

Игнатьева Галина Александровна

Смирнова Жанна Венедиктовна

Тулупова Оксана Владимировна

DOI 10.31483/r-168885

**СИТУАЦИОННО-ПОЗИЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ ВЫПУСКНИКОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СПО**

***Аннотация:** в главе исследуется проблема преодоления разрыва между декларируемой преемственностью профориентационной работы и реальной фрагментарностью управленческих воздействий на уровне образовательных организаций. Обосновывается необходимость перехода к трансфункциональной модели сопровождения профессионального выбора молодежи для обеспечения кадрами инженерно-технологического сектора экономики. Методологическую базу составили антропологический принцип, возрастно-нормативная модель развития и субъектный подход, синтезированные в рамках ситуационно-позиционной парадигмы. По результатам исследования спроектирована воспроизводимая технология педагогического сопровождения, базирующаяся на цикле управленческих задач: от диагностики и сценарного планирования до мониторинга и коррекции. Раскрыты механизмы конструирования образовательных ситуаций в микросреде профильных классов и колледжей, способствующих становлению субъектной позиции обучающегося. Предложены инструменты выстраивания персонального вектора профессионального становления и организации наставничества, интегрирующие институциональные ресурсы и запросы реального сектора экономики.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, ситуационно-позиционный подход, инженерно-технологическая сфера, возрастно-нормативная модель, образовательная ситуация, персональный вектор развития, профориентация, наставничество, субъектная позиция, обучающиеся школ и СПО.*

Abstract: *the paper investigates the problem of overcoming the gap between the declared continuity of career guidance work and the actual fragmentation of managerial impacts at the level of educational organizations. The necessity of transitioning to a transfunctional model of supporting youth career choices to provide personnel for the engineering and technological sector of the economy is substantiated. The methodological basis comprises the anthropological principle, the age-normative model of development, and the subjective approach, synthesized within the framework of the situational-positional paradigm. Based on the research results, a reproducible pedagogical support technology is designed, relying on a cycle of managerial tasks: from diagnostics and scenario planning to monitoring and correction. The mechanisms for constructing educational situations in the micro-environment of specialized classes and colleges that contribute to the formation of a student's subjective position are revealed. Tools for building a personal vector of professional development and organizing mentoring that integrate institutional resources and the demands of the real sector of the economy are proposed.*

Keywords: *professional self-determination, situational-positional approach, engineering and technological sphere, age-normative model, educational situation, personal development vector, career guidance, mentoring, subjective position, school and vocational education students.*

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации №073-03-2026-034/2 от 21.02.2026 на выполнение в 2026 г. научно-исследовательской работы по теме «Технология профессионального самоопределения выпускников общего и среднего профессионального образования в инженерно-технологической сфере».

Представленный в монографической публикации материал раскрывает три базовых составляющих научного исследования: 1) ситуационно-позиционную методологию проектирования технологии профессионального самоопределения выпускников общеобразовательной организации и СПО; 2) технологию профессионального самоопределения через систему управленческих задач; 3) практику

построению пространства профессионального самоопределения обучающихся с применением ситуационно-позиционного подхода, совершая тем самым «переход» от теоретико-методологического знания к проектно-технологическому, затем к орудийно-практическому, направленного на формирование профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО.

Научное исследование по теме «Технология профессионального самоопределения выпускников общего и среднего профессионального образования в инженерно-технологической сфере» посвящено решению крупной научной проблеме в области методологии и технологии профессионального образования, связанной с разработкой антропологической концепции и ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения выпускников школы и СПО на основе положений о профессиональной деятельности как антропологической категории (В.И. Слободчикова) и представлений о возрастно-нормативной модели профессионального самоопределения и возрастно-сообразной профориентационной деятельности авторов-разработчиков.

Ключевая идея научного исследования заключается в преодолении сложившегося в теории и практике управления высшим образованием разрыва между законодательным принципом преемственности профориентационной работы в условиях организации различных видов партнерств систем школьного, специализированного профессионального и вузовского образования и реальной фрагментарностью управленческих воздействий на уровне конкретной образовательной организации, что связано с определением общего способа (технологии) профессионального самоопределения выпускников общего и среднего профессионального образования в инженерно-технологической сфере, определением средств и механизмов осуществления перехода к трансфункциональной модели управления процессом профессионального самоопределения выпускников школы и СПО.

Научное исследование представляет собой завершённый, концептуально стройный научный труд, в котором решена крупная научная проблема – создание

технологии профессионального самоопределения выпускников общего и среднего профессионального образования в инженерно-технологической сфере на основе ситуационно-позиционной методологии профессионального образования.

Степень новизны результатов научного исследования.

1. Принципиальная новизна: работа содержит три взаимосвязанных новации, не имеющих аналогов в современной методологии профессионального образования: ситуационно-позиционный подход как метаметодология профессионального самоопределения обучающихся; введён и операционализирован новый для педагогической науки концепт – ситуационно-позиционная технология профессионального самоопределения обучающихся; интегративный показатель – диагностический комплекс (инструментарий) для определения сформированности компонентов инженерного мышления у выпускников школ и СПО и осуществления ими самооценки склонностей к получению инженерно-технологического образования.

2. Новизна на уровне конкретизации и уточнения результатов представлена структурно-содержательной логикой развития объекта исследования с уточнением и дополнением содержания понятий «ситуационно-позиционная технология профессионального самоопределения обучающихся» и «модельные портреты выпускников школы и СПО».

Теоретическая значимость научного исследования. Трансформация процессов профориентационной деятельности в образовательных организациях школы и СПО представлена не как реакция на внешние вызовы, а как управляемый саморазвивающийся процесс, запускаемый изнутри образовательных организаций, что смещает акцент на реализацию законообразного принципа преемственности в развитии личности обучающихся.

Практическая значимость научного исследования состоит в возможности использования разработанной авторской концептуальной модели и ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения личности выпускника школы и СПО для построения образовательных практик и программ

подготовки педагогических кадров нового поколения, способных развивать учеников средствами своей профессии.

Задачи научно-исследовательской работы с конкретными продуктами исследования, подлежащими тиражированию и внедрению в рамках государственного задания.

1. Научно-теоретическая задача: разработка ситуационно-позиционной модели технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО. Получаемый продукт, подлежащий внедрению: ситуационно-позиционная модель профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательной школы и СПО.

2. Проектно-моделирующая задача: моделирование и составление описания портретов выпускника общеобразовательной школы и СПО, ориентированного на профессиональный выбор в инженерно-технологической сфере, как ценностно-целевых ориентиров. Получаемый продукт, подлежащий внедрению: модельные портреты выпускника школы и СПО в виде системы критериев и показателей, описывающих личностные характеристики выпускника со сформированной профессиональной ориентацией.

3. Проектная задача: разработка типовых программ профориентационной работы, основанных на ситуационно-позиционной модели, для общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. Получаемый продукт, подлежащий внедрению: типовые программы и комплекс мер по формированию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению (выступающие в качестве содержательно-деятельностной основы технологии и конкретного инструмента внедрения для школ и СПО).

4. Оценочно-диагностическая задача: разработка диагностического инструментария, направленного на выявление сформированности у выпускников компонентов инженерного мышления и самооценку собственных склонностей. Получаемый продукт, подлежащий внедрению: диагностический комплекс (инстру-

ментарий) для определения сформированности компонентов инженерного мышления у выпускников школ и СПО и осуществления ими самооценки склонностей к получению инженерно-технологического образования.

В соответствии с поставленными задачами нами определена и структура главы монографии, а именно следующие.

Раздел I. Проектирование технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО: ситуационно-позиционная методология.

1.1. Философско-методологические и психолого-педагогические основания проектирования ситуационно-позиционной модели профессионального самоопределения обучающихся.

1.2. Ценностный и социокультурный смысл содержания понятий «ситуация» и «позиция»: однонаправленный и разнонаправленный вектор их сущности в рамках развития профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций и СПО.

1.3. Преимущества ситуационно позиционного подхода к построению пространства профессионального самоопределения обучающихся.

Раздел II. Проектирование ситуационно позиционной модели технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО.

2.1. Возрастно-нормативная модель профессионального самоопределения и возрастно-сообразная профориентационная деятельность: методологическая рамка ситуационно-позиционной модели.

2.2. Система управленческих задач как технологический «каркас» профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО: от диагностики и планирования к мониторингу и анализу.

Раздел III. Практическая реализация ситуационно-позиционной модели профессионального самоопределения выпускников в инженерно-технологической сфере.

3.1. Образовательная ситуация профильного и предпрофессионального образования: профессиональное самоопределение в микросреде.

3.2. Образовательная ситуация профессионального образования: построение персонального вектора профессионального развития.

Ситуационно-позиционная модель технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО

1. Методология ситуационно-позиционного подхода.

Ситуационно-позиционный подход представляет собой современную парадигму проектирования образовательного процесса, напрямую связанную с задачей технологического лидерства России – подготовка компетентных граждан, способных действовать в изменяющихся ситуациях, работать с реальными проектами и принимать решения в условиях неопределённости. Данный подход, интегрируя идеи антропологии и гуманистической психологии рассматривает образование как пространство совместного бытия и диалога участников образовательных отношений.

1.1. Философские и психологические основания ситуационно позиционного подхода.

Анализ современной социокультурной ситуации в российском образовании позволяет сделать вывод об усилении роли антропологического принципа в объяснении образовательных процессов и явлений. По утверждению В.И. Слободчикова, именно в современном постиндустриальном, стремительно развивающемся обществе высоко актуальным является завет К.Д. Ушинского о том, что основной целью образования должен быть только сам человек, а его непрерывное развитие является ключевым смыслом существования государства, общества и культуры [40].

Антропологический принцип задаёт гуманистическую основу ситуационно-позиционного подхода, поскольку исходит из целостного понимания человека как личности, включённой в систему социальных, культурных и профессиональ-

ных отношений [47]. В методологическом плане это означает, что любой образовательный процесс должен быть направлен не только на передачу знаний, но и на развитие мышления, ценностных ориентиров, рефлексии и способности действовать в жизненно значимых обстоятельствах, что в совокупности составляет субъектную позицию обучающегося, обеспечивая его самостоятельность в деятельности и ответственность за ее результат.

В присущем настоящему культурно-историческому времени многообразии теорий, подходов, концепций и парадигм, отражающих различные аспекты человековедения, антропологический принцип определяет ориентиры осмысления кризисной ситуации в образовании, чтобы сформулировать адекватный ответ на вызовы времени [39].

Структура антропологического принципа как фундаментальной методологической установки ситуационно-позиционного подхода представляет собой целостную систему, объединяющую три взаимообусловленных аспекта человеческого бытия: универсальность, субъектность и духовность. Их взаимодействие обеспечивает развитие личности и общества в условиях глобальной технологической трансформации, центрируясь на утверждении ценности человека как ключевого субъекта познания и бытия.

Представим структурные компоненты антропологического принципа, с выявлением их сущностных характеристик и механизмов взаимодействия.

