

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
« ___ » _____ 2017

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Научный руководитель	_____	_____	<u>А.К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Н.И. Степанова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Рецензент	_____	_____	<u>Л.В. Иванова</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основания организации профессиональных проб старшекласников как способа организации самоопределения.....	17
1.1 Основные задачи и методы организации самоопределения старшекласников	17
1.2 Основные структурные элементы профессионального самоопределения	36
1.3 Модели и практики реализации профессиональных проб.....	39
1.4. Условия организации профессиональных проб.....	60
2 Структура, ход реализации, требования к условиям реализации профессиональных проб	66
2.1 Условия организации профессиональных проб на базе Красноярского техникума промышленного сервиса	66
2.2 Модели организации профессиональных проб на базе Красноярского техникума промышленного сервиса	74
2.3. Реализация эксперимента	90
2.4 Выводы из проведения формирующего эксперимента.....	98
Заключение	110
Список использованной литературы.....	118

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы

Актуальность темы исследования связана с изменением объективных условий профессионализации молодёжи, с новым пониманием профессионализма и условий его становления у конкретного человека, а также, с изменением системы представлений старшеклассников об окружающем мире, в том числе, о сущности профессиональной деятельности и её связях с другими аспектами жизнедеятельности человека.

В течение XXвека состав и характер наиболее массовых профессий изменялся несколько раз, но эти изменения всегда происходили более или менее одновременно, синхронно и не предполагали радикальной трансформации структуры организации трудовой деятельности. Поэтому, и реагирование на них системы профессионального обучения было продуктивно организовывать как всеобщее, на уровне введения и реализации новых общеобязательных требований и стандартов. Сама же структура организации профессиональной деятельности оставалась неизменной. Чётко разделялись уровень непосредственного исполнения, уровень организации этого исполнения и контроля его качества, уровень постановки системных производственных задач, уровень, обеспечивающий рыночную реализацию произведённых благ (товаров или услуг) и т.п. При этом, профессиональная ориентация предполагалась лишь для первого уровня — непосредственного исполнения функций в рамках заданной технологии и технологической цепочки. Исполнение этих функций не предполагало, что специалист будет управлять собственными действиями, а лишь реализовывать технологию согласно инструкции, опираясь на соответствующие её требованиям навыки. Следовательно, для профессионального самоопределения было достаточно знакомство с максимально точным и хорошо воспринимаемым подростками описанием будущей деятельности как последовательности действий или процесса. А для овладения профессией — отработка вышеуказанных навыков и интериоризация инструкций. Это обусловило и характер, и содержание

педагогической деятельности по профориентации школьников, и характер профессионального обучения.

Общая ситуация профессионального обучения, а следовательно, действительные задачи профориентации начали радикально меняться в последнее десятилетие XX — первые полтора десятилетия XXI века. Изменилось устройство мира, изменилось представление о сущности и важности труда, изменилось представление о содержании профессиональной деятельности. Человек выбирает не столько профессию, сколько стиль и уровень жизни, сколько социальный статус, который дает та или иная профессия. Кроме того, невозможно предвидеть социальные изменения, предвидеть, как та или иная профессия будет «выглядеть» даже лет через 10.

Меняться начали не только технологии, но, прежде всего, логика и способ организации производственного процесса. Теперь, чтобы подростку или старшекласснику понять характер деятельности, которая предстоит им в рамках той или иной сферы, оказывается нужно не просто изучить описание трудовых процедур, но освоить акт профессиональной деятельности, включающий в себя не только прямое преобразование исходного материала, но и организацию и управление собственной деятельностью, обеспечивающие эффект этого преобразования. Становится очевидным, что этот акт невозможно освоить ни из описаний, ни даже из тренировок по выполнению конкретных производственных функций, поскольку, каждая из этих функций остаётся лишь компонентой целостного действия по решению задачи.

Другим аспектом, делающим проблематичными традиционные формы профессиональной ориентации, становится фиксируемое как психологами, так и социологами [31, 47] изменение базового способа восприятия подростками и старшеклассниками информации об окружающем мире, освоения и усвоения новых знаний. Устный или письменный текст как базовый источник информации, установка к осмыслению этой информации и превращения её в способ организации и в инструментальной собственной деятельности, становится всё менее эффективным и заменяется системами визуальных образов. Это влияет даже на

сферу основного образования, которое по-прежнему строится в парадигме освоения закреплённых знаний и представлений о действительности. Тем более актуально это оказывается для среднего профессионального образования, изначально обеспечивающего формирование определённых способов практического действия, преобразования действительности.

Проблема

Проблема, на разрешение которой, направлена магистерская диссертация, связана с отсутствием систематизированных представлений об условиях, при которых оказывается возможным эффективное и результативное профессиональное самоопределение современного подростка. Когда профессия, выбранная в качестве предпочтительной, действительно соответствует его интересам и возможностям. Когда факт успешного профессионального выбора фактически предполагает построение логики освоения предпочтительной профессии, а также несёт в себе мотивацию действительно освоить данную профессию и работать по ней в течение значительного времени.

Традиционный подход к организации профессионального самоопределения подростков и старшеклассников фактически не предполагал каких-либо особых условий для того, чтобы школьник выбрал профессию наиболее успешным способом. Поскольку, всё равно, ключевую роль в выборе профессии играла семья и семейные традиции, а также ближайшее социальное окружение. А господствовавший подход в образовании обуславливал убеждение большинства педагогов, что простое сообщение о наличии на рынке труда тех или иных профессий, об их специфике и об условиях освоения, заведомо создаст у школьников необходимые и достаточно крепкие представления о дополнительных вариантах выбора. Сам выбор, как фактически по умолчанию предполагалось, должен был произойти «естественным», спонтанным путем, или, опять же, под влиянием семьи и ближайшего социального окружения.

В наше время, эти факторы выбора профессии потеряли своё значение. Нарастающие темпы обновления как технологий в рамках одной и той же сферы, так и самих сфер и отраслей экономики делают родителей зачастую неком-

петентными советчиками. Кроме того, их авторитет у ряда групп подростков заведомо снизился, и не в последнюю очередь, за счёт тех же самых темпов обновления технологического уклада, когда в ряде прикладных технологических вопросов, младшее поколение оказывается компетентнее старшего. Социальное окружение и, прежде всего, актуальные для школьников референтные группы, значительно видоизменились, во многом, приобретя «виртуальный» характер, что отчасти также ослабило его влияние на выбор школьника. Расширение доступного для школьников информационного поля и лавинообразный рост количества «информационного мусора» привел к «обесцениванию» транслируемой информации. Поскольку, информационные сообщения о вариантах профессионального выбора не предполагают получение оценок, их значение для школьников становится предельно низким.

В целом, современные социологические и культурологические исследования показывают, что поколение современных подростков и юношей (14-22 года), во-первых, принципиально иначе работают с информацией, чем более старшие поколения; во-вторых, в целом не рассматривают профессиональную трудовую деятельность как нечто самостоятельно ценное и значимое. Они подходят к ней не с точки зрения соответствия предмета и основных способов деятельности своим собственным интересам и потребностям, а с точки зрения возможности сравнительно легко обеспечить для себя материальный базис и заниматься эмоционально приятными делами, не связанными с работой (хобби, развлечения, творческое самовыражение, и т.д.). Очевидно, что при таком подходе профессиональное самоопределение перестаёт быть чем-то содержательным и личностно значимым.

