры», создать серию опросов в социальной сети (или на уроке с помощью презентации) о том, для чего нужна представленная конструкция. Собственные идеи описания оружия и оборонительных сооружений будущего – публикация рассказа в социальной сети.
ОБЖ	Пожарный	Узнать расположение запасных выходов в торговом центре. Оформить правила эвакуации с фото и описанием в виде презентации.

ПРИЛОЖЕНИЕ П

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{3Л} и КГ_{3Л} на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа							Контрольная группа						
Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма	Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма
63	14	7	16	8	3	48	91	14	7	14	7	3	45
64	15	7	14	8	3	47	92	14	7	11	8	3	43
65	14	8	16	7	4	49	93	15	8	14	7	3	47
66	15	7	14	8	3	47	94	15	6	12	4	3	40
67	14	8	13	8	5	48	95	12	8	15	8	3	46
68	14	8	12	7	3	44	96	15	8	16	9	4	52
69	15	8	15	8	4	50	97	16	8	15	8	3	50
70	15	7	11	8	3	44	98	15	6	15	6	4	46
71	15	8	14	8	4	49	99	15	4	10	3	3	35
72	14	9	14	9	4	50	100	14	8	15	7	4	48
73	14	7	13	8	4	46	101	11	7	13	8	5	44
74	14	7	16	5	3	45	102	13	7	12	6	2	40
75	15	9	15	7	3	49	103	12	6	15	6	4	43
76	15	8	14	7	2	46	104	15	5	12	7	3	42
77	16	7	14	9	4	50	105	15	8	17	6	4	50

78	16	8	14	7	3	48	106	11	7	14	5	3	40
79	16	8	16	8	4	52	107	16	7	14	4	4	45
80	14	7	12	5	3	41	108	13	7	13	6	4	43
81	14	6	11	5	3	41	109	14	7	16	9	4	50
82	15	5	14	6	3	42	110	17	7	11	7	5	47
83	13	7	15	7	3	45	11	14	7	15	8	3	47
84	13	9	13	8	3	46	112	15	8	18	9	3	53
85	15	7	13	7	3	45	113	13	7	13	6	4	43
86	16	9	17	7	4	53	114	11	6	14	6	4	41
87	15	8	15	8	4	50	115	11	8	9	5	3	36
88	15	9	15	7	3	49	116	13	8	15	6	3	45
89	16	7	15	8	3	49	117	14	8	10	6	3	41
90	16	8	14	7	4	49	118	9	7	14	4	4	38

*изменения после проведения формирующего этапа эксперимента

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{4Л} и КГ_{4Л} на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа							Контрольная группа						
Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма	Ученик, шифр	Ценности, интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Сумма
119	14	8	11	7	3	43	149	11	8	15	8	3	45
120	15	9	15	7	4	50	150	15	8	16	9	4	52
121	14	9	14	8	3	48	151	14	8	10	7	3	42
122	13	8	9	6	3	39	152	14	7	13	6	2	42
123	14	6	10	4	3	37	153	14	8	10	7	3	42
124	14	8	11	6	3	42	154	14	7	13	7	3	44
125	16	8	15	8	4	51	155	15	8	13	7	4	47
126	14	8	12	8	3	45	156	16	9	11	8	3	49
127	15	7	14	7	3	41	157	12	7	16	6	3	44
128	15	8	17	9	4	53	158	13	8	13	8	4	46
129	13	8	15	8	3	47	159	14	7	16	9	3	49
130	17	8	16	9	4	54	160	9	7	10	6	3	35
131	15	9	15	9	3	51	161	12	6	11	6	3	38
132	15	7	12	8	3	45	162	11	7	7	6	2	33
133	15	10	13	9	4	51	163	11	8	9	7	3	38