1. Универсальность человека рассматривается исходя объяснения универсальной природы общественного человека, данной К. Марксом в «Экономическо-философских рукописях», как его свободной самодеятельности и его целостности, определяющих базовую способность преодолевать биологическую детерминированность посредством социокультурных механизмов, среди которых ведущим является образование [6]. К основным проявлениям универсальности человека в общественной практике относятся:

– социальная наследственность, представляющая собой фундаментальный механизм развития общества посредством процесса трансляции знаний, норм и

ценностей от поколения к поколению, функционирующего вне генетического кодирования. Ее специфическими характеристиками являются: исторический характер; опосредованность знаковыми системами (язык, символы); способы передачи, как формализованные – воспитание, образование, так и спонтанные – социализация, социальное подражание. Социальная наследственность обеспечивает преемственность культуры, формирует национальную, профессиональную, социальную идентичность человека, поддерживает стабильность общества – через передачу норм и ценностей и одновременно позволяет адаптироваться к изменениям [21];

– способность человека выходить за пределы наличной ситуации, его открытость миру, которую следует рассматривать как квинтэссенцию универсальности. Эта характеристика означает, что человек не просто приспосабливается к среде, следуя инстинктам, а активно и целенаправленно преобразует её [7];

– творчество и способность творить, позволяющие человеку реализовывать себя многогранно – не ограничиваясь одной узкой функцией, а раскрывая всю свою целостность. Способность создавать новое, выходя за рамки заданного дает человеку возможность активно изменять среду своего обитания, создавая культуру, науку, технологии и искусство. Фактически эта способность обеспечивает его средствами для бесконечного развития и самосовершенствования, что, собственно, и есть основа универсализма;

– свобода воли и самодеятельность, означающие, что человек не просто существует в мире, а активно его преобразует, опираясь на способность к выбору и созиданию. Эта способность лежит в основе культуры, морали, творчества и всех форм человеческой деятельности, делая человека подлинным субъектом истории и собственного бытия. Самодеятельность основана на целеполагании и выборе поведенческих стратегий, выходящих за рамки инстинктивных реакций. Ключевым фактором здесь выступает рефлексия как способность осознавать себя, свои мотивы, ставить вопросы о смысле, анализировать собственный опыт, что позволяет человеку не просто действовать, а осмысленно проектировать свою жизнь и мир вокруг [19];

– социальность является условием становления человеческой универсальности, позволяющим данной характеристике общественного человека воплощаться в реальной жизни, реализуемым через коммуникацию и кооперацию, создание устойчивых форм организации людей [8].

2. Субъектность в структуре антропологического принципа представляет собой механизм, позволяющий реализовать универсальность человека применительно к его способности выступать активным творцом собственной жизнедеятельности и культурно-исторического процесса. Субъектность означает способность человека исполнить свое жизненное предназначение, быть автором своей жизни: свободным и ответственным, событийным с Другим, творцом и уникальным человеком в своей проявленности [13]. Сущность субъектности раскрывается через категорию самодеятельности. При этом самодеятельностью принято считать не любую деятельность индивида, совершаемую им самостоятельно, а только ту, которая выполняется им по собственной инициативе, на основе собственного интереса и выбора. Тогда такая деятельность наделяется личностным смыслом.

Помимо самодеятельности в структуру субъектности входят:

- самоопределение – процесс выбора жизненных целей и стратегий их достижения;
- творческая активность, определяющая возможность самоизменения человека, и благодаря этому изменение им внешней среды, расширение границы возможного;
- самосознание, как, собственно признак зрелой субъектности человека и способность с помощью рефлексии управлять своей деятельностью (рефлексивное управление);
- самоорганизация – умение человека максимально эффективно использовать свои возможности и ресурсы для достижения поставленных целей, реализуемое через выполнение определенной последовательности действий: целеполагание, анализ ситуации, планирование, организация деятельности, оценка результатов и коррекция плана при необходимости [43];

– самоуправление – это способность человека самостоятельно управлять своей деятельностью, при том, что все ключевые управленческие функции (целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка) перенесены «внутрь» субъекта, который в одном лице является и управляющим, и управляемым.

Диалектика субъектности представляет собой взаимодействие двух противоположных, но взаимообусловленных тенденций – индивидуализации как процесса становления уникальной личности, обретения автономии, выработки собственных ценностей, смыслов и способов деятельности и социализации – процесса усвоения социальных норм, ролей, ценностей и способов деятельности, принятых в обществе. Важно то, что в процессе деятельности социализация порождает индивидуализацию – усвоение коллективных норм ведёт к их творческому переосмыслению отдельным человеком, а уникальный опыт и идеи становятся частью коллективного знания. Динамика взаимодействия индивидуализации и социализации меняется на разных этапах становления личности (табл. 1).

Таблица 1

Этапы диалектического развития субъектности

Этап	Социализация	Индивидуализация
Ранний возраст (0–7 лет)	Доминирует: усвоение языка, норм общественного поведения, базовых социальных ролей	Первые акты самостоятельности «Я сам!»
Школьный возраст (7–15 лет)	Интенсивная социализация (школа, сверстники, социальные институты)	Развитие индивидуализации через выбор интересов, формирование самооценки
Юность (15–25 лет)	Социальная интеграция (выбор профессии, построение отношений)	Стремление к автономии и поиск баланса между «быть как все» и «быть собой»
Зрелость (25+ лет)	Самореализация в профессиональной и социальной деятельности	Индивидуальный вклад в коллективные процессы

Из данной таблицы совершенно очевидно, что самым продуктивным периодом в плане профессионального самоопределения является именно юношеский возраст, в условиях пика противоречий, когда стремление к автономии сталкивается с необходимостью социальной интеграции.

3. Духовность как категория, отражающая ценностно-смысловую сферу человеческого бытия, является важным компонентом антропологического принципа, рассматривающего человека как целостное существо, объединяющее в себе биологическое, социальное и духовное начала.

В философско-антропологической интерпретации духовность воплощает в себе ценностно-смысловое измерение человеческого бытия, трактуется как интегративное качество личности, включающее: нравственное самоопределение, выражающееся через формирование системы ценностей и этических ориентиров; творческую самореализацию посредством создания уникальных культурных образцов; трансцендирование, означающее выход за пределы обыденного существования к высшим идеалам; экзистенциальную рефлексия, определяемую как способность человека рассуждать над онтологическими вопросами. Согласно концепции В. Франкла, духовность проявляется через стремление к смыслу, которое есть фундаментальная мотивация человеческого существования [48].

Также, как и субъектность, духовность является диалектически развивающимся качеством человека, формирование которого проходит несколько этапов:

- ранний возраст (3–6 лет): зарождение духовных потребностей; осознание первых нравственных оценок («хорошо»/ «плохо»);
- младший школьный возраст (7–10 лет): усвоение моральных норм, развитие способности к сопереживанию;
- подростковый возраст (11–15 лет): поиск идентичности, первые попытки осмысления экзистенциальных вопросов;
- юность (16–25 лет): формирование мировоззрения, выбор жизненных целей и идеалов;
- зрелость: углубление духовности через реализацию ценностей в профессиональной деятельности, семье, творчестве;
- поздняя зрелость: рефлексия над прожитой жизнью, осмысление её духовного значения.

По утверждению В. И. Слободчикова, представленная логика духовного развития демонстрирует путь становления субъектности человека через приобщение к общечеловеческим ценностям [42]. Здесь необходимо опять подчеркнуть значимость юношеского возраста с точки зрения профессионального самоопределения человека, который в логике духовного развития тесно связан именно с выбором своего жизненного пути.

Антропологический принцип как интегративная сущность, задаёт целостную модель человека, в которой:

- универсальность показывает, что каждый человек несёт в себе общечеловеческую природу, его личность не может быть редуцирована к частной функции;
- субъектность описывает, как этот общечеловеческий потенциал реализуется в конкретной жизни: человек становится автором своей жизни, строит профессиональные и жизненные траектории и берёт на себя ответственность за их реализацию;
- духовность раскрывает, ради каких идеалов и ценностей человек действует и самоорганизуется, превращая «объективный» культурный и духовный опыт человечества в свой индивидуальный путь.

В этой связке универсальность создаёт материально-инструментальные и социокультурные предпосылки деятельности, субъектность обеспечивает её целенаправленность и саморегуляцию, а духовность задаёт аксиологические ориентиры, определяющие смысл действий (табл. 2). В образовании это означает: любой проект должен поддерживать все три измерения – развивать общечеловеческие способности, укреплять субъектность и открывать пространство для подлинного духовно-смыслового роста.

Таблица 2

Взаимосвязь структурных компонентов антропологического принципа

Компонент	Универсальность человека	Субъектность	Духовность
Онтологический смысл	Общественный человек	Авторство собственной жизни как способ бытия человека	Человек как носитель духовного измерения

Связь с личностью	Личность как элементарная единица общечеловеческого	Личность как субъект – тот, кто превращает потенциал в действительность	Личность как воплощение смысла собственного существования.
Взаимосвязь с субъектностью	Универсальность задаёт «репертуар» возможного / Субъектность обеспечивает выбор, как и в какой форме это будет реализовано.	-	Субъектность делает ценности основанием собственных решений и жизненной стратегии
Взаимосвязь с духовностью	Духовность обеспечивает проявление общечеловеческой природы не только как набора способностей, но и как причастность к общему смысловому и нравственному полю человечества	Духовность задаёт высший смысл развития субъектности: стать автором собственной духовной жизни (стремление к Универсуму)	-
Отношение с другими	Диалог, исходя из общих оснований понимания и ответственности	Признание других как соавторов	Переживание общности судьбы, ответственности, предназначения

Психологические основания ситуационно-позиционного подхода связаны с несколькими ключевыми идеями современной психологии: пониманием человека как субъекта, действующего в контексте конкретных ситуаций; признанием многопозиционности его сознания и поведения; а также акцентом на трансформационной природе системы отношений человека к себе, другому и миру.

Субъектный подход (Рубинштейн С.Л., как основатель и его последователи Абульханова (Славская) К.А., Брушлинский А.В., Петровский В.А.) рассматривает человека как активного субъекта, который действует, ориентируясь на внутреннюю систему отношений – к себе, к другим участникам взаимодействия, к нормам и ценностям, к поставленной задаче и к определенной ситуации. Его деятельность детерминирована не только особенностями ситуации и личностными чертами, но и тем, какую позицию человек выбирает и удерживает в этой ситуации.

Ситуационно-позиционный подход расширяет представления ситуационного подхода в психологии, одним из ключевых теоретиков которого является

Курт Левин, рассматривающий поведение, мотивацию и психические процессы человека как зависящие от конкретной ситуации (контекста), что требует анализа взаимодействия субъекта и ситуации, а также учёта ситуационных переменных при объяснении и прогнозировании поведения [9]. Ситуационно-позиционный подход не ограничивается простой констатацией «ситуационного влияния»; он рассматривает ситуацию как пространство возможных позиций и акцентирует психологические механизмы выбора и смены позиции.

Идея многопозиционности сознания и поведения означает, что человек может в зависимости от конкретной ситуации занимать разные позиции. В этом смысле задача ситуационно-позиционного подхода состоит в том, чтобы описывать, какие позиции становятся актуальными в определённых типах ситуаций, как они структурируют переживания, мышление и действия, и при каких условиях возможен переход к более продуктивным позициям. Это осуществляется за счет разных форм рефлексии, внутреннего диалога и саморегуляции.

Таким образом, основу подхода составляют представления о позиции как системообразующем элементе профессионального и жизненного поведения человека. В этом контексте позиция выступает в качестве относительно устойчивой системы смыслов, установок и ценностей, через которую субъект осмысляет происходящее и организует свою деятельность. Следует подчеркнуть, что в ситуационно-позиционном подходе акцент делается на динамике позиционности, на том, как она формируется, трансформируется согласно с меняющимися условиями ситуации. В процессе взаимодействия с ситуацией человек рефлексивирует, оценивает цели и обстоятельства и, при наличии рассогласования, корректирует позицию – иногда адаптируясь, иногда трансформируя саму ситуацию. В соответствии с представлениями о динамике жизненного пространства и жизненного пути человека, ситуация рассматривается в трехмерной системе координат: прошлый опыт, актуальные задачи и представления о будущем, и, следовательно, позиция субъекта по отношению к ситуации должна быть связана и с его образом будущего, и с его видением жизненного пути.