Гипотеза

Одной из наиболее эффективных деятельностных образовательных форм профессионального самоопределения является профессиональная проба. К базовым параметрам «профессиональной пробы» как образовательной формы, обеспечивающей освоение основных параметров профессиональной сферы и самоопределение к ней, необходимо отнести:

- задачный характер: её выполнение предполагает решение какой-либо производственной задачи, имеющей смысл или для потенциального (моделируемого) клиента, или в объемлющей системе производства;
- продуктивность: профессиональная проба должна предполагать создание законченного блага (изделия или услуги), преимущественно, предполагающего прямое употребление и, соответственно, демонстрацию соответствия достигнутого результата внешне заданной норме и значимость его для конкретного потребителя, способного дать обратную связь;
- проектный характер действия: участник не следует заданному выверенному алгоритму, в котором его персональная воля фактически ни на что не влияет. Он специально выстраивает свои действия в таком порядке, который максимально позволяет ему решить стоящую задачу так, как он её понимает, подбирает методы действия, выстраивает способы управления ситуацией, позволяющие достичь необходимого результата;
- доступный характер задачи, решение которой, лежит в основе профессиональной пробы: стандартизованность параметров её успешного/неуспешного решения, возможность освоить приёмы и методы профессиональной деятельности непосредственно в ходе решения задачи, и т.п.

Профессиональная проба как форма профессиональной ориентации школьников оказывается наиболее успешной тогда, когда реализуется как законченное продуктивное действие, организуемое и сопровождаемое педагогом, но совершаемое от начала и до конца самим школьником, предполагающее анализ условий, проектирование собственных действий, подбор способов, самостоятельную оценку собственной результативности, оформление выводов.

Исследование направлено на то, чтобы определить, какова роль и значение каждого из этих параметров для успешной реализации профессиональных проб и, следовательно, какие из этих параметров являются необходимыми, какие достаточными, а какие дополнительными и усиливающими, но не определяющими образовательный результат.

Объект исследования

Профессиональное самоопределение учащихся общеобразовательной школы.

Предмет исследования

Профессиональная проба как средство профессионального самоопределения подростков и старшеклассников.

Цель

На основании исследования опыта организации и проведения профессиональных проб учащихся разного возраста и в различных конкретных формах, определить базовые требования к профессиональным пробам как к образовательному формату, обуславливающие профессиональное самоопределение и первичную профессионализацию школьников.

Задачи

- уточнить содержание понятий «профессиональная проба», «профессиональная проба подростка», «профессиональная проба старшеклассника»; дать рабочие определения данных понятий;
- провести анализ образовательных форм, которые можно отнести к профессиональным пробам в соответствии с их рабочими определениями; выделить базовые типы профессиональных проб с точки зрения их организации, содержания, методического обеспечения;
- определить базовые требования и параметры эффективности профессиональных проб как инструментов самоопределения и первичной профессионализации;
- сформировать модель профессиональной пробы, полностью соответствующей требованиям и параметрам её эффективности;
- опробовать эффективность данной модели в её практической реализации, в сравнении с типами и моделями профессиональных проб, сложившимися в практике отдельных педагогов и не отвечающих полному спектру требований к их эффективности с точки зрения самоопределения и первичной профессионализации.

Методологические и теоретические основания

1. Культурно-историческая концепция в трактовке Л.С. Выготского и его последователей, из современников — прежде всего, Б.Д. Эльконина (разработка понятия «продуктивного действия», анализ действия как единицы развития). Данный теоретический блок позволяет нам установить связь между способом организации человеком своей деятельности (в том числе, в соответствии с особенностями и задачами своего актуального психологического возраста и с зонами ближайшего развития), условиями и инструментами управления этой деятельностью и личностными новообразованиями как результатами деятельности. Особо стоит отметить значимость разработки в рамках данного подхода, представлений о задачной организации деятельности как условия формирования познавательной и практической самостоятельности, роли результата деятельности и способа его представления. При этом, важно отметить, что большинство разработок, сделанных в рамках культурно-исторического подхода, касается вопросов и проблем общего образования, а среди них, в свою очередь, большая часть касается задач образования в младшем школьном и младшем подростковом возрасте.

2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна даёт нам представление о структуре деятельности (уровни, основные аспекты, и т.д.), механизмах её осуществления и управления ею, факторах субъектного характера деятельности, условиях освоения человеком деятельности на сознательном, а не рефлексивном уровне. Это, в свою очередь, позволяет определить условия, при которых подросток или молодой человек может освоить базовые параметры и условия осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере, а следовательно, определить, как должна быть организована деятельность (и на каком уровне сложности она должна осуществляться) для того, чтобы позволить подростку или старшекласснику освоить за счёт частного опыта основные принципы и задачи профессиональной сферы как целостности.

3. Психологические исследования в области профессиональной деятельности и профессионализма, проведенные в последние десятилетия, отвечают

как на вопросы об условиях эффективного формирования профессиональных установок, способов деятельности, навыков, так и дают определение самому понятию «профессионализм». Рассматривают его как явление, находящееся на стыке технологической, социальной, культурной, личностной сфер, определяющие его статус и место в общей системе качеств и характеристик человека, его базовых проявлений.

Прежде всего, мы обращались к работам М.А. Дмитриевой (представление о человеке в профессиональной среде как о целостной системе, психологический анализ этой системы); В.А. Бодрова (вопросы формирования личности профессионала); Е.А. Климова (комплекс вопросов профессионального самоопределения, его психологических и социальных условий); Е.П. Ермолаевой (вопросы профессиональной идентичности и факторов её трансформации); Н.С. и Е.Ю. Пряжниковых (понятие «профессиональное мышление» и условия его формирования); Ю.К. Стрелкова (операционально-смысловая структура профессионального опыта). Все эти работы позволяют составить представления об объективных закономерностях становления профессионализма и, следовательно, определить базовые требования к формам, организующим профессиональное самоопределение и первичную профессионализацию. Одним из важнейших теоретических оснований нашего исследования является общий вывод из большинства данных работ: становление профессионализма представляет собой единство становления деятельности посредством конкретного человека и становления этого человека как субъекта культуры посредством освоения нормативно организованной, предметно привязанной, задачно организованной деятельности (С.А. Дружилов, Е.А. Климов, и др.).

Методы исследования

1. Теоретические методы:

– анализ психологических и социологических работ, посвящённых кругу феноменов, связанных с профессионализмом и профессиональной деятельностью, прежде всего, с характером и структурой современной профессиональной деятельности, со связью между профессио-

нальным и общеличным становлением, с условиями и этапами профессионального самоопределения и становления, с основными уровнями и единицами профессиональной деятельности;

- анализ методологических работ, описывающих структуру деятельности, единицы деятельности, способы организации деятельности, условия становления личностных новообразований за счёт специально организованной предметно-практической деятельности;

- анализ опубликованных и архивных работ (прежде всего, педагогических отчётов), описывающих реализацию профессиональных проб как педагогического формата и позволяющих оценить их образовательную результативность и её условия, а также определить основные типы проб;

- анализ основных понятий и терминов исследования;

- построение теоретической модели профессиональной пробы, отвечающей поставленным требованиям и позволяющей добиваться заданных образовательных результатов.

2. Эмпирические методы:

- внешние и включённые наблюдения в реализацию педагогами профессиональных проб как образовательных форматов, с ведением журналов таких наблюдений, подготовкой стандартизированных отчётов и корректировкой планов каждого следующего наблюдения;

- формирующий эксперимент, позволяющий опробовать эффективность построенной модели профессиональной пробы, наилучшим образом обеспечивающей профессиональное самоопределение и первичную профессионализацию;

- интервьюирование и опросы педагогов, организующих профессиональные пробы, и школьников, проходящих данные пробы.