134	12	7	12	7	3	41	164	10	7	7	5	3	32
135	15	8	15	6	3	47	165	9	7	11	6	3	36
136	15	9	13	8	4	49	166	15	8	18	8	4	53
137	12	7	13	6	3	41	167	16	8	13	6	4	47
138	14	9	15	8	4	50	168	11	6	14	6	4	31
139	10	4	11	6	3	34	169	12	7	9	5	3	36
140	13	6	13	6	2	40	170	10	5	11	5	3	34
141	15	9	14	8	3	49	171	13	8	9	7	3	40
142	16	8	17	9	4	54	172	13	7	9	5	3	37
143	14	8	13	7	3	45	173	16	9	14	8	4	51
144	14	8	12	7	2	43	174	15	9	12	8	3	47
145	15	9	14	8	4	50	175	16	8	15	9	4	52
146	15	9	14	8	4	50	176	10	5	10	5	3	33
147	13	7	13	8	3	43							
148	10	7	9	5	3	34							

*изменения после проведения формирующего этапа эксперимента

ПРИЛОЖЕНИЕ С

(основное)

Индивидуальные значения показателей готовности к осуществлению профессионального выбора в ЭГ_{5л} и КГ_{5л} на контрольном этапе эксперимента

Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия
Экспериментальная группа						Контрольная группа					
177	14	6	12	6	3	202	14	8	15	7	4
178	13	7	14	6	4	203	11	7	13	8	4
179	12	6	9	5	3	204	12	7	10	7	2
180	14	8	16	9	4	205	14	7	13	7	3
181	13	8	12	6	3	206	11	6	12	6	3
182	15	7	15	7	4	207	11	6	12	7	3
183	12	7	14	6	3	208	15	8	14	7	4
184	11	7	13	5	2	209	12	8	14	9	4
185	15	9	17	7	4	210	15	7	11	5	3
186	11	6	12	5	4	211	15	3	12	6	3
187	9	6	9	5	3	212	11	5	10	6	2
188	14	7	13	6	3	213	14	8	15	7	3
189	16	8	14	7	4	214	15	8	16	9	4
190	14	8	13	9	4	215	16	8	15	8	3
191	11	6	12	5	3	216	12	6	15	6	4

Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия	Ученик, шифр	Ценности и интересы	Наличие профессиональной цели	Самооценка, самопознание	Осознанность выбора	Конкретные действия
192	14	7	14	8	3	217	15	5	12	7	3
193	10	4	11	6	3	218	9	6	7	4	3
194	15	7	13	8	3	219	11	6	7	6	3
195	13	7	11	7	4	220	6	4	10	6	3
196	14	7	11	6	3	221	9	4	9	5	3
197	14	8	14	7	4	222	12	5	6	6	3
198	12	7	11	6	3	223	10	7	8	6	3
199	15	7	18	6	4	224	14	7	11	6	3
200	10	7	12	5	2	225	10	4	10	5	2
201	15	8	18	7	4	226	11	7	9	5	3
						227	11	5	9	6	2
*изменения после проведения формирующего этапа эксперимента											

ПРИЛОЖЕНИЕ Т

(основное)

Результаты диагностики уровня педагогической поддержки профессионального выбора

Показатели педагогической поддержки профессионального выбора	Уровни педагогической поддержки профессионального выбора, человек (%)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Школа	Лицей	Школа	Лицей
Ответственность за решение проблемы профориентации школьников				
нет	2 (25)	8 (24,3)	1 (12,5)	3 (9,1)
коллективная	6 (75)	25 (75,8)	7 (87,5)	30 (90,9)
личная	0	0	0	0
Проведение профориентационных мероприятий				
Не проводит	1 (12,5)	3 (9)	0	1 (3,1)
Только плановые	5 (62,5)	18 (54,5)	4 (50)	14 (42,4)
Организовывает образовательный процесс таким образом, чтобы полученные знания, умения и навыки способствовали развитию интереса к конкретным профессиональным областям	2 (25)	12 (36,5)	4 (50)	18 (54,5)
Владение и применение методов психолого-педагогической диагностики в целях педагогической поддержки профессионального выбора школьников				
Не владеет	1 (12,5)	5 (15)	0	3 (9,1)
Ощущает нехватку в знаниях	4 (62,5)	16 (48,5)	4 (50)	14 (42,4)
Владеет	2 (25)	12 (36,5)	4 (50)	16 (48,5)
Примечание:				
Непрофессиональный уровень				
Пассивно-профессиональный уровень				
Активно-профессиональный уровень				