Наконец, к важным психологическим основаниям относятся представления о рефлексии и саморегуляции как механизмах позиционирования. В этом смысле ситуационно-позиционный подход связывает внешне наблюдаемую позицию с внутренними психическими процессами – осознанием, смыслопорождением, психоэмоциональной регуляцией.

В целом, психологические основания ситуационно-позиционного подхода можно представить рядом положений:

- человек – активный субъект, управляющий ситуацией;
- ситуация определяет поведение человека, но в контексте избираемых позиций;
- позиция выступает смысловым и регуляторным центром поведения;
- многопозиционность и рефлексия позволяют человеку изменять свою позицию и тем самым трансформировать собственное отношение к ситуации и возможные способы действия.

Таким образом, ситуационно-позиционный подход является методологически продуктивным для проектирования ситуаций развития, связанных не только с изменением условий, но и с осознанной работой субъекта над собственной позицией.

1.2. Понятия «ситуация» и «позиция» в педагогике и психологии.

Обращение к понятиям «ситуация» и «позиция» при исследовании той или иной образовательной практики является актуальным, поскольку эффективность образовательной деятельности зависит не только от ее содержания, но и от того, как участники образовательных отношений воспринимают и интерпретируют конкретную ситуацию. Если ситуация выступает как совокупность обстоятельств, в которых осуществляется деятельность, то позиция выражает устойчивую систему отношений личности к миру, другим людям и собственной деятельности.

Понятие «ситуация». В психологической интерпретации ситуация предстает в виде системы внешних условий и обстоятельств, которые регулируют поведе-

ние субъекта, учитывая параметры его индивидуального восприятия самой ситуации, поскольку именно восприятие ситуации влияет на выбор стратегии поведения. Заслуживает внимания точка зрения К. Левина, который рассматривал ситуацию как часть «жизненного пространства» индивида, где внешние условия и внутренние состояния взаимно обуславливают друг друга [27]. Субъектность является главной характеристикой ситуации, она включает обязательно самого человека, его восприятие, оценку и интерпретацию обстоятельств. Поведение человека определяется не только объективными условиями, но и тем, какой личностный смысл он им придаёт.

В зависимости от исследовательской парадигмы выделяют несколько трактовок понятия «ситуация»:

- объективное рассмотрение ситуации (Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б.) как совокупности внешних условий, которые побуждают и опосредуют активность субъекта [36];

- в событийно-биографическом плане (Н.А. Логинова) ситуация выступает в качестве элементарной единицы жизненного пути, имея событийный характер [22];

- личностно-центрированный подход (Карл Р. Роджерс) ставит в центр внимания – субъективный образ объективной реальности, что, собственно, и есть ситуация [28];

- субъект-объектный подход (С.Л. Рубинштейн) позволяет представить ситуацию как результат активного взаимодействия личности и среды [44].

В педагогике под «ситуацией» понимается обычно фрагмент образовательного процесса, характеризуемый наличием определенного противоречия, как-то: между коллективными нормами и индивидуальным поступком, между интересами участников образовательных отношений, между планом и реальностью, что порождает задачу для педагога. Понятие педагогической ситуации трактуется разными педагогическим словарями и энциклопедиями с точки зрения совокупности условий и обстоятельств, взаимодействия субъектов образовательного процесса, составной частью которого, собственно, и рассматривается ситуация:

– совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе с целью формирования и развития учащегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирования его как личности [16];

– кратковременное взаимодействие учителя с учеником (группой, классом), сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений [16];

– составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в данный момент и в данных условиях, при этом сам педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных и продолжающих друг друга ситуаций [3].

Встречаются также трактовка педагогической ситуации как состояния педагогического процесса, в котором имеется расхождение между желаемым (что педагог планировал) и реальным (что получилось в ходе занятия) [45].

Общими признаками вышеуказанных трактовок являются:

– наличие взаимодействия, упор на общение и совместные действия участников;

– полисубъектность, когда не только учитель влияет на ситуацию, но и действия учеников, их опыт, эмоции, а также родителей формируют контекст;

– связь с задачами обучения, воспитания или развития личности;

– многообразие вариантов развития ситуации.

Педагогическая ситуация может быть, как специально организованной, так и стихийно возникшей; однако, в обоих случаях она требует от педагога анализа, осмысления и выбора адекватных способов взаимодействия. В педагогике ситуация выступает как динамическое поле, в котором проявляются цели, мотивы, отношения и способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Понятие «позиция». Категория позиции занимает существенное место в современном педагогическом и психологическом знании, выступая важнейшей характеристикой субъектности и личностно-профессионального развития участни-

ков образовательного процесса. В современных психолого-педагогических исследованиях позиция (от лат. *positio* – положение, установка) рассматривается как интегральная характеристика субъекта, включающая систему его ценностных ориентаций, установок и поведенческих стратегий, проявляющихся в ситуациях образовательного выбора и социальной ответственности. Термин «позиция» в общем виде обозначает устойчивую систему отношений человека к определённым сторонам действительности, формируемых в опыте, преломляющих внешние воздействия и в итоге побуждающих человека к определённым поступкам и линиям поведения. Эта развивающаяся при наличии устойчивого ценностно-смыслового основания система отношений личности проявляется в поведении и поступках и включает ценности, интересы, мотивы, установки, а также типичные способы взаимодействия с окружающими [53]. Педагогика акцентирует нормативно-ценностный и деятельностный аспекты позиции, связывая её с гражданской зрелостью и профессиональной ответственностью. Психология, в свою очередь, описывает позицию как форму субъективного отношения, опосредующую когнитивные и мотивационные процессы, определяющие характер взаимодействия человека с образовательной средой. Понимание структуры и механизмов формирования позиции позволяет целенаправленно проектировать образовательную среду, способствующую становлению активного, ответственного и рефлексивного субъекта.

Данная категория имеет двойственную природу: с одной стороны, позиция связана со сферой сознания – ценностями, установками, мотивами; с другой – проявляется в конкретных формах поведения и деятельности человека. Л.И. Божович ввела и глубоко разработала понятие «внутренняя позиция личности» – единую систему реально действующих мотивов человека по отношению к окружению (или к какой-то его сфере, например, к учению), осознание себя и отношение к себе в контексте действительности [5]. В структуре внутренней позиции она выделила аффективный (эмоциональный), мотивационный и рефлексивный (связанный с осознанием своей позиции в ситуации) аспекты. По Л.И. Божович

позиция – это динамическая система, отражающая соотношение ведущих мотивов личности с возможностями их реализации в действии и выступающая результатом осознания человеком собственных потребностей и себя как субъекта действия. Это принятый человеком выбор своего места в жизни, мотивированный внутренними побуждениями и в этом смысле, детерминирующий его поступки, одновременно, опосредуя внешние воздействия.

Основатель субъектно-деятельностного подхода в психологии, С. Л. Рубинштейн определял позицию как ярко выраженное отношение человека к жизни, делая упор на связь психики человека и его деятельности, реализуемую в способах осуществления жизни, в активности человека, подчёркивая, что позиция – не итог, а основа и фактор формирования человека и его психики. Развивая эту линию, К.А. Абульханова-Славская, под позицией понимает устойчивую систему отношений человека к определённым сторонам действительности, которая проявляется в соответствующем поведении [35].

Рассматривая личность в рамках комплексного, антропологически ориентированного подхода, Б. Г. Ананьев вводит понятие позиции, характеризующее субъективную, деятельностную сторону положения человека в обществе. Позиция отражает то, как сам человек осмысляет свое место в обществе, какие отношения, установки и намерения формируются у него по отношению к собственной социальной роли, к другим людям и к социальным институтам [1]. В этом плане, позиция носит характер деятельностной проекции объективного социального положения личности.

Вклад В.С. Мухиной в разработку понятия позиции, состоит в том, что она показала возможность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения человека к себе, к окружающим, к собственному жизненному пути и к жизни в целом выступить в качестве сущностной основы развития гражданской идентичности [24]. Исследователь подчеркивала, что внутренняя позиция базируется на системе личностных смыслов: человек пропускает через себя обще-

ственный опыт, усваивает ценности, но при этом активно отбирает то, что становится личностно значимым. На этой базе строится мировоззрение и идеология личности.

Опираясь на положения системного подхода, Б.Ф. Ломов исследовал социальную природу феномена «жизненная позиция», определяя его как продукт общественных отношений. В структуру жизненной позиции он включал: субъектные отношения – то, как личность активно относится к миру, а не просто пассивно воспринимает его; типичные для человека модели поведения; направленность личности как баланс между личными интересами и вкладом в общее дело, полагая, что эти компоненты образуют целостную систему, которая задаёт вектор жизнедеятельности человека [23].

В педагогике акцент смещается на отношения между участниками образовательного процесса. Речь идет о позиции учащегося и о педагогической позиции. Позиция учащегося характеризуется как форма существования индивидуального субъекта учебной деятельности, в которой заключается внутренняя позиция личности ребёнка: его отношение к процессу обучения в целом, осознание своего места и роли в нём. По утверждению Ю.К. Бабанского мотивация к учению является основой субъектной позиции учащегося [2]. Главной ее характеристикой является то, что ученик выступает как инициатор собственной познавательной деятельности, способен осознанно планировать и регулировать свои действия. Субъектная позиция ученика представляет собой важный ресурс развития, поскольку она выражает активное и осознанное отношение к учебной деятельности, готовность к самоопределению и самостоятельному выбору способов действия.

Отдельно выделяется педагогическая (профессиональная) позиция педагога. Это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений педагога к миру, к педагогической действительности и к самой профессиональной деятельности. Она определяет выбор линий поведения, способов организации взаимодействия с учениками, характер общения. В. И. Слободчиков

объясняет уникальность педагогической позиции тем, что она одновременно является и педагогически-личностной (проявляется в каждой «встрече» взрослого и ребёнка), и педагогически-профессиональной (связана с достижением профессиональных целей).

Таким образом, анализ понятий «ситуация» и «позиция» позволяет глубже понять механизмы взаимодействия человека с окружающим миром, выявить факторы, влияющие на его поведение и развитие, и разработать более эффективные подходы в психологической практике и педагогическом процессе. Понятия «ситуация» и «позиция» находятся в тесной взаимосвязи, но не совпадают по своему содержанию. Ситуация характеризует объективно-субъективные условия деятельности, тогда как позиция выражает внутренний способ отношения личности к этим условиям. Продуктивное изучение образовательного процесса возможно только при совместном рассмотрении ситуации и позиции как взаимосвязанных категорий, позволяющих глубже понять механизмы поведения, взаимодействия и развития личности.

1.3. Преимущества ситуационно-позиционного подхода для проектирования ситуаций профессионального самоопределения.

Проблема профессионального самоопределения занимает центральное место в современной педагогике и психологии, что обусловлено комплексом факторов, которые затрагивают как потребности экономики и общества, так и личностное развитие граждан. В число ключевых показателей достижения национальной цели «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» входит показатель по обеспечению к 2030 году функционирования системы развития детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся [46]. В условиях усложнения мира профессий возрастает значение образовательных практик, которые создают для обучающихся реальные или моделируемые ситуации выбора, действия и рефлексии [50].

Ситуационно-позиционный подход позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как процесс, разворачивающийся в конкретной ситуации и определяемый активной позицией самого обучающегося и в этом плане может выступить теоретическим основанием для проектирования профориентационных событий, профессиональных проб и образовательных практик, направленных на формирование осознанного выбора профессии выпускников общего и среднего профессионального образования в инженерно-технологической сфере.