Новизна исследования

Условия эффективности и соответствующие параметры профессиональных проб на сегодняшний день специально не исследовались. Имеются лишь общие описания данных практик, их тематик и отчасти фактически используемых форматов организации и проведения, без анализа их эффективности, описания методических и организационных механизмов. В этом смысле, исследование является новаторским относительно конкретного объекта и предмета, продолжает линию исследований, посвящённых условиям эффективности и результативности деятельностных образовательных форм. Дополнительная новизна исследования связана с использованием на его финальном этапе новой формы оценивания результатов и эффектов самоопределения за счёт организации проверяющей ситуации, в отличие от «словесного», устного или письменного опроса.

Экспериментальная база

1. Группы школьников, проходящих профессиональные пробы на базе Красноярского техникума промышленного сервиса, согласно соглашениям данных школ с Техникумом.

2. Текущие и отчётные материалы учреждений СПО, описывающие планирование, проведение, результаты профессиональных проб школьников, организуемых на базе Техникума промышленного сервиса.

По вопросам исследования, автором опубликованы следующие работы:

1. Степанова Н.И. Профессиональная проба как деятельностная форма формирования профессионального самоопределения / Н.И.Степанова // Общество: научный журнал /Приоритетные направления развития современной науки: материалы VI Межд. НПК - Чебоксары, 2016. - №1(5). – С.45-47;

2. Степанова Н.И., Бобылева Л.Н., Проект «Политехническая школа» /Международный интеллектуальный конкурс студентов и аспирантов DiscoveryScience – 2016/ - Москва

3. Степанова Н.И., Профессиональные пробы как средство обеспечения профессионального самоопределения школьников / Н.И.Степанова // Профес-

сиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской НПК. –Красноярск, 2017. - С. 150-152;

4. Степанова Н.И., Бобылева Л.Н. Особенности профессионального самоопределения подростков с ментальными нарушениями школьников/ Н.И.Степанова, Л.Н. Бобылева// Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской НПК. – Красноярск, 2017. - С. 163-165;

6. Степанова Н.И., Снисарева Г.М., Крюкова И.А., Лукина А.К. Конкурсная деятельность обучающихся спо как эффективный способ повышения интереса к получаемой профессии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 5 (часть 1); URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?Id=11557>

Описание эксперимента

Этап 1. Анализ и типологизация сложившихся форм организации и проведения профессиональных проб школьников. Выделение условий эффективности профессиональных проб как формы профессионального самоопределения и первичной профессионализации.

Данный этап был реализован в течение января-мая 2016 года. Он проводился в форме включённых и внешних наблюдений, с опросами и интервьюированием педагогов и школьников перед циклом наблюдений, в середине данного цикла, по окончании наблюдений. Была также использована работа фокус-группы перед началом цикла наблюдения и по его окончании, с целью выявить изменение публично высказываемых позиций школьников, лексики, способов коммуникации, невербального выражения отношения к обсуждаемым вопросам, связанных с самоопределением и вопросами осваиваемой профессии. Дополнительный цикл наблюдений был проведён в течение сентября-ноября 2016 года.

Помимо эмпирических исследований, на данном этапе был проведён анализ научно-исследовательской (психологической и социологической) и методо-

логической литературы. На этой основе, было проделано уточнение и окончательное оформление определений для базовых понятий магистерской диссертации: «профессиональная проба», «профессиональное самоопределение», и др.

Этап 2. Содержанием этапа стало формирование точного перечня параметров и требований к организации и проведению профессиональной пробы как заведомо эффективного инструмента профессионального самоопределения и первичной профессионализации подростков и старшеклассников. Была сформирована теоретическая модель профессиональной пробы. Была разработана и оформлена программа формирующего эксперимента. Сроки реализации этапа: ноябрь-декабрь 2016.

Этап 3. Формирование основной экспериментальной группы, определение контрольных групп для формирующего эксперимента.

Непосредственное проведение формирующего эксперимента: проведение полного цикла профессиональных проб в соответствии с ранее выделенной их теоретической моделью (основные группы) и в соответствии с исходными планами и практическим опытом (контрольные группы первого типа). Сроки реализации этапа: январь-апрель 2017.

Этап 4. Содержанием этапа стали анализ и оценка результатов констатирующего эксперимента, оформление выводов исследования. Данная работа осуществлялась как за счёт тестирования (в том числе, использования профессиограмм), индивидуальных и групповых опросов, так и за счёт моделирующей деловой игры, в ходе которой, школьники как называли, так и демонстрировали своё отношение к профессиям, профессиональной деятельности, готовность или неготовность действовать в тех или иных сферах, соответствующие паттерны поведения. Сроки реализации этапа: апрель-май 2017.

Основные методики, используемые в рамках исследования:

Предварительный этап:

- анкетирование школьников, проходящих профессиональные пробы, предваряющееся свободной беседой по основным вопросам анкетирования;

- анкетирование обучающихся 1 года обучения, как проходивших, так и не проходивших профессиональные пробы перед поступлением в учебное заведение;
- фокус-группы со школьниками, проходящими профессиональные пробы;
- наблюдения за организацией профессиональных проб с выборочными опросами школьников и мастеров производственного обучения;
- фокус-группы с мастерами производственного обучения, обеспечивающими проведение профессиональных проб.

Основной этап:

- констатирующий эксперимент, предполагающий проведение профессиональных проб по 3 различным специальностям, согласно разработанному плану, обобщающему наиболее успешный опыт организации профессиональных проб на базе Техникума, со специальной предварительной подготовкой педагогов к реализации данного плана;
- входные и выходные опросы участников экспериментальной и контрольной групп эксперимента;
 - входная и выходная психологическая диагностика участников экспериментальной и контрольной групп эксперимента;
 - текущее стороннее наблюдение за ходом деятельности участников эксперимента.

Основные планируемые результаты исследования:

- подтверждение эффективности модели организации профессиональных проб, сложившейся в практике Техникума промышленного сервиса, в том числе;
- коррективы модели организации профессиональных проб, сложившейся в практике Техникума промышленного сервиса: фиксация недостаточности отдельных методов работы и диагностики результатов; определение требований к подбору новых или дополнительных методов работы и диагностики; выявление необходимости дополнительных элементов модели и проектирование данных элементов;
- уточнение определения понятия «профессиональная проба» в соответствии с данными, описывающими случаи профессиональных проб, наиболее успешные с точки зрения профессиональной ориентации и самоопределения.

1 Теоретические основания организации профессиональных проб старшеклассников как способа организации самоопределения

1.1 Основные задачи и методы организации самоопределения старшеклассников

Рассмотрим сначала основные характеристики объекта исследовательской работы. Данным объектом является профессиональное самоопределение как особое, специально организационно, методически и технологически обеспечиваемое направление педагогической деятельности в рамках общего, дополнительного и среднего профессионального образования. В основе этого направления лежит целенаправленная работа педагога по организации обеспечения процесса сознательного оформления и обозначения школьником своих профессиональных предпочтений и последующего сознательного выбора им такой профессии, которая в наибольшей степени соответствовала бы его способностям, интересам, жизненным планам и ценностям.

Работа по профессиональному самоопределению учеников, в той или иной форме, в большем или меньшем объёме входила в круг обязанностей педагогов, начиная с XVIII века[1, 35]. Однако в течение продолжительного времени оно воспринималось как неотъемлемая часть единого целостного процесса социального воспитания. Профессиональное самоопределение приобретало самостоятельный характер в качестве особой специализированной педагогической деятельности по мере того, как расширялся и усложнялся спектр профессий, которые предлагалось осваивать вчерашним школьникам. Самоопределение всё в меньшей степени оставалось одним из аспектов социального воспитания, и всё в большей степени приобретало характер отдельной педагогической задачи. Одновременно, изменялись требования к его организации, которые всё в большей степени предполагали, во-первых, формирование у школьника личностных оснований для выбора той или иной профессии в качестве основного дела своей жизни; во-вторых, возрастающую роль практического характера

знакомства школьника с возможными профессиями и одновременно усложнение организации таких практических действий школьников.

Наиболее распространённая практика профессионального самоопределения вплоть до настоящего времени сводилась к сообщению школьникам информации об основном спектре профессий, актуальных в то или иное время, начиная с младшей школы, заканчивая старшими классами. Само это сообщение во многих случаях не представляло собой простую трансляцию информации. Зачастую, оно предполагало дискуссию, имитационную игру, диалог школьников с профессионалами, достигшими значительных результатов в своём направлении деятельности. [2, 4, 6, 10, 12, 18, 32, 35, 37]. И, однако, оно не предполагало совершения школьниками прямого законченного действия в той или иной профессиональной области, предполагало сугубо умозрительное восприятие информации и последующее мысленное моделирование реальности, которая стоит за данной информацией. Справедливости ради, нужно отметить, что сообщения о профессиях всегда дополнялись знакомством школьников с профессиональной деятельностью, в том числе, на предприятиях, бывших «шефами» образовательных учреждений. Но это знакомство либо организовывалось в виде наблюдений (в рамках экскурсий), либо предполагало выполнение посильных школьникам трудовых операций, которые, в лучшем случае, позволяют познакомиться с тем, какие навыки востребованы в рамках определённой профессиональной деятельности, а в целом служат просто практической иллюстрацией к сделанным сообщениям.

Новые подходы к организации профессионального самоопределения стали формироваться в 1960-1970 гг., в связи с новым витком технического прогресса, который сделал одним из главных требований к специалисту его сознательное отношение к выполняемым рабочим задачам, высокую степень ответственности, а при необходимости — способность самостоятельно принимать компетентные решения в рамках профессиональной сферы. Поэтому, во главу угла встали личностные основания и мотивы школьников для выбора той или иной профессии, тип мышления и в целом психотип, которому бы соответство-

вали те или иные группы профессий [17]. На этом этапе, была обозначена необходимость тренингов профессионального самоопределения, позволяющих школьникам оформить свои интересы, определить свой базовый тип мышления и уже исходя из этого, выбрать предпочтительную профессию. Одновременно, было обозначено требование усилить практическую составляющую профессионального самоопределения. Превратить её из способа «проиллюстрировать» ранее сделанные сообщения о профессиях в способ «ранней профессионализации»: сформировать у школьников, в рамках их фактической стажировки на производстве, основные профессиональные знания, умения и навыки, которые в дальнейшем могут быть развиты при получении полноценного профессионального образования. К сожалению, такой подход не позволял знакомиться с широким спектром профессий и, к тому же, разделял оформление личностных намерений и интересов относительно профессий и знакомство с этими профессиями по разным образовательным процессам, слабо сообщавшимся друг с другом.

В настоящее время, в работе с профессиональным самоопределением школьников сохраняется установка на выявление личностных качеств и организацию выбора детьми соответствующих видов деятельности. При этом, спектр форм и методов, обеспечивающих эту работу, постоянно расширяется. В том числе, разрабатываются разнообразные тренинги и цифровые тренажёры, позволяющие школьникам смоделировать свою деятельность в достаточно большом количестве профессиональных сфер. Уже существовавшие раньше стажировки, как форма деятельностной организации самоопределения, приобретают целевой, проектный характер, на основе чего, складывается метод профессиональных проб, которые представляют собой предмет настоящего исследования.

Рассмотрим теперь различные варианты точного критериального определения понятия «профессиональное самоопределение».

Педагогический энциклопедический словарь трактует профессиональное самоопределение как процесс формирования личностью своего отношения к

профессиональной деятельности и способ ее реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, т.е. вхождения в ту или иную социальную или профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии. Данное определение является предельно общим, при этом, оно представляет профессиональное самоопределение как «естественный» процесс, не сталкивающийся с заведомыми препятствиями и не требующий специально организованных условий для своей организации и протекания. Практика показывает, что дело обстоит иначе, в противном случае, не потребовалась бы специально сложно организованная педагогическая и организационно-управленческая деятельность по профессиональному самоопределению людей различного возраста.

Более точным и соответствующим реалиям, в том числе, педагогическим, является, на наш взгляд, определение, приведённое в работе Л.Д. Фёдоровой (при его формулировании, этот автор ссылается на выводы и конкретные определения, данные Д.А. Леонтьевым и А.С. Сиденко): «Профессиональное самоопределение – социокультурный процесс, который реализуется через серию индивидуальных выборов, обусловленных социальными факторами, с одной стороны, и личной субъектностью с другой стороны». [49]Ценный аспект данного определения, на наш взгляд, состоит в фиксации того факта, что между личностной субъектностью и социальными обстоятельствами возникают неизбежные противоречия, разрешение которых, и обеспечивается за счёт тех или иных процедур профессионального самоопределения.

Предыдущее определение соотносится, хотя и не полностью, с определением выдающегося отечественного психолога С.Л. Рубинштейна: профессиональное самоопределение необходимо рассматривать, как и любой другой процесс, связанный с детерминацией человека, как преломление внешних воздействующих и детерминирующих условий через внутренние свойства и качества человека. Так что процесс профессионального самоопределения требует не

только констатации каких-либо свойств, но и формирование, конструирование как внешних, так и внутренних условий. [43]

Ещё один вариант выражения той же закономерности даёт Е.А. Климов. Согласно его подходу, самоопределение предполагает два уровня: гностический (изменение сознания и самосознания человека) и практический (изменение деятельности человека и, соответственно, его социального статуса).

Рассмотрим также подходы к определению понятия «профессиональное самоопределение», присутствующие в трудах зарубежных психологов, педагогов, социальных технологов.

С точки зрения Фрэнка Парсонса, американского педагога и общественного деятеля рубежа XIX-XX вв., считающегося основоположником профориентации как специально организованной деятельности (в 1908 году он основал в Бостоне первое в мире бюро профессиональной консультации), профессиональное самоопределение стоило понимать как процесс определения того, какие профессии в наибольшей степени соответствуют индивидуальным качествам данного человека. [20, 48] Как видим, этот автор, в силу базовых представлений и уровня развития социально-гуманитарных наук в ту эпоху, когда он жил и работал, подходил к профессиональному самоопределению во многом механически — как к процессу, в ходе которого, человека, выглядящего, как механическая совокупность разных свойств и качеств, нужно соотнести с видами деятельности, для которых заведомо обозначено соответствие тем или иным качествам. В таком подходе, задачи профессионального самоопределения вполне могут быть решены за счёт психологического тестирования. [4, 14, 20, 28, 48]

Американский психолог Джон Голланд [34], известный своими изысканиями в области выделения и оформления основных типов личности, определял профессиональное самоопределение как процесс поиска профессии, в наибольшей степени соответствующей целостному личностному типу человека. Здесь мы тоже, как и в подходе Парсонса, имеем дело с представлением о профессиональном самоопределении как своеобразной игре в лото, в целом с по-

ниманием природы выбора человеком профессии как сугубо рациональной, «гностически организованной» деятельности. [4, 7, 10, 34] Как уже было сказано ранее, это обусловлено общей парадигмой социально-гуманитарных наук в конце XIX — первой половине XX века. Однако, ценность подхода Голланда, на наш взгляд, состоит в том, что он, в отличие от Парсонса, переносит акцент на процесс самостоятельного действия человека по соотношению своих способностей и возможностей с требованиями профессиональной деятельности. В то время, как Парсонс, изображает этот процесс как внешний по отношению к самоопределяющемуся человеку.