Профессиональное самоопределение в отечественной психологии рассматривается как активный и сознательный процесс, нередко возникающий в проблемной ситуации и требующий личностного решения. Согласно А.В. Петровскому самоопределение понимается как сознательный акт выявления и утверждения человеком собственной позиции через прохождение этапов анализа ситуации, оценки вариантов, принятия решения и взятие на себя ответственности за его последствия [33]. Это положение развивается в работах Н.С. Пряжникова, который определяет профессиональное самоопределение как самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировку и реализацию профессиональных перспектив [32]. В указанных трактовках – суть профессионального самоопределения заключается в том, что оно связано со способностью человека проектировать свой профессиональный путь, постоянно переосмысливая цели и смыслы.

Ситуационно-позиционный подход является продуктивной основой проектирования ситуаций профессионального самоопределения, поскольку объединяет анализ контекста, действия и субъектной позиции обучающегося. Его преимущества проявляются в практической направленности, развитии субъектности, диагностической точности и возможности индивидуализации педагогического сопровождения.

Ситуационно-позиционный подход методологически обосновывает способы проектирования ситуаций выбора, анализа и пробного действия, исходя из представления о том, что поведение и развитие личности определяются не только её устойчивыми характеристиками, но и тем контекстом, в котором она действует,

а также её позицией по отношению к этому контексту. Это достигается через включение обучающихся в деятельность, требующую выбора, оценки собственных возможностей и соотнесения их с требованиями будущей профессиональной среды [18].

Практико-ориентированность ситуационно-позиционного подхода, возможность проектировать на его основе ситуации, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, составляет его основное преимущество, определяющее содержательность и деятельностный характер процесса самоопределения. То, что обучающийся может пережить опыт причастности к определенной профессиональной сфере повышает качество выбора за счет его максимальной осознанности. Опираясь на исследование Л.М. Карнозовой [14], можно предложить следующие ситуации профессионального самоопределения, каждой из которых соответствует определенная фаза рефлексивного процесса:

- ситуация «выхода в рефлексию», связанная с тем, что человек начинает осмысливать то, что происходит в определенной профессиональной сфере;
- ситуация объективирования, когда свои мысли и представления о профессиональной деятельности самоопределяющийся делает предметом анализа, таким образом выявляются основания позиции (объективирующая рефлексия);
- ситуация выбора – человек «присваивает» объективную ситуацию как лично значимую – возникает точка выбора и волевого решения: новая система ценностей встраивается в систему деятельности (субъективирующая рефлексия);
- ситуация самоорганизации: результаты субъективирующей рефлексии воплощаются в конкретные планы: определяются направления, этапы, ближайший организационный шаг.

Проектирование ситуаций профессионального самоопределения направлено на развитие рефлексии, саморегуляции и готовности принимать решение, то есть связано с формированием субъектной позиции обучающегося. В этом плане активное, осмысленное и ответственное отношение к учебной деятельности яв-

ляется первейшим условием зрелого профессионального выбора. Развитие рефлексивных и регулятивных умений, обучающихся является ключевым фактором успешной адаптации в условиях неопределённости. В спроектированных ситуациях самоопределения учащиеся регулярно сталкиваются с необходимостью анализировать свои действия, корректировать планы, оценивать риски и возможности, что способствует формированию навыков саморегуляции, целеполагания и прогнозирования, востребованных в профессиональной сфере.

Важным преимуществом ситуационно-позиционного подхода является его диагностический потенциал. Анализ того, как обучающийся действует в ситуации выбора, какие цели он ставит, как оценивает свои ресурсы и риски, позволяет педагогу определить характер мотивации, степень самостоятельности и особенности субъектной позиции, проявляющейся как активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности и являющееся внутренним ресурсом, который помогает развиваться в деятельности сразу по многим направлениям. Это необходимо для выстраивания индивидуальных маршрутов сопровождения профессионального самоопределения [11].

Ситуационно-позиционный подход расширяет педагогические возможности сопровождения профессионального самоопределения. На его основе такие образовательные события, как профессиональные пробы, кейсы, дискуссии, исследовательские задания и практические задания проектируются таким образом, чтобы они включали элемент выбора и личностной ответственности. В результате образовательное событие становится пространством формирования будущей профессиональной идентичности.

Кроме того, событийное проектирование ситуаций профессионального самоопределения данный подход помогает педагогам учитывать различия в образовательных и жизненных ситуациях обучающихся, тем самым обеспечивает адресность педагогического воздействия, что позволяет с большей вероятностью достигать развивающего эффекта. Как подчёркивал В. И. Слободчиков, важно создать условия, в которых каждый обучающийся может раскрыть свою субъектность: педагог не транслирует готовые решения, а организует пространство проб,

поддерживает рефлексию и помогает осмыслить опыт. Такая организация позволяет избежать формального выбора профессии и способствует осознанному принятию решений.

Ситуационно-позиционный подход позволяет проектировать ситуации профессионального самоопределения, которые моделируют динамику и многомерность реальных жизненных ситуаций тем самым, приближая образовательный опыт к реальности; даёт возможность разрабатывать сценарии, где учащиеся учатся распознавать противоречия, ставить цели, выбирать стратегии и нести ответственность за последствия выбора. Проектирование ситуаций предполагает включение элементов пробы (практические задания, кейсы, профессиональные пробы), рефлексии (обсуждение опыта, анализ ошибок и успехов) и ценностного осмысления (соотнесение с личными смыслами, интересами, способностями), посредством чего происходит интеграция когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов самоопределения. Это соответствует современным представлениям о метапредметных и надпрофессиональных навыках, которые становятся всё более востребованными на рынке труда, и особенно в инженерно-технологической сфере.

Ценным преимуществом ситуационно-позиционного подхода является возможность проектирования ситуаций профессионального самоопределения с учётом возрастных особенностей, уровня готовности к выбору, специфики образовательной среды и даже региональных особенностей рынка труда. Так, для младших подростков акцент может делаться на расширении представлений о мире профессий и развитии интереса, для старшеклассников – на соотнесении индивидуальных способностей и требований конкретной профессиональной сферы, для студентов профессиональных образовательных организаций – на построении карьерной траектории и адаптации к рынку труда.

Наконец, ситуационно-позиционный подход согласуется с современными образовательными стандартами и стратегиями развития образования, включая магистральное направление программы развития школы Минпросвещения Рос-

сии – «Профориентация», где особое внимание уделяется практико-ориентированным формам работы, развитию самостоятельности и ответственности учащихся.

Применение данного подхода позволяет сделать профессиональное самоопределение не формальным выбором, а осознанным процессом, в котором обучающийся пробует себя в роли субъекта будущей деятельности, осмысляет собственные ресурсы и принимает ответственное решение. Ситуационно-позиционный подход в педагогике и психологии профессионального самоопределения выступает продуктивным методологическим основанием для конструирования образовательных ситуаций, в которых учащийся активно выстраивает собственную траекторию выбора. Его ценность обусловлена синтезом двух ключевых измерений – ситуативного (внешние условия, задачи, контексты деятельности) и позиционного (внутренняя позиция субъекта, его ценностно-смысловые ориентиры, рефлексия).

Таким образом, ситуационно-позиционный подход обеспечивает целостное и реалистичное проектирование ситуаций профессионального самоопределения, учитывая внешние условия быстро меняющегося рынка труда и многообразия образовательных и профессиональных траекторий и опираясь на внутренний ресурсный потенциал субъекта.

2. Проектирование ситуационно позиционной технологии профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций и СПО в инженерно-технологической сфере.

Ситуационно-позиционная технология профессионального самоопределения представляет собой воспроизводимую последовательность этапов, методов и средств педагогического сопровождения процесса выбора профессии через включение обучающихся в специально организованные ситуации, требующие личной оценки, выбора, действия и рефлексии и формирование у них осознанной профессиональной позиции, таким образом, что ситуация выступает своеобразным «полигоном» для становления позиции, а позиция, в свою очередь, фиксирует способ осмысленного действия в ситуации.

2.1. Возрастно-нормативная модель профессионального самоопределения и возрастно-сообразная профориентационная деятельность: методологическая рамка ситуационно-позиционной технологии.

Один из ведущих отечественных ученых в области психологии труда, Е.А. Климов, подчеркивал недопустимость сведения профессионального самоопределения к одномоментному акту выбора профессии. Процесс самоопределения, считал он, не заканчивается с окончанием профессиональной подготовки по выбранному направлению, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни [15]. По мнению ученого, «профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина» [15, с. 13]. Это длительный процесс, включенный в общую логику возрастного развития и связанный с психологическими новообразованиями, рефлексией, мотивацией и социальной ситуацией развития.

Возрастно-нормативная модель вместе с возрастно-сообразной профориентационной деятельностью образуют методологическую рамку для исследования этапов профессионального самоопределения, встроенных в разные периоды детства, подростничества и ранней юности. В данном контексте целесообразно рассматривать профессиональное самоопределение как многозначное понятие, относящееся к области социального самоопределения и трактуемое и как осознанный выбор жизненного пути, и как свободный выбор, за который личность несет ответственность, и как следствие жизненной ориентации и как психологическое новообразование в виде осознанной потребности личности определить свое место в профессиональном мире [50]. Очевидна связь профессионального самоопределения с возрастной динамикой как закономерно возникающего образования определенного этапа личностного развития.

Возрастно-нормативная модель как инструмент возрастной психологии описывает развитие через систему главных линий – основных направлений, по которым происходит становление личности и субъектности ребенка в данном воз-

расте, ситуаций развития, интегрирующих типы условий, отношений и видов деятельности, в которых разворачивается развитие человека на определенной возрастной ступени и интегральных новообразований, или качественно новых психологических образований, возникающих как результат развития по главным линиям и в рамках определенных ситуаций развития. При этом само развитие следует понимать, как последовательную смену качественно различных ситуаций и форм субъектности [34].

Возрастно-нормативная модель развития обучающихся представляет собой ориентировочную основу возрастнo-сообразной образовательной деятельности преподавателя, предназначение которой – обеспечить личностное развитие обучающихся в соответствии с логикой портрета выпускника школы и СПО, сущность которой раскрывается через соотношение двух понятий норма развития и возраст. Опираясь на положения психологии развития человека В.И. Слободчикова, в исследовании мы придерживаемся понятия нормы развития «это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях». Представим типологию норм развития в их отношении к результатам освоения основных образовательных программ школы и СПО.

Таблица 3

Среднестатистические нормы	Социокультурные нормы	Индивидуально-личностные нормы
<i>лучшее, что возможно в конкретном возрасте</i>	<i>при соответствующих условиях</i>	<i>для конкретного ребенка</i>
Личностные результаты Метапредметные результаты Предметные результаты (выпускник научится)	Результаты воспитания и социализации Результаты внеурочной деятельности Результаты по учебным курсам, разрабатываемым на региональном (школьном) уровне	Индивидуальные достижения Результаты детей с особыми образовательными потребностями (одаренные, ОВЗ)

Возрастно-нормативная модель развития – социальная ситуация развития субъектности в определенном возрастном периоде характеризуемая ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается или мотивационно – по-

требностная, или интеллектуальная сфера личности и возрастными новообразованиями, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Социальная ситуация развития – специфическое для каждого возраста отношение между обучающимся и социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяющим тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Сущность возрастно-нормативной модели развития раскрывается через систему понятий, включая 1) вектор (коридор) взросления; 2) единая оценочная политика в образовании; 3) инструмент (технология) освоения способа действия или деятельности в целом (учебной, проектной, исследовательской, практической, профессиональной). Основные линии развития субъектности: деятельность, общность, сознание по своей сути есть области формирования метапредметных результатов освоения программ по группам: регулятивных, коммуникативных и познавательных и другим. В таблице 3 рассматривается «сборка» всех базовых понятий в матрицу преемственности характеристик возрастно-нормативной модели выпускника общеобразовательной организации и затем с выходом на СПО.