Крупнейший американский психолог следующего поколения, А. Маслоу, подходил к профессиональному самоопределению как к «выявлению самости». [26] Такое понимание можно считать ценным в контексте нашего исследования лишь с точки принципиального определения одного из базовых компонентов рассматриваемого феномена. В процессе профессионального самоопределения мы имеем дело не только и не столько с частными качествами, способностями, устойчивыми поведенческими и деятельностными проявлениями человека, и даже не столько с совокупностью поведенческих стратегий и конкретных действий человека, связанной с его функционированием в социуме («социальной ролью»), сколько с совокупностью базисных оснований жизнедеятельности личности и наиболее освоенных и принятых человеком способов реализации данных оснований, по отношению к которым, даже социальная роль является «производной».

Определения профессионального самоопределения, прямо или косвенно дававшиеся зарубежными психологами, могут быть сведены к следующей формулировке: профессиональное самоопределение – конкретное проявление и оформление «Я-концепции» человека в старшем подростковом и юношеском возрасте (Э. Бёрн, Д. Сьюпер, и др.). [9, 20, 23, 28, 37, 48, 56]. Как мы видим, в отличие от подхода Маслоу, здесь оперируется уже гораздо более конкретными и «измеримыми», чем «самость», объектами («Я-концепция»), и при этом указывается на функциональное соотношение «Я-концепции» и профессии. Про-

фессиональная деятельность предстаёт здесь совокупностью реальных условий, которые, с одной стороны, требуют проявления и реализации «Я-концепции», а с другой стороны, обеспечивают её оформление и представление не как абстрактных принципов и представлений, а как конкретных деятельностных и поведенческих проявлений.

Особое внимание стоит уделить изысканиям Эли Гинзберга, который специально изучал профессиональное самоопределение с целью выявить закономерности его протекания и на этой основе выстроить наиболее эффективную практическую педагогическую деятельность. С точки зрения данного автора, профессиональное самоопределение — процесс, растянутый во времени от детства до юношеского возраста, и предполагающий следующие основные стадии: стадия фантазии (до 11 лет), гипотетическая стадия (11-17 лет), реалистическая стадия – от 17 и старше. Мы предполагаем, что профессиональные пробы соответствуют наиболее успешной реализации гипотетической стадии и переходу от неё к реалистической стадии. [5, 20, 45, 48]

Как видим, подходы к профессиональному самоопределению, отразившиеся в различных определениях этого понятия, можно условно разделить на две группы.

– Социально-функциональный: оно определяется как процесс, благодаря которому, взрослеющий человек включается в ту или иную профессиональную сферу как в определённую нишу социума, а также условия успешного протекания данного процесса и достижения конечного результата. В этом подходе, личные предпочтения и качества школьника оказываются преимущественно инструментальными по отношению к решению задачи вхождения в ту профессию и занятия той социальной ниши, которая была бы оптимальна для жизненного благополучия школьника и эффективного использования трудовых ресурсов экономики.

– Экзистенциально-психологический: оно определяется как процесс оформления взрослеющим человеком своих интересов и возможностей за счёт освоения способов продуктивной профессиональной деятельности, в конечном

итоге — как процесс определения человеком своего места в мире за счёт выбора базовой деятельности, обеспечивающей и определяющей его будущую жизнь. Здесь, в свою очередь, социальный аспект является инструментальным по отношению к личностному.

Примечательно, что оба подхода в качестве результата профессионального самоопределения предполагают некое достигнутое состояние человека. Это состояние может затем сохраняться в течение продолжительного времени: в первом случае — как положение человека в системе общественного производства; во втором случае — как комплекс устойчивых жизненных позиций и установок, в том числе, профессиональных, реализуемых человеком в своей деятельности.

Лишь некоторые авторы рассматривают результат профессионального самоопределения инструментально и компетентностно; определяют его как набор устойчивых способностей человека, позволяющих ему ставить и достигать личностно значимые цели, изменять своё социально-экономическое положение и социальный статус, развивать и усложнять своё отношение к действительности свою базовую жизненную позицию.

Важно отметить, что данные авторы зачастую говорят о формировании у школьников определённых компетенций не в качестве результата процесса профессионального самоопределения, а в качестве условия такого самоопределения. Например, Ю.А. Володина говорит о наборе «ключевых образовательных компетенций», которые «позволят школьнику с наибольшим эффектом и результативностью осуществить своё профессиональное самоопределение». [8] В качестве основных групп таких компетенций, она выделяет: информационные, ценностно-смысловые, учебно-познавательные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. Однако перечень конкретных компетенций, приводимый данным автором внутри каждой из групп, оказывается предельно широким, про некоторые можно с уверенностью сказать, что они могут сформироваться лишь в процессе профессионального самоопределения, а некоторые — и в результате определённого опыта трудовой деятельно-

сти. Например, в группе «социально-трудовые компетенции», Ю.А. Володина указывает как «активную жизненную позицию в выборе профессии», которая, безусловно, предшествует этому выбору. Способность к анализу трудовой деятельности, которая может, как предшествовать процессу самоопределения, так и быть его результатом; способность к самоконтролю в рамках трудовой деятельности, которая преимущественно формируется уже в результате профессионализации; и, тем более, «наличие профессиональных и жизненных перспектив», которые уж точно становятся результатом профессионализации, хотя бы первичной. Можно предположить, что это связано с изначальным подходом автора к профессиональному самоопределению как к единомоментному акту, становящемуся результатом длительной подготовительной деятельности и определяющему жизнь человека на долгое время вперёд. Однако, социально-экономические и социологические исследования показывают, что в последние десятилетия человек, во-первых, может совершать профессиональное самоопределение несколько раз в течение жизни, каждый раз выбирая и осваивая профессию, наиболее подходящую к его личностной ситуации; во-вторых, даже «первое» самоопределение, связанное с выбором молодым человеком своей первой профессии, происходит в результате серии пробных действий, которые, в том числе, предполагают освоение неких побочных специальностей, прежде чем он выберет и освоит профессию, которая станет его основной деятельностью на ближайшее время. Кроме того, из материалов Ю.А. Володиной не до конца ясно, какой акт она рассматривает как «окончательный» результат профессионального самоопределения:

- Когда школьник фиксирует свой профессиональный интерес для родителей и педагогов?
- Когда школьник поступает на ту или иную специальность профессионального образовательного учреждения?
- Когда юноша или девушка начинают работать по выбранной и первоначально освоенной специальности?

Если исходить из поэтапного характера профессионального самоопределения, о котором пишут упомянутые выше специалисты, в частности, такие разные по подходам к этому явлению, как Е.А. Климов и Э. Гинзберг, можно предположить, что некоторые компетенции, упомянутые Ю.А. Володиной, вполне могут стать результатом одного из этапов, а некоторые — результатом самоопределения в целом, при условии, что человек впредь ещё неоднократно окажется в ситуации выбора профессии.

Целый ряд авторов, как и Ю.А. Володина, обсуждают набор компетенций, обеспечивающих готовность к профессиональному самоопределению, и точно так же фактически говорят о компетентностях, которые должны стать уже результатом одного или нескольких циклов самоопределения. В этом ряду, стоит отметить Е.В.Седельникову [44], выделяющую следующие компетенции:

– «профессионально-личностная компетентность», предполагающая «владение учащимся определенным набором знаний, умений, навыков в профессиональной области и способность применять их в тех пределах, которые предусмотрены образовательной программой, а также способностью мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессии»;

– «информационно-технологическая компетентность», предполагающая способность быстро найти и эффективно использовать новые, ранее не освоенные профессиональные знания, а также умение использовать информационные технологии в рамках профессиональной деятельности;

– «коммуникативная компетентность» — способность эффективно выстраивать межличностное взаимодействие в контексте решения профессиональных задач.

Как видим, и в данном случае речь идёт не столько о подготовке к выбору профессии, сколько о подготовке к её получению, и даже — о формировании таких личностных компетенций, которые окажутся нужны в процессе самой профессиональной деятельности.

С.Н. Чистякова в одной из своих работ, посвящённых профессиональному самоопределению, прямо говорит о том, что ряд компетенций формируется

в ходе него. В их число, по её словам, входят такие группы, как профессионально-трудовые, нравственные, личностные компетенции, «овладение которыми, позволяет действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам». [51]. И сразу же после этого С.Н. Чистякова говорит о наличии «профориентационной компетенции» как интегральной характеристики, обуславливающей готовность «к выбору путей жизненного, личностного и профессионального самоопределения по окончании основной или старшей школы» [51]. Хотя можно предположить, что, как и компетенции, перечисленные Ю.А. Володиной, Е.В. Седельниковой и др., «профориентационная компетенция» как интегральная характеристика должна предшествовать процессу профессионального самоопределения, дальше в той же статье она уже говорит о «профессиональной компетенции», которая уже заведомо предполагает качества, которые, на наш взгляд, могут стать результатом непосредственно профессионального самоопределения:

«Профессиональная компетенция проявляется в таких состояниях готовности школьника:

- испытывать потребность в образовательной и профессиональной самоидентификации, в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды;
- знакомиться с предлагаемыми вариантами профильного обучения и конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения;
- ставить образовательную и профессиональную цели, и к их достижению;
- владеть разнообразными способами деятельности, помогающими выбору продолжения образования и профессионального становления в условиях изменяющегося общества и формирования рынка труда».

Все эти качества, способности, установки школьника, кроме, возможно, тех, что указаны в п.4, в силу того, что они могут являться атрибутом одной из

конкретных форм профессионального самоопределения, уже говорят о том, что некий акт профессионального самоопределения, пусть даже первоначального, состоялся, и дальше уже должно начаться освоение будущей профессии, к которому, ученик и должен оказаться готовым.

Другие авторы, говоря о критериях успешности профессионального самоопределения, выделяют формирование следующих компетенций, отчасти соотносящихся с выделенными выше, а отчасти дополняющих их:

- способность к определению социально-ролевой самоидентичности, то есть, способности определить, к какой общности взрослеющий человек относит себя в настоящий момент и к какой общности он бы хотел относить себя в принципе (то есть, не только потребность в идентификации, но и способность выстроить её в конкретной ситуации);

- наличие чётких и функциональных представлений о совокупности существующих востребованных профессий (в их взаимосвязи между собой), иными словами, способность выстроить «карту» актуальных профессий и определить основания их значимости и прогнозы относительно сохранения этой значимости;

- способность оценить свои специфические признаки и качества, и на этой основе определить, к какой профессии ты наиболее способен, или же какая профессия в наибольшей степени позволит тебе самореализоваться;

- способность определить собственные возможности и ограничения в плане освоения той или иной профессии, а также смоделировать систему условий для оптимального использования возможностей и преодоления ограничений;

- способность выстроить личный профессиональный план как основание для будущей профессиональной деятельности и самосовершенствования в ней;

- способность делать прогнозы как относительно собственного, личного будущего в качестве представителя данной профессии, так и относительно перспектив данной профессии в общей социально-экономической ситуации;
- способность выстроить иерархию и взаимосвязь (взаимную обусловленность) профессиональных целей;
- способность выстроить последовательность собственных действий («шагов») по освоению выбранной профессии;
- способность определять наиболее вероятные препятствия в достижении поставленных профессиональных целей и проектировать наиболее успешные способы их преодоления;
- способность отличать комплекс личных способностей, деятельностных интересов и намерений от конкретных профессий как институционально и социально-экономических закреплённых способов реализации данных способностей, интересов и намерений, и в связи с этим — способность выбирать и успешно осваивать иные, «альтернативные» профессии, позволяющие реализовать те же самые способности, намерения и установки;
- факт первых собственных успешных действий в рамках выбранной профессиональной сферы, соответствующих её задачам и требованиям к результативности и качеству;
- установка на регулярное получение обратной связи относительно успешности или неуспешности собственных профессиональных действий, в сочетании со способностью использовать материалы этой обратной связи для совершенствования собственной профессиональной деятельности, уточнения представлений и установок;
- готовность принять ответственное решение о выборе профессии и системе действий, необходимых для её освоения, предполагающее, кроме прочего, отказ от иных, альтернативных вариантов профессионального самоопределения и профессиональной деятельности. [2, 6, 7, 9, 10, 12, 23, 27, 29, 32, 36, 38, 40]

Необходимо помнить, что в большинстве работ, освещающих критерии успешного профессионального самоопределения, эти критерии изначально сформулированы не деятельностно и не компетентностно, а как некое статичное состояние сознания или статичная система приоритетов обучающегося. Только на основе сопутствующих материалов проведённых исследований и сделанных из них аналитических выводов, удалось реконструировать результаты профессионального самоопределения именно в компетентностном виде.

Если обобщать рассмотренные подходы к деятельностным и компетентностным результатам успешного профессионального определения, то можно выстроить следующую формулу: «Профессионально самоопределившийся подросток/старшеклассник приобретает следующие знания, умения, навыки, а также установки и компетентности:

Базовый уровень

1.Ключевые представления (знания) об основных сферах профессиональной деятельности, которые хотя бы гипотетически соответствуют интересам и возможностям данного конкретного школьника. В том числе: представления о базовых задачах данной профессиональной сферы, условиях их появления и способах постановки; представления о конкретных технологиях, техниках, приёмах, которыми необходимо владеть для успешной работы в рамках данной профессиональной сферы; представления о формах и способах самоорганизации, о типах и характере личных усилий, которые необходимы для решения задач и реализации технологий, техник и приёмов, свойственных выбранной профессии.

2.Опыт выполнения трудовых операций и решения целостных задач, свойственных хотя бы 2-3 сферам профессиональной деятельности, гипотетически соответствующим интересам и возможностям школьника.

3.Базовые, хотя бы на личном уровне формализованные основания, позволяющие определить, какая профессиональная сфера в большей или меньшей степени позволяет удовлетворить личные интересы и потребности.

4.Способность определить собственные профессиональные интересы и перспективы на уровне базовых ориентиров. Например: интересно работать с таким-то материалом, ценно достигать результатов такого-то типа и уровня, важно иметь такой-то уровень благосостояния, при условии, что работа с интересным мне материалом или интересным мне способом обеспечивает, частично обеспечивает или совсем не обеспечивает достижение данного уровня; насколько мои способности в их наличном состоянии и моя самоорганизация позволяют успешно работать в той сфере, которая наиболее интересна мне по совокупности факторов; насколько я могу и готов(а) развить свои способности и усилить самоорганизацию, чтобы суметь успешно работать в интересных мне сферах.

5.Способность определить условия и спланировать собственные действия, необходимые для овладения той или иной профессией, исходя из представлений об её задачах, базовых технологиях, способах деятельности, моделях организации деятельности.

6.Способность определить, каких знаний, представлений, опыта, необходимых для успешного освоения интересующих профессиональных сфер, не хватает, и какие образовательные условия обеспечат их получение.

Расширенный (развитой уровень)

1.Способность к построению образа как представителя той или иной профессии — прежде всего, как человека, решающего строго определённые задачи и реализующего для этого определённые модели и технологии деятельности; в том числе — способность отличить личностные выигрышные качества, которые могут соответствовать той или иной профессии, от функций данных профессий, иными словами, отличить личностные качества от профессиональных компетентностей, даже предметно-содержательно смежных с этими качествами.

2.Наличие у школьника актуального и практически применимого представления о «карте» современных профессий, которые он может освоить, и которые соответствуют его интересам и способностям; способность школьника

использовать «карту» современных профессий как инструмент самоидентификации — как субъектов деятельности и как личностей с неповторимым набором качеств и установок.