Возрастно-нормативный подход чрезвычайно важен для профориентации, поскольку профессиональные интересы и намерения возникают именно в процессе учебной деятельности, общения, рефлексии и построения образа будущего. При этом следует учитывать, что профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте связано и с внешними обстоятельствами: социальным контекстом: ожиданиями семьи, характеристиками образовательной среды, привлекательностью отдельных профессий, рынком труда и культурными образцами успеха. Поэтому, в организации педагогического сопровождения следует учитывать не только образовательную, но и социальную ситуацию развития.

Таблица 4

Характеристика возрастно-нормативной модели выпускника
общеобразовательной организации и СПО

Основные	Интегральные возрастные новообразования
----------	---

линии развития	<i>Начальное общее образование: ведущая деятельность – учебная</i>	<i>Основное общее образование – ведущая деятельность – общение со сверстниками</i>	<i>Среднее общее образование – ведущая деятельность – учебно-профессиональная</i>
Субъектность в деятельности	<i>Субъект совокупной учебной деятельности: выделяет учебную задачу, учебную цель определяет как желание научиться делать все самому, ориентирован на поиск общего способа учебного действия, учебно-познавательная мотивация</i>	<i>Субъект индивидуальной учебной деятельности: освоение целостной структуры деятельности: поиска обобщенных способов действия, целеполагания, планирования, организации, реализации, контроля и оценки результатов</i>	<i>Субъект собственной учебной деятельности: нацеленность на применение осваиваемых теоретических знаний на практике, на прогнозирование последствий их использования</i>
Субъектность в общности	<i>Деятельностная идентичность (позиция учащегося): воспринимает учителя, как носителя норм учебной деятельности, обращается за помощью, фиксируя факт затруднения; в общении со сверстниками проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов, сверстники как партнеры по учебной деятельности</i>	<i>Социальная идентичность: способность строить отношения со взрослым из разных культурных позиций как с потенциальным участником совместной деятельности, в общении со сверстниками ориентирован и на организацию «своей группы» и на вхождение в группу в качестве участника совместной деятельности</i>	<i>Индивидуально-личностная идентичность в направлении личностной позиции: отношения со взрослым как потенциальным участником (партнером и /или консультантом, соавтором) совместно организуемой деятельности; общение со сверстниками определяется общей профессиональной направленностью к опробованию разных сфер практической деятельности</i>
Субъектность в сознании	<i>Сравнивающая рефлексия в предметном и внутреннем мире: способность различать себя как «знающего» и «незнающего», но в составе учебной группы, внутри класса как общности, руководимой учителем</i>	<i>Определяющая рефлексия в предметном и внутреннем мире (в самосознании). В социальном мире – сравнивающая рефлексия: способность определять нормы законосообразного поведения, рефлексировать свои способности,</i>	<i>Синтезирующая рефлексия в предметном и внутреннем мире. В социальном мире – определяющая рефлексия: складывается целостный образ себя, формируется отношение к себе как к неповторимо индивидуальной личности, определяется собственная жизненная перспектива</i>

		определять границы своей взрослости	
--	--	-------------------------------------	--

Возрастно-нормативная модель профессионального самоопределения опирается на понимание того, что на каждом этапе развития у человека формируются специфические психологические новообразования, которые определяют его готовность к тем или иным видам деятельности, это означает, что задачи и формы педагогической работы должны соответствовать возрастным возможностям и потребностям (табл. 5).

Таблица 5

Возрастная логика профессионального самоопределения

Возрастной этап	Характер самоопределения	Психологические особенности возраста	Задачи педагогического сопровождения
Младший школьный возраст	Преимущественно ориентировочный характер, формирование первых представлений о труде профессиях и значении знаний для будущей жизни.	Ведущей является учебная деятельность; развивается познавательный интерес, отношение к труду, способность к сотрудничеству.	Формировать положительное отношение к учению, труду и совместной деятельности; расширять представления о мире профессий; связывать обучение с жизнью и будущей деятельностью
Подростковый возраст	Стадия проб, сомнений, сравнения вариантов и поиска «своего» направления.	Усиливаются саморефлексия, критичность, стремление к самостоятельности, потребность в построении собственного будущего.	Создавать ситуации пробы и выбора; помогать соотносить интересы и возможности с требованиями профессий.
Ранняя юность	Стадия осознанного выбора образовательной и профессиональной траектории.	Возрастает способность соотносить интересы, способности, ценности и реальные возможности; попытки самореализации и формирование профессиональной идентичности	Содействовать построению индивидуального образовательного и профессионального маршрута

Конкретизация данной возрастной логики применительно к профессиональному самоопределению выпускников школ и профессиональных образовательных организаций в инженерно-технологической сфере дает следующие примерные задачи педагогического сопровождения:

- для младших школьников: игровые ситуации с элементами конструирования, знакомство с базовыми инженерными понятиями через простое моделирование;
- для подростков: профессиональные пробы, ориентированные на решение прикладных задач (автоматизация процесса, оптимизация энергопотребления);
- для старшеклассников и студентов: проектная деятельность с реальным заказчиком (предприятие, научная лаборатория), где требуется разработать техническое решение, пройти этапы проектирования, защитить проект, проанализировать ошибки.

Центральным элементом профессионального самоопределения выступает рефлексия, она позволяет связать ситуационный опыт с личностными смыслами, перевести внешний профессиональный контекст во внутренний план [26], сформировать устойчивую субъектную позицию будущего инженера, ядром которой является способность самостоятельно ставить технологические задачи, искать нестандартные пути их решения и нести ответственность за свой выбор.

Сильная сторона возрастно-нормативного подхода к организации профессионального самоопределения состоит в том, что он снимает избыточную абстракцию из профориентации и позволяет соотнести содержание мероприятий с реальными психологическими возможностями обучающихся. Важно, чтобы на каждом уровне образования создавались условия для перехода к следующему уровню самоопределения, и не происходило подмены формальными мероприятиями [30].

Поскольку профессиональное самоопределение представляет собой не единый акт выбора, а развивающийся процесс, возрастно-сообразная профориентационная деятельность должна выстраиваться как система последовательных действий, включающих информирование, диагностику, организацию профессиональных проб, сопровождение выбора и рефлексии результатов. Это такая организация работы, при которой формы, содержание и методы соответствуют возрастным возможностям и задачам развития обучающихся. В младшей школе это могут быть игровые формы знакомства с трудом взрослых, экскурсии, рассказы

о профессиях родителей, простые мини-проекты и наблюдения за социальными ролями. Цель здесь состоит не в выборе профессии, а в расширении первичных представлений и поддержке положительной мотивации к познанию мира труда. В подростковой школе профориентационная работа должна включать профессиональные пробы, проектную деятельность, встречи с представителями профессий, обсуждение индивидуальных интересов и возможностей. Это помогает перевести профессиональный интерес из абстрактного в деятельностный и способствует формированию более устойчивой профессиональной ориентации. В старших классах и в условиях среднего профессионального образования акцент смещается на индивидуальное консультирование, диагностику профессиональных склонностей, работу с образовательным выбором и построение карьерного плана. Здесь особенно важны рефлексия, анализ альтернатив и сопоставление личных ресурсов с требованиями профессий. Возрастно-сообразная профориентационная деятельность в этом случае становится инструментом сопровождения зрелого выбора [10]. Эффективность такой работы требует регулярности, преемственности и содержательной глубины профориентационных мероприятий, то есть соответствия содержания и методов возрастным задачам, психологическим возможностям и социальной ситуации развития обучающихся. Это делает профориентацию не вспомогательным, а системообразующим компонентом образовательной среды.

Методологическая рамка ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения выпускников общего и среднего профессионального образования оформляется в следующих положениях.

1. Профессиональное самоопределение следует понимать, как процесс развития, содержание которого меняется по мере взросления человека. Возрастно-нормативная модель позволяет рассматривать этот процесс как закономерный этап личностного развития, связанный с возрастными новообразованиями и социальной ситуацией развития [41]. Поскольку это возрастно обусловленный про-

цесс, то в соответствии с возрастнo-нормативным подходом профориентационная работа должна строиться как система сопровождения, а не как набор разрозненных мероприятий.

2. Профессиональное самоопределение является субъектно ориентированным процессом, то есть выпускник не принимает рекомендации механически, а осмысленно их перерабатывает и конструирует образ собственного будущего, опираясь на личный опыт, ценности, рефлексия и взаимодействие с социальным окружением [52].

3. Деятельностная природа профессионального самоопределения состоит в том, что оно осуществляется в практике общения, наблюдения, анализа, проектирования и профессиональных проб. Кроме того, данный процесс адресован не только будущей профессии, но и более широкому жизненному смыслу, поскольку решение о профессиональном выборе включено в общую траекторию становления личности. Отсюда следует необходимость соединения информационной, диагностической, развивающей и консультативной линий в единой технологии.

4. Принцип социальной обусловленности профессионального самоопределения означают, что на выбор профессии влияют не только индивидуально-личностные факторы, но и внешний контекст [49]: семья (ожидания, традиции), школа (профильные классы, профориентация), сверстники, СМИ и рынок труда (востребованность, престиж, экономические условия). Самоопределение предполагает постоянное соотношение своих интересов с требованиями среды, возможностями образования и социальными нормами, рефлексия и нахождение баланса между внутренним и внешним.

2.2. Система управленческих задач как технологический «каркас» профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных организаций и СПО: от диагностики и планирования к мониторингу и анализу.

Опираясь на трактовку профессионального самоопределения как процесса, связанного с развитием личности, ситуационно-позиционную технологию рассмотрим в контексте работ Г.А. Игнатьевой и В.В. Сдобнякова как механизм

управления развитием, основанный на конструировании образовательных ситуаций, в которых обучающийся выступает активным субъектом профессионального действия. Данный подход ориентирован на организацию такого образовательного пространства, в котором развитие происходит через включение человека в значимую деятельность, требующую выбора, ответственности, рефлексии и преобразования собственной позиции. Предлагаемая учеными, методологическая схема представляет собой систему управленческих задач, каждая из которых решается с помощью специфических продуктивных управленческих действий. Помимо этих действий в методологическую схему включается прогнозируемый результат и формы организации образовательной деятельности, то есть те условия профессионального самоопределения, в которых решение данной задачи становится возможным [12].

Ситуационно-позиционная технология профессионального самоопределения позволяет преодолевать традиционный разрыв между учебном контекстом применения предметных знаний и умений и реальной практикой (что особенно важно именно для инженерно-технологической сферы), поскольку создаёт условия для погружения обучающегося в профессионально значимые ситуации. В этих условиях ситуация выступает в качестве средства «запуска развития», а позиция обучающегося – как форма его субъектного участия в решении практических задач. То, что ситуация максимально приближена к реальности профессиональной практики, ставит обучающегося в позицию не наблюдателя, а действующего участника, который анализирует обстоятельства, сопоставляет альтернативы, принимает решения и оценивает их последствия. Такое понимание позволяет управлять процессом профессионального самоопределения через последовательное усложнение ситуаций, организацию перехода от внешне заданных действий к внутренне принятой профессиональной норме и способу действия, за счет расширения поля самостоятельности и усиления рефлексивного компонента деятельности [38].