3.Способность к самоанализу, в плане выделения основных личностных качеств, которые, с одной стороны, требуют оформления и актуализации за счёт работы в той или иной профессии; с другой стороны, могут способствовать либо препятствовать овладению той или иной профессией; в конечном итоге — возможность составить карту своих способностей на основе собственного практического опыта, приобретённого в ходе законченных целостных пробных действий.

4.Наличие у школьника личностно значимой потребности в выполнении конкретных заданий в рамках интересующей профессии, предполагающих видимый объективированный результат («продукт»), а также наличие опыта достижения таких результатов, который школьник, по его субъективному ощущению, сможет воспроизвести в новой ситуации.

5.Способность выстроить план освоения выбранной профессии или спектра профессий как проект, ориентированный на достижение конкретного измеримого результата, в том числе, предполагающий точное обозначение того, как будут практически использоваться его результаты, то есть, полученные знания и сформированные профессиональные компетентности.

6.Достижение школьником первых объективных успехов в той или иной интересующей школьника профессиональной сфере, позволяющих уточнить собственные профессиональные цели, точно определить задачи совершенствования своих знаний, умений, способностей, предметно описать свои профессиональные притязания.

7.Готовность школьника сделать рационально аргументированный выбор той или иной профессии одновременно как своей базовой экономически значимой активности и базового способа реализации своих деятельностных способностей, включая аргументированный отказ от иных профессий как сфер активности и способов самореализации.

В свою очередь есть мнение, что от профессионального самоопределения зависит уровень профессионализма. По мнению А.М.Аронова «Мы сейчас нуждаемся в таких практиках профессионального самоопределения, когда человек сам себя начинает предъявлять предельные требования. Когда взрослые создают условия, чтобы молодежь попадала в эти практики» [1]. Из материалов исследований, на основе которых, были сделаны данные выводы, следует, что перечисленные деятельностные, компетентностные результаты, как расширенного, так и базового уровня, могут быть достигнуты при следующих условиях [6, 9, 12, 23, 29, 32, 38, 54]:

- профессиональное самоопределение должно быть организовано в проектно - деятельностном режиме: будущая профессия должна быть представлена школьникам с точки зрения некой производственной задачи, соответствующей данной профессии и требующей решения «здесь и сейчас», в заданных условиях и на основе известных школьникам методов и технологий;

- практические действия школьников, обуславливающие появление у них опыта решения задач определённого типа, должны сочетаться с приобретением знаний о социально-экономическом и технологическом контексте данных действий, с изучением и определением их места, с одной стороны, в системе действий по решению профессиональных задач в выбранном направлении деятельности; с другой стороны, в системе социально-экономических взаимосвязей, обеспечивающий личный экономический успех и эффекты развития экономики отрасли, региона, страны;

- специальное рефлексивное сопровождение процессов профессионального самоопределения, позволяющие школьникам определить и оформить собственные достижения и те личностные качества и конкретные действия, которые стали их условиями, выявить соотношение своих способностей и недостатков с условиями решения задач в рамках той или иной профессии и с компетенциями, соответствующими этим условиям;

- проектная, аналитическая и прогностическая подготовка школьников, позволяющая им превратить знания об интересующей их профессиональ-

ной сфере (полученные как в лекционном режиме, так и из собственного опыта) в основания для собственного профессионального выбора, для построения траектории и проекта собственной профессионализации, в том числе, планирования основных испытаний и образовательных событий, которые позволят освоить требования выбранной профессии;

– ситуация принятия решения о выборе профессии, обставленная так, чтобы подчеркнуть ответственность выбора и одновременно актуализировать имеющиеся представления о стратегии и плане освоения этой профессии и первых профессиональных действий.

Обобщая содержание данного параграфа, можно сказать, что профессиональная ориентация представляет собой специально организованный процесс самостоятельного построения человеком адекватных комплексных представлений о спектре актуальных профессий с обязательным последующим выстраиванием собственного намерения относительно некоторых из этих профессий как наиболее предпочтительных способов организации собственной экономической, социальной, социокультурной деятельности.

Из этого определения становится очевидно, что наиболее эффективно профессиональная ориентация может происходить лишь на основе некоторого собственного опыта человека, на основе прохождения им деятельностных ситуаций, которые могут помочь сформировать личностно ценное намерение относительно профессии как инструмента для решения собственных задач. Одновременно, знакомство с профессией, приводящее к определению её в качестве инструмента собственной деятельности учеников, заведомо должно быть организовано в деятельностном режиме, так, чтобы ученик не умозрительно, а на практике соотнёс основные требования, способы деятельности, способы организации своих сил, свойственные данной профессии с собственными возможностями, способностями, интересами. Подход к организации профессиональной ориентации, бывший традиционным в течение XX века и опиравшийся на назывное, умозрительное информирование людей (как подростков и юношей, так и взрослых) об актуальных профессиях, а также на формализованное тестиро-

вание, выявлявшие способности, обобщенно соотнесённые с той или иной профессиональной сферой, уже не может считаться эффективным, ввиду новых научных представлений о закономерности организации человеческой деятельности, формирования у человека деятельностной позиции, освоения человеком нормированной деятельности.

Однако, очевидно, что не любое погружение подростка или старшеклассника в действия, связанные с профессией и решением профессиональных задач, позволит им освоить профессиональную деятельность как особый тип человеческой активности. Например, отработка и выполнение частных операций в ходе уроков «Технология» лишь сформирует навык, востребованный в профессии и полезный в быту, но не даст содержательных и нередко даже эмоциональных оснований для выбора профессии. Необходимо включение учеников в такую ситуацию, в которой бы та или иная профессиональная деятельность была, во-первых, представлена комплексно и системно; во-вторых, предъявлялась с точки зрения её базовых механизмов и условий реализации, а не только внешних проявлений; в-третьих, позиционировалась бы как компонент более общих экономических, социальных, социокультурных процессов, во взаимосвязи с иными компонентами данных процессов. [7, 10, 11, 23, 27, 36, 39, 54]

С другой стороны, разработки в области деятельностного подхода в образовании, прежде всего, связанные с теорией и практикой развивающего обучения, показали, что для того, чтобы включение ученика в деятельность и реализация им внутри этой деятельности каких-либо задач, обеспечили для него необходимый образовательный эффект и результат, деятельность должна быть специально организована. [22, 40, 43, 54, 55] «Обычное» прохождение через деятельностные ситуации, даже такие, в которых та или иная деятельность демонстрировалась бы комплексно, функционально, в системе взаимосвязей, и т.д., может лишь сформировать впечатления и обусловить частные установки, но не сформировать устойчивое представление и, тем более, способ действия. Для этого необходимо дополнить «естественно происходящую» деятельность такими элементами, не нужными в реальном производстве, но обязательными

при организации образовательного процесса, как обозначение и оформление учеником наличных знаний и способностей, опосредующие формы, обязательные формы рефлексивно-аналитического закрепления опыта и трансформации его в функционально реализуемую компетентность, и т.д. В особенности, это касается ситуации профессионального самоопределения, когда образовательным результатом должно стать не столько освоение конкретных способов и методов деятельности, сколько готовность к осознанному и максимально лично-стно адекватному и успешному профессиональному выбору.