Особое значение в ситуационно-позиционной технологии приобретает рефлексия, поскольку именно она обеспечивает переход от ситуационного опыта к

лично-профессиональному смыслу. В процессе профессионального самоопределения обучающийся не только переосмысливает с прикладной точки зрения предметное содержание, но и начинает осознавать себя как будущего специалиста, соотносить свои действия с профессиональными требованиями и выстраивать индивидуальную траекторию развития. Тем самым ситуационно-позиционная технология становится механизмом формирования субъектности, профессионального мышления и готовности к самореализации.

Еще одним основанием проектирования ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выступает технологический подход, ярким представителем которого в образовании является В.П. Беспалько. В работе «Слагаемые педагогической технологии» ученый трактует педагогическую технологию как строго спроектированную систему, где результат гарантирован за диагностичного целеполагания, контролируемости, воспроизводимости и измеримости действий субъектов образовательного процесса [4].

Из этого следует, что проектируемую нами технологию необходимо рассматривать как цикл управленческих задач с измеримыми результатами, специфика которого определяется комплексом требований.

1. Диагностичное целеполагание, означающее описание цели через наблюдаемые и проверяемые показатели. То есть это должны быть вполне конкретные формулировки, позволяющие фиксировать прогресс и отличать поверхностный выбор от осознанного: «выпускник называет инженерные профессии, соответствующие его интересам и способностям, и аргументирует свой выбор с помощью определенных критериев, например, востребованность на региональном рынке труда, или условия будущей работы»; «демонстрирует понимание требований к образованию и стартовым компетенциям по выбранной траектории профессионализации».

2. Декомпозиция процесса профессионального самоопределения на последовательные этапы, каждый из которых с помощью определенных действий решает конкретную управленческую задачу: диагностика, планирование, реализация, мониторинг, анализ и коррекция.

3. Четкая проработка критериев качества самоопределения и инструментов контроля с учетом равнозначимости количественных и качественных показателей. В качестве количественных метрик можно предложить: доля выпускников, имеющих зафиксированную индивидуальную образовательную траекторию; доля учащихся, прошедших профессиональные пробы; количество реализованных проектных работ с участием индустриального партнёра. К качественным показателям можно отнести: глубину аргументации выбора профессии (для оценки можно использовать критериальную сетку оценки эссе или собеседования), рефлексивность (как способность точно определять свои сильные стороны, устанавливать риски самоопределения и разрабатывать план их преодоления), устойчивость выбора (сопоставление приоритетов).

4. Воспроизводимость и стандартизация процедур управления процессом профессионального самоопределения в разных условиях, что предполагает единые протоколы диагностики, типовые сценарии профессиональных проб, шаблоны индивидуальных образовательных траекторий, общие критерии оценки. При этом речь не идет об отмене вариативности: набор партнеров и профессий, форматов взаимодействия, входящих в технологическую рамку, может отличаться, но алгоритм остается единым.

Технологический подход превращает профессиональное самоопределение из ситуативной поддержки в управляемый, измеримый и воспроизводимый процесс. Это особенно важно с точки зрения направленности данного процесса на инженерно-технологическую сферу, где важен не столько интерес выпускника к соответствующей профессии, сколько наличие у него реальных способностей и готовности к специфическому типу деятельности (рис. 1).

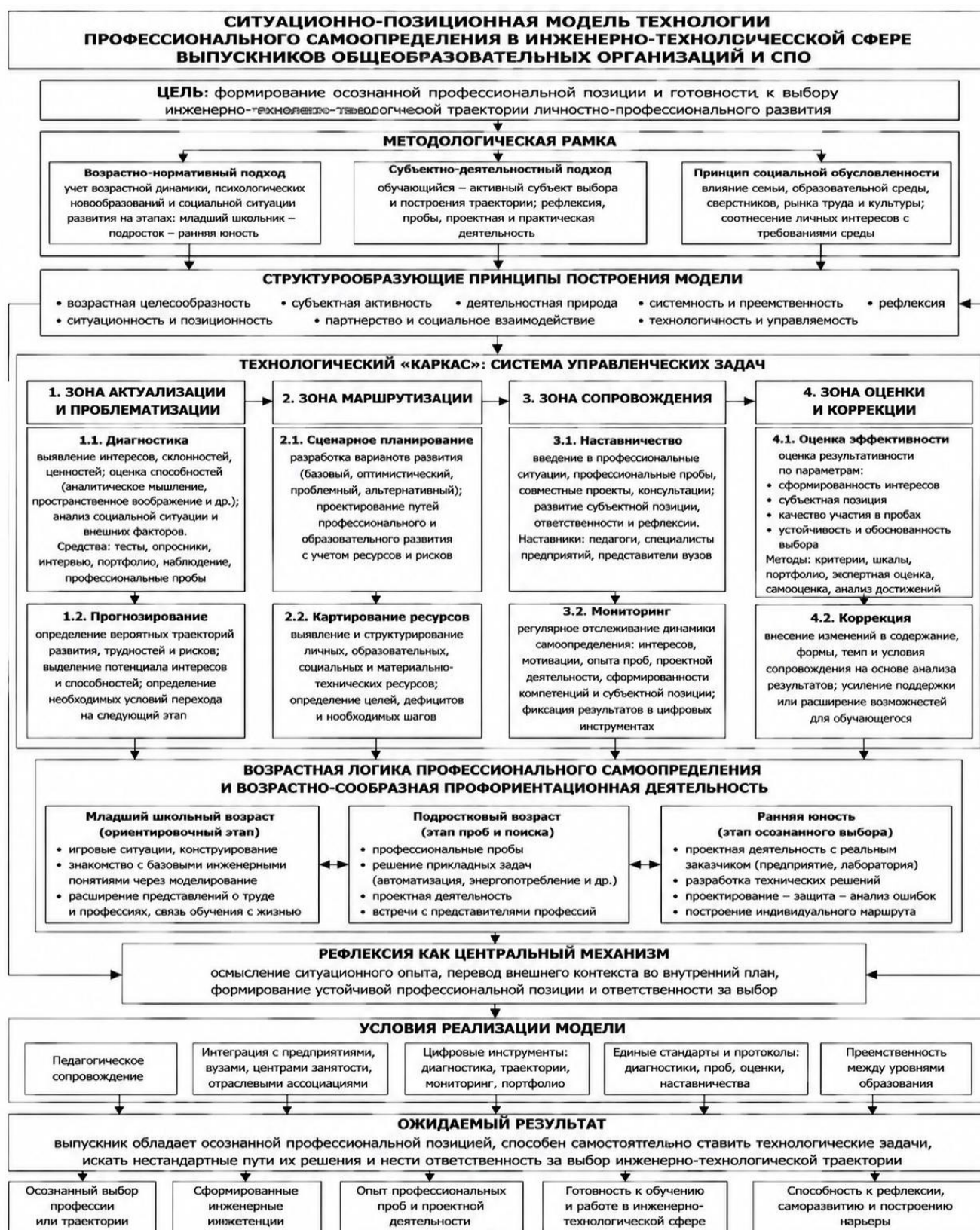


Рис. 1. Ситуационно-позиционная модель технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников общеобразовательных школ и СПО

«Технологический каркас» образовательного пространства, ориентированного на профессиональное самоопределение выпускников в инженерно-технологической сфере, включает в себя следующие «зоны», внутри которых решаются определенные управленческие задачи.

1. Зона актуализации и проблематизации, где происходит выявление индивидуальных особенностей, образовательных запросов и внешних факторов, влияющих на профессиональное самоопределение обучающихся определенной возрастной группы, через решение двух управленческих задач «Диагностика» и «Прогнозирование». В процессе диагностирования определяются интересы, склонности и ценностные ориентации обучающихся в отношении инженерно-технологических профессий; дается оценка индивидуальных когнитивных и личностных характеристик (аналитическое мышление, пространственное воображение, готовность к решению нестандартных задач) и устанавливается их связь с проявлениями внешней активности, как-то участие в олимпиадах, проектной деятельности, технологических кружках; проводится анализ социальной ситуации: влияние семьи и ближайшего окружения, доступность образовательных и карьерных траекторий в ближайшем социальном окружении. Средствами решения данной задачи являются как общие стандартизированные методики (например, опросники профессиональных интересов, тесты способностей) и качественные методы: интервью, анализ портфолио, наблюдение за деятельностью респондентов в проектных и лабораторных условиях, так и специфические средства, имеющие особое значение в инженерно-технологической сфере, – профессиональные пробы, позволяющие оценить реальные способности и мотивацию [31].

«Прогнозирование» как управленческая задача означает предварительное определение того, к каким образовательным и профессиональным результатам может привести профориентационная работа, и какие траектории развития вероятны у обучающегося. Прогнозирование опирается на результаты диагностики и устанавливает: какие интересы и способности могут усилиться; какие трудности

возникнут в процессе профессионального самоопределения; какая профессиональная траектория наиболее реалистична; какие условия нужны, чтобы обучающийся перешёл на следующий этап развития.

Важнейшая функция прогнозирования состоит в опережающем отражении возможного профессионального будущего и минимизации рисков формального или случайного выбора профессии. Это особенно важно для ситуационно-позиционной технологии, где профессиональное самоопределение понимается как последовательность этапов: формирование интереса к профессии и ориентировка, затем пробы и рефлексия, а далее – осознанный выбор и построение индивидуальной траектории. Таким образом технология позволяет управлять не только текущей ситуацией, но и направлением развития личности.

2. Зона маршрутизации, где происходит перевод результатов диагностики и прогнозирования в конкретные действия. Основные управленческие задачи, решаемые в данной зоне: «Сценарное планирование», «Картирование ресурсов». Сценарное планирование представляет собой механизм описания разных вариантов будущего и разработку системы действий по воплощению каждого из них с учетом текущих ресурсов, возможных изменений ситуации и вероятных образовательных результатов [25]. В контексте профессионального самоопределения это означает проектирование не одной «правильной» траектории, а нескольких реалистичных сценариев развития интересов, проб, выбора профиля и профессии. Обычно выделяют: базовый сценарий, как наиболее вероятный; оптимистический, возможный при наличии благоприятных условий; проблемный, который реализуется в условиях трудностей; альтернативный, предназначенный для случаев серьезного изменения внутренних или внешних условий. В ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения сценарное планирование позволяет: увидеть разные пути образовательного и профессионального развития; связать текущие интересы и способности обучающегося с возможными будущими профессиональными траекториями; учитывать риски, неопределенность и изменения на рынке труда; предложить пути поддержки для каждого варианта возможного будущего.

Так, например, если ученик основной школы проявляет интерес к информационным технологиям, сценарное планирование позволяет заранее продумать: поступление в предпрофессиональный ИТ – класс, поступление в колледж, построение индивидуальной траектории через дополнительные курсы и профессиональные пробы, возможный переход в смежную область, если изменится интерес или появятся внешние ограничения.

Следующая задача «Картирование ресурсов», направлена на обнаружение, фиксацию и структурирование доступных обучающемуся внутренних и внешних ресурсов, которые могут помочь в достижении цели профессионального самоопределения. Результат решения оформляется в виде карты, где отражаются цели, дефициты, возможности среды, личный опыт и шаги дальнейшего развития [20].

Картирование ресурсов помогает выпускнику увидеть свои сильные стороны и дефициты; осознать образовательные и профессиональные возможности; принять обоснованное решение о профиле обучения, профессии или карьерной траектории.

3. Зона сопровождения, представляющая собой область образовательного пространства, где организуется поддержка профессионального самоопределения через не директивные форматы: информирование, консультации, пробы, рефлексивные практики и взаимодействие с профессиональной средой. Здесь решаются управленческие задачи: «Наставничество» и «Мониторинг».

Управленческая задача «Наставничество» в ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере означает организацию такого сопровождения обучающихся, при котором наставник вводит их в реальные профессиональные ситуации, помогает занять субъектную позицию и пройти путь от интереса к профессии к осознанному выбору и практическим пробам. Наставничество имеет особое значение для сопровождения самоопределения выпускников в инженерно-технологической сфере, поскольку здесь выбор профессии тесно связан со знакомством с производствен-

ными задачами и реальными требованиями отрасли. В качестве наставника в данном случае может выступать не только педагогический работник образовательной организации, но и представитель будущего работодателя – предприятия реального сектора экономики. При этом наставничество понимается в данном контексте не как должностной функционал, а как социокультурная позиция, которая отвечает за помощь в формировании субъектности обучающихся, как способности самостоятельно ставить цели, принимать решения и отвечать за свой образовательный и профессиональный путь [37].

Наставник обеспечивает перевод абстрактных представлений о профессии в реальные действия и задачи, способствует формированию профессионально значимых навыков и норм поведения. Поскольку ситуационно-позиционная технология строится на включении обучающегося в значимую ситуацию и на формировании его активной позиции в ней, наставничество, как ее неотъемлемый элемент, задаёт управляемую среду перехода: от внешнего сопровождения к внутренней профессиональной самоорганизации, то есть создает условия, при которых обучающийся начинает действовать как будущий инженер, техник или технолог.

Мониторинг является для профессионального самоопределения важным управленческим инструментом, который на основе регулярной диагностики и анализа динамики самоопределения обучающихся, позволяет своевременно корректировать содержание, формы и условия сопровождения. Управленческая задача «Мониторинг» в ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере обеспечивает систематическое отслеживание того, как обучающийся продвигается от интереса к профессии к осознанному выбору, пробам и устойчивой профессиональной позиции. В мониторинге профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере применяются следующие диагностируемые параметры: уровень интереса к профессиям данного направления; сформированность инженерного

мышления и готовности к профильной деятельности; опыт участия в профессиональных пробах и проектных заданиях; динамику субъектной позиции и профессиональной мотивации.

Управленческий смысл мониторинга состоит в том, что он не просто констатирует факты, а использует фактологическую информацию для управления развитием: для того, чтобы понять, какие ситуации работают, где требуется поддержка, какие ресурсы среды не используются и на каком этапе самоопределение требует усиления мер сопровождения. Мониторинг показывает, приводит ли созданная ситуация к переходу на следующий уровень самоопределения или остаётся формальной.

4. Зона оценки и коррекции связана с управленческими задачами «Оценка эффективности» и «Коррекция». Управленческая задача «Оценка эффективности» в ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере предназначена для определения того, насколько образовательные ситуации, профессиональные пробы, наставничество, и рефлексивные практики способны привести обучающихся от внешнего интереса к осознанной субъектной позиции и реалистичному выбору инженерно-технологической траектории личностно-профессионального развития. Эффективность ситуационно-позиционной технологии включает следующие оцениваемые параметры: степень сформированности профессиональных интересов в инженерно-технологической сфере; динамика субъектной позиции (способность соотносить свои ресурсы с требованиями деятельности); качество включения в профессиональные ситуации (успешность выполнения практико-ориентированных заданий); устойчивость профессионального выбора и его обоснованность [54].

На основе данных мониторинга и оценки эффективности осуществляется коррекция содержания, способов, темпа и условий сопровождения профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере. Соответствующая управленческая задача обеспечивает внесение изменений в образовательную

ситуацию, если она не дает ожидаемого эффекта в виде продвижения к осознанному профессиональному выбору и устойчивой субъектной позиции. Таким образом коррекция означает управленческое изменение условий, содержания и способов сопровождения на основе анализа результатов, направленное на повышение эффективности профессионального выбора и развитие субъектной позиции обучающегося.

Наибольший эффект описанная система управленческих задач обеспечивает при интеграции с внешними партнёрами: предприятиями, вузами, центрами занятости, отраслевыми ассоциациями. Это позволяет: актуализировать содержание профессиональных проб и практик; обеспечить соответствие образовательных траекторий реальным требованиям работодателей; расширить спектр доступных ресурсов и возможностей для выпускников. Например, перспективным решением является создание сетевых образовательных модулей, объединяющих ресурсы общеобразовательной организации, профессиональной образовательной организации, вуза и предприятия. Такие модули могут включать совместные проекты, кейс-задачи от работодателей, экскурсии и стажировки, а также участие в отраслевых конкурсах и хакатонах. Еще одним значимым фактором является цифровизация процесса сопровождения профессионального самоопределения: использование платформ для учёта индивидуальных достижений, построения траекторий, проведения диагностики и мониторинга. Цифровые инструменты позволяют повысить прозрачность процесса, обеспечить доступ к данным для всех участников и автоматизировать часть управленческих функций.

3. Практическая реализация ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения выпускников в инженерно-технологической сфере.

Практическая реализация ситуационно-позиционной технологии профессионального самоопределения выпускников в инженерно-технологической сфере связана с проектированием возрастно-сообразных профессионально значимых образовательных ситуаций, которые моделируют реальные задачи инженерно-технологической деятельности и позволяют выпускнику осознанно выбирать образовательную и профессиональную траекторию.

3.1. Образовательная ситуация профильного и предпрофессионального образования: профессиональное самоопределение в микросреде.

Образовательная ситуация профильного и предпрофессионального образования представляет собой специально организованный контекст обучения, в котором предметное содержание, проектная деятельность, взаимодействие с педагогами и представителями профессий создают условия для профессионального самоопределения обучающегося в микросреде профильного или предпрофессионального класса. Профильное образование позволяет учитывать интересы и склонности учащихся, создавая более благоприятные условия для углубленного изучения отдельных предметных областей и подготовки к дальнейшему выбору профессии. Предпрофессиональное образование, в свою очередь, усиливает практическую направленность: оно включает знакомство с современным оборудованием, работу с реальными задачами отрасли, участие в проектах и выстраивание преемственности «школа – СПО – вуз – предприятие».

Особенность такой микросреды состоит в том, что профессиональное самоопределение разворачивается в конкретной образовательной реальности: через профильные предметы, спецкурсы, исследовательские и проектные задания, экскурсии на предприятия, профессиональные пробы. Такая ситуация помогает обучающемуся не только узнать о профессиях, но и соотнести свои интересы, способности и ценности с требованиями будущей деятельности, а также приобрести опыт выбора профессии и ответственности за него, например в ходе профессионального обучения по профессии рабочего / должности служащего, доступным для данной возрастной категории [29].

Образовательная ситуация профильного и предпрофессионального образования проектируется с учетом возрастных особенностей обучающихся на уровне среднего общего образования. Именно в этот возрастной период развития человека процесс самоопределения как форма становления личности, связанная с построением возможных образов будущего, а также с проектированием и планированием индивидуального жизненного пути выходит на первый план. С этим процессом поиска собственной идентичности на мировоззренческом уровне связаны

основные виды деятельности обучающихся: учебная деятельность в формах, приближенных к учебно-профессиональной (лекции, семинары, тренинги, практикумы и стажировки); самостоятельная учебная деятельность в рамках индивидуальной образовательной программы; конструкторско-исследовательская, проектная деятельность по профильной теме; деятельность, реализуемая в рамках Единой модели профориентации, включая участие в федеральном проекте «Билет в будущее», профессиональные пробы, и профессиональное обучение.

Сопровождение профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере на данном возрастном этапе решает ряд важных задач: подготовка учащихся к самостоятельному конструированию знаний, что предполагает целостное понимание предмета, системную организацию материала, установление понятийных связей и осмысление тематических зависимостей; формирование у школьников способов исследования современных проблем и поиска эффективных конструкторских и технологических решений; наконец, построение проектно-аналитических событий, в ходе которых у обучающихся формируются социальная, гражданская и профессиональная позиции. Успешное решение данных задач позволяет сделать образовательную ситуацию профессионального самоопределения в микросреде механизмом перехода от интереса к профессиональной пробе, а от пробы – к более осознанному выбору дальнейшего образовательно-профессионального маршрута.

Еще одним условием эффективного профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере является создание образовательно-индустриальных кластеров. Кластер является современным механизмом управления содержательным компонентом профильного образования на основе разработки и реализации совместных образовательных программ и их учебно-методического обеспечения; установления тесного сотрудничества между представителями производственной деятельности и обучающимися; популяризация идей и практических решений, на основе которых осуществляется реализация различных профильных и предпрофессиональных практик; создание центров профессиональных проб и профессионального обучения обучающихся старшей школы.

Стратегия профессионального самоопределения личности в условиях образовательно-индустриального кластера строится по следующим проектным линиям: 1) взаимодействие школы с профильными вузами, организациями СПО и предприятиями; 2) разработка и внедрение преемственных образовательных технологий, обеспечивающих каждому обучающемуся формирование индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста; 3) организация творческой, исследовательской деятельности педагогов и учащихся под научным и методическим руководством профессионально-экспертного сообщества; 4) преемственность воспитательной работы и формирования творческой личности молодого человека в единой непрерывной системе обучения и воспитания. Эффекты внедрения кластерной модели заключаются в расширении пространства профессионализации школьников, обеспечивающего преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовки выпускников школы к освоению основных профессиональных образовательных программ инженерно-технологической направленности.

Образовательная ситуация профильного и предпрофессионального образования представляет собой не просто форму организации учебного процесса, а средство запуска и поддержки профессионального самоопределения в микросреде. Ее ценность состоит в том, что она соединяет предметное содержание, практику, рефлексию и профессиональные ориентиры, помогая старшекласснику строить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию.

3.2. Образовательная ситуация профессионального образования: построение персонального вектора профессионального развития.

Специфика профессионального самоопределения в инженерно-технологической сфере выпускников СПО определяется тем, что в процессе обучения в профессиональной образовательной организации студенты буквально погружаются в практическую профессиональную деятельность, и поэтому на этапе выпуска большинство их трудностей связаны прежде всего с расхождением идеаль-

ных представлений об условиях и содержании этой деятельности и реальным характером ее протекания [34]. В этом контексте им важно найти свое место в профессиональном сообществе, построить новые отношения с его типичными представителями и при этом не потерять свою индивидуальность. Ведь именно в поиске своего места в жизни заключается основной пафос этого возрастного периода. Как пишет И.С. Кон, молодой человек хочет одновременно понять объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, и найти ее личностный смысл, состоящий в том, насколько эта деятельность соответствует его индивидуальности, как в ней в наибольшей степени раскрыть свои индивидуальные способности [17].

Именно поэтому образовательная ситуация в профессиональном образовании должна строиться как специально организованное пространство становления субъектности, в котором обучающийся не только усваивает знания и способы действия, но и выстраивает собственный персональный вектор профессионального развития. Такой подход соответствует современной тенденции перехода от передачи нормативного содержания к субъектно-ориентированному, персонализированному и персонифицированному образованию, ориентированному на самоопределение, самоактуализацию и самореализацию личности.

В отечественной психолого-педагогической литературе (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков) персональный вектор профессионального развития характеризуется как динамическая траектория движения личности в образовательном и профессиональном пространстве, задаваемая не только внешними требованиями квалификации, но и внутренними смыслами, мотивами и субъектной позицией самого обучающегося. Содержательно персональный вектор включает в себя ценностно-мотивационный компонент, представленный профессиональными смыслами, интересами, личностными установками и мотивами; когнитивно-деятельностный компонент, содержащий знания, умения, навыки и способы решения профессиональных задач, а также опыт проб и ошибок в реальных или моделируемых ситуациях; рефлексивно-оценочный компонент, обеспечивающий осмысление собственного прогресса, коррекцию целей и

стратегий, развитие метакогнитивных способностей, а, самое главное, по Г.П. Щедровицкому, являющийся основой самоорганизации деятельности, становления способности выходить за пределы заданных рамок и конструировать новые способы действия [51]. Структура вектора представляет собой траекторию, имеющую начальную точку, как актуальный уровень профессионального самоопределения, целевые ориентиры, представленные образом желаемого профессионального будущего и промежуточные этапы, связанные с практиками основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования.

Для построения персонального вектора в рамках образовательной ситуации профессионального образования целесообразно использовать следующие механизмы:

- диагностика индивидуальных особенностей и профессиональных склонностей, которая проводится с помощью анкетирования, интервьюирования обучающихся, а также цифровых инструментов оценки компетенций;
- сценарное планирование профессионального будущего, когда обучающийся совместно с наставником разрабатывает несколько сценариев своего личностно-профессионального развития, что позволяет учитывать вариативность образовательных возможностей в проекции на ситуацию рынка труда;
- проектная и практико-ориентированная деятельность, осуществляемая через участие обучающегося в индивидуальных и групповых проектах, чемпионатах профессионального мастерства, стажировках на предприятиях. Все вышеперечисленные форматы позволяют «проживать» профессиональные роли и проектировать персональный вектор развития на основе реального опыта.

Образовательная ситуация профессионального образования, ориентированная на построение персонального вектора профессионального развития, интегрирует институциональные и индивидуальные ресурсы и включает в себя совокупность учебных, проектных, исследовательских и практико-ориентированных форм, в которых обучающийся получает возможность примерить на себя профес-

сиональные роли, сопоставить собственные ресурсы с требованиями деятельности и оценить перспективы дальнейшего роста. Построение персонального вектора профессионального развития предполагает не только индивидуализацию содержания обучения, но и создание таких образовательных условий, которые стимулируют рефлексию, целеполагание и выбор. То есть, образовательная ситуация должна быть организована как пространство, в котором обучающийся способен осознать себя субъектом профессионального пути, выявить дефициты и ресурсы, соотнести интересы с требованиями профессии и на этой основе выстроить реалистичную перспективу своего развития. Это требует смещения акцента в процессе реализации основных профессиональных образовательных программ с внешнего управления образовательным поведением обучающегося на развитие его субъектной активности.

Особую роль в этом процессе играет ситуационно-позиционная технология. Построение индивидуальной образовательной траектории требует этапа целеполагания, диагностики базовых качеств личности и проектирования средств достижения цели, а также последующего технологичного сопровождения и коррекции маршрута. Персональный вектор профессионального развития не возникает спонтанно: он формируется в результате решения системы управленческих задач, описанных во втором параграфе.

Особым инструментом построения персонального вектора профессионального развития является наставничество, которое работает в данном контексте не столько на передачу опыта, сколько на сопровождение выбора, организацию рефлексии, оказание помощи обучающемуся в осознании своих ресурсов, уточнении целей, построении индивидуальной траектории и переходе к самостоятельным профессиональным действиям.

Сопровождая проектирование персонального вектора профессионального развития, наставник помогает не просто освоить отдельные действия, а собрать их в осмысленную линию профессионального становления. Сформированность персонального вектора означает, что обучающийся или начинающий специалист

начинает видеть собственный путь: от текущего состояния к желаемому профессиональному уровню. Наставничество делает этот путь видимым, управляемым и реалистичным, посредством помощи обучающемуся в выявлении сильных сторон и зон роста, определении реалистичных целей профессионального развития, подборе подходящих форм обучения, практики и проб; организации обратной связи и коррекции действий; поддержания уверенности в выборе и профессиональной состоятельности. Наставник выступает своего рода посредником между личными смыслами обучающегося и требованиями профессии, а также в качестве партнера в построении индивидуальной траектории роста.

Таким образом, образовательная ситуация профессионального образования выступает важнейшим механизмом построения персонального вектора профессионального развития. Ее ценность состоит в том, что она соединяет индивидуализацию обучения, субъектно-ориентированный подход и практико-рефлексивное освоение профессии, обеспечивая обучающемуся возможность выстроить собственную траекторию профессионального роста.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; сост.: В.П. Лисенкова, Н.В. Кузьмина. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1980.
2. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю. Бабанский // Народное образование. – 1986. – №11. – С. 105–111.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – URL: <https://azbyka.ru/deti/wp-content/uploads/2024/09/osnovy-duhovnoj-kultury-jenciklopedicheskij-slovar-pedagoga-bezrukova-v.s..pdf> (дата обращения: 10.08.2026).
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. EDN ZHSOSH
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с.

6. Гончаров С.З. Антропологический принцип философии в контексте феноменов универсальности, субъектности и духовности человека / С.З. Гончаров // Научный диалог. – 2015. – №7 (43). – С. 108–144. EDN RZYQMC
7. Гончаров С.З. Универсальность человека как культурно-исторического существа / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2012. – №5 (94). – С. 142–160. EDN OZAOXN
8. Грибанов А.Д. Теоретический обзор подходов к пониманию феномена социальности человека / А.Д. Грибанов // Молодой ученый. – 2022. – №15 (410). – С. 218–220. EDN TBRVKQ
9. Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности / Н.В. Гришина // Вестник СПбГУ. Сер. 16. – 2016. – Вып. 1. – С. 58–68.
10. Жураковский В.М. Эффективное профессиональное самоопределение как условие преодоления дефицита инженерных кадров / В.М. Жураковский // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сб. науч. тр. / авт.-сост.: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. – М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2024. – С. 97–113. EDN GNJJOP
11. Зарецкий Ю.В. Методика исследования субъектной позиции учащихся / Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 98–109. EDN SCYATL
12. Игнатьева Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – №3 (40). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7. EDN VSCFBS
13. Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. EDN VRRVUX
14. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л.М. Карнозова // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С. 75–82.

15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с. EDN QXIENF

16. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

17. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989. – С. 187. EDN VXLCUH

18. Кормакова В.Н. Модель педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий / В.Н. Кормакова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9877> (дата обращения: 25.06.2026). EDN RRJRWN

19. Корсаков С.Н. Об универсальности и уникальности человека / С.Н. Корсаков // Вопросы философии. – 2012. – №3. – С. 167–175. EDN OXDOEL

20. Кривунь М.П. Картирование как средство проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов / М.П. Кривунь // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29, №4. – С. 117–123.

21. Лабунская Л.Н. Гуманитарный аспект феномена социального наследования / Л.Н. Лабунская // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2006. – №2. – С. 21–25. EDN OPHCGP

22. Логинова Н.А. Развитие личности и её жизненный путь. Принцип развития в психологии / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии / сост. Л.И. Анциферова. – М., 1978. – С. 156–172.

23. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – С. 28.

24. Мухина В.С. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности / В.С. Мухина, С.В. Мелков // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, №1. – С. 105–112. DOI 10.17759/chp.2022180110. EDN AUIENS

25. Мушарацкий М.Л. Технология сценарного планирования в формировании профессионально-нравственной позиции обучающихся ведомственных вузов / М.Л. Мушарацкий // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-stsenarnogo-planirovaniya-v-formirovanii-professionalno-nravstvennoy-pozitsii-obuchayuschih-sya-vedomstvennyh-vuzov> (дата обращения: 30.06.2026). DOI 10.24158/spp.2019.10.21. EDN FEOBFT

26. Мячина Е.А. К проблеме рефлексии профессиональной деятельности в психологии / Е.А. Мячина, М.Ю. Худяева // Научные высказывания. – 2023. – №2 (26). – С. 36–37. EDN VYJEND

27. Нартова-Бочавер С. К. Три идеи Курта Левина, без которых не было бы современной психологии / С. К. Нартова-Бочавер // Жизненное пространство в психологии: теория и феноменология: сб. ст. / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. – С. 100–123. EDN CQVWCB

28. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 64–85. EDN TDNPKJ

29. Письмо Минобрнауки России от 05.12.2017 №06-1793 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации прохождения обучающимися профессионального обучения одновременно с получением среднего общего образования...»). – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-05122017-n-06-1793-o-metodicheskikh/> (дата обращения: 10.08.2026).

30. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 318 с. EDN QXVVLH

31. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы) / Н.С. Пряжников. – М.: Вако, 2014.

32. Пряжников Н.С. Школьная профориентация: мечты и реальность / Н.С. Пряжников // Школьный психолог. – 2003. – №4. – С. 12–13. EDN WIXRTZ

33. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
34. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ПСТГУ, 2013. EDN VRRVVH
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с. EDN TNTZYA
36. Рягузова Е.В. Ситуация: горизонты психологической интерпретации / Е.В. Рягузова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – №1–2. – С. 81–86. EDN JVUUOP
37. Сетевой проект подготовки наставников по развитию: практико-ориентированная монография / В. В. Сдобняков, Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова [и др.]. – Н. Новгород, 2022. – 64 с. EDN FRYFUA
38. Ситуационно-позиционная модель подготовки учителя физики к организации инженерного образования школьников / В.В. Сдобняков, Г.А. Игнатьева, Е.Н. Перевощикова [и др.]; под ред. В.В. Сдобнякова. – Самара: НИЦ ПНК, 2024. – 176 с. EDN WPFSHC
39. Скуднова Т.Д. Антропология образования. Комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании: монография / Т.Д. Скуднова. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 216 с.
40. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – 261 с. EDN QXWXVT
41. Слободчиков В.И. Понятийный строй возрастно-нормативной модели развития / В.И. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15, №4.
42. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков. – М.: Школа-Пресс, 1995.

43. Сокол М.Ю. Саморазвитие и самоорганизация как психолого-педагогические феномены и актуальные компетенции современного специалиста / М.Ю. Сокол // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – №8 (158). – DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.43. EDN SJXNEI
44. Тарасова Л.Н. Субъективная реальность в свете субъект-объектных отношений / Л.Н. Тарасова // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2008. – №7. – С. 130–134. EDN NBNSEZ
45. Тягунова Т.В. «Воспринимаемая Нормальность» учебных ситуаций / Т.В. Тягунова // Социологический журнал. – 2006. – №1–2. – С. 129–146. EDN PCUQLP
46. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
47. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике / А.Е. Фирсова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15307> (дата обращения: 10.08.2026). EDN TGQOIV
48. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. EDN YQCMMA
49. Хаймовская Н.А. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе / Н.А. Хаймовская, А.Л. Бочарова // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8, №1. – С. 105–113. EDN VWZPXN
50. Череменская М.А. Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии / М.А. Череменская // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19, №1. – С. 90–100. – DOI: 10.11621/npj.2024.0106. EDN NINKLW
51. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. EDN JLEFZA

52. Щипанова Д.Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего / Д.Е. Щипанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 119 с. EDN OKRUJO

53. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике (сводный). – URL: <https://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index-az.htm> (дата обращения: 10.08.2026).

54. Юсупов Ф.М. Методика оценки эффективности профориентационной процедуры / Ф.М. Юсупов // Education and Self Development. – 2018. – Т. 13, №4. – С. 80–85. DOI 10.26907/esd13.4.09. EDN XJBXDC

Игнатьева Галина Александровна – д-р пед. наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия.

Смирнова Жанна Венедиктовна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия.

Тулупова Оксана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия.