1.2 Основные структурные элементы профессионального самоопределения

Сложность профессионального самоопределения обуславливается действием многих разноплановых факторов, которые можно свести в три группы:

- факторы общественного воздействия на мотив выбора профессий, то есть факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций;
- факторы личного характера: склонности, способности, интересы и психофизиологические качества людей, уровень их общеобразовательной и профессиональной подготовки;
- факторы, связанные с потребностями народного хозяйства в кадрах, с характером требований профессий и трудовой деятельности к человеку.¹

Изученная литература, а также собственный опыт педагогической деятельности и связанной с ней психологической диагностики, позволяют выделить следующие структурные элементы процесса профессионального самоопределения:

На начальном этапе (когда необходимость самоопределения как такового обозначена для ученика и принята им, но когда он ещё не включился в ту деятельность, которая непосредственно обеспечивает профессиональное само-

¹ Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы : автореф.дис. ...доктор пед.наук : 13.00.01 / Попович Алексей Эмильевич. – Москва, 2012. – с.21

определение): интерес учащихся к деятельности, объективно зафиксированная способность учащихся к деятельности, способы представить профессию учащимся так, чтобы они могли соотнести собственные интересы с предоставляемыми ей возможностями.[2, 6, 7, 9, 10, 17, 20, 21, 23, 29, 32, 36, 38, 39, 49,]

На основном этапе – способы организации «встречи» учащихся с деятельностью как соотнесения собственных интересов, намерений и возможностей с её требованиями и условиями, оформления у учащихся представления о целях, условиях, структуре профессиональной деятельности, на основании полученного ими личного опыта, обеспечение появления у учащихся представлений о собственных возможностях и перспективах в рамках данной профессии, и сделать на этой основе выводы для принятия решения о будущей профессионализации.[2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 17, 28, 30, 33, 36, 41, 44, 46]

Рассмотрим, как эти структурные элементы обеспечивались на разных этапах развития деятельности по педагогическому обеспечению самоопределения.

На ранних этапах (вплоть до середины XX века), предполагалось, что собственные интересы учащихся к деятельности и представления о собственных способностях имеются у них заведомо, и заведомо же актуальны. Одновременно, профессиональная деятельность идентифицировалась в педагогических разработках с любыми единицами деятельности, свойственными данной профессии. Поэтому, достаточным представлялось любое знакомство учащихся с основными компонентами той или иной профессиональной деятельности (хотя практические формы уже в то время представлялись предпочтительными).

В течение второй половины XX века возобладало представление о том, что выбору профессии должна предшествовать диагностика или самодиагностика действительных намерений, интересов и способностей ученика (в том числе, по модели базовых предметов и отношений той или иной деятельности: «человек — техника», «человек — природа», и т.п.). Этот подход позволил обеспечить оформление школьниками своих интересов и возможностей (хотя и умозрительно, в ситуации, когда школьники выступали не субъектами, а лишь

объектами психологического тестирования). Но он не повлиял на способ организации «встречи» школьников с профессией, освоения создаваемых ею возможностей и, самое главное, ограничений для реализации своих сил, интересов, возможностей.

В настоящее время, активно ведутся разработки именно в области освоения школьниками профессиональных сфер с точки зрения возможностей своей самореализации, удовлетворения собственных деятельностных и социальных, статусных интересов. Эти разработки связаны как с имитационной деятельностью на модели, в том числе, цифровой, компьютерной (разнообразные тренажёры в области профессиональной деятельности), так и со специально организованной практической деятельностью, в режиме профессиональных проб.

На основании приведённых выше представлений, можно построить общую (совокупную) модель профессионального самоопределения учащихся основной общей школы.

Взрослеющий человек строит гипотетическую картину профессиональной деятельности и одновременно формирует представления о собственных интересах и предпочтениях; обе эти картины как-либо соотносятся между собой. На следующем шаге, человек начинает осваивать профессиональные деятельности из спектра своих предпочтений, за счёт чего одновременно:

- изменяет, возможно, достраивая или полностью трансформируя, своё изначальное представление о профессии;
- изменяет представления о своих личностных качествах и предпочтениях;
- с определённой долей вероятности, изменяет сами личные качества и предпочтения.

За счёт этого, оформляется образ самого себя в профессиональной деятельности. И уже исходя из этого образа, взрослеющий человек конструирует свою профессиональную карьеру в процессе освоения какой-либо профессии.[4, 5, 7, 10, 13, 23, 29]

Такое освоение профессии, предполагающее изменения представлений о профессиях и одновременно, о самом себе, с итоговым конструированием самообраза в профессии, может предполагать несколько циклов и действительно, согласно Э. Гинзбергу [20, 23, 48], быть не единомоментным, а многошаговым.

Возникает принципиальный вопрос: как должно быть организовано такое освоение профессии, которое позволило бы сконструировать образ себя в данной профессии?

Одним из вариантов подобной организации педагогической деятельности является сложившаяся практика организации профессиональных проб школьников.

Рассмотрим основные известные практики реализации профессиональных проб (описанные в материалах, опубликованных в открытых источниках) и выделим основные модели их организации.

1.3 Модели и практики реализации профессиональных проб

Определение понятия «профессиональная проба» как педагогический термин за время его использования в течение XX — начала XXI века претерпело значительные изменения.

До 1960-1970 гг., под «профессиональной пробой» в основном понималось фактически первое самостоятельное и завершённое действие ученика по созданию продукта, имеющего либо значение для конечного потребителя (как правило, создание каких-либо предметов быта или инструментов домашнего хозяйства), либо значение для последующих этапов производства (создание детали, проведение сборки части конструкции, и т.п.). Профессиональная проба, в этом подходе, была фактически либо завершающим этапом трудового воспитания школьников, в ходе которого, они могли комплексно применить все ранее освоенные знания, умения, навыки, способности, либо логическим завершением первого шага начальной профессиональной подготовки, когда мастер производственного обучения доверял ученику до конца проделать ответственное профессиональное действие. При этом, организация подобных профессиональных проб специально не нормировалась, не задавались требования к степени

самостоятельности учеников при их осуществлении, к характеру, содержанию, способу воздействия педагога на школьников в ходе пробы. Зачастую, учитель труда или мастер производственного обучения определяли всю последовательность и порядок действий учеников. «Проектный» характер деятельности учеников был сугубо делом подбора методик конкретным учителем или мастером, зачастую — предметом его экспериментирования «на свой страх и риск», он не применялся системно.

С 1960-1970 гг., когда изменяющийся социальный и социокультурный уклад, связанный с урбанизацией и всё большим разделением труда, рабочие специальности сделал не такими престижными, какими они были ранее, встал вопрос о том, что должно быть содержанием трудового воспитания школьников и как вовлекать их в сложный, технологически организованный физический труд. На какое-то время, главным в трудовом воспитании стал процесс, а не результат, а следовательно, не совершение законченных продуктивных действий, а освоение и реализация некоторых базовых операций, связанных с овладением конкретными инструментами. Соответственно, под «профессиональной пробой» стала подразумеваться именно реализация конкретных технологий, выполнение соответствующих частных операций, а не проведение комплекса действий, имеющих особое значение в рамках производства. Со временем, определение понятия «профессиональная проба» настолько размылось, что любое технологически организованное действие школьника, соотносимое с инструментарием и способами работы в рамках определённой профессии, каким бы «частным» это действие ни было, стало обозначаться как «профессиональная проба», поскольку: а) школьник «прикоснулся» к некому аспекту профессиональной деятельности; б) сделал это именно в деятельностном, а не в познавательно-транслятивном режиме.

Следующий этап современной научно-технической революции (часто называемой «третьей НТР»), актуализировавшийся для нашей страны — в 1990-2000-е, сделал возможным, а затем и необходимым «разукрупнение» производств. Обусловил преимущества небольших автономных объединений, кото-

рые могли быстрее обновлять свою технологическую базу и осваивать новые технологии, а с другой стороны, сделал проектную организацию трудовой деятельности гораздо более эффективной, чем свойственная предыдущему этапу «конвейерная» организация. Одновременно, развитие информационных технологий и взрывообразный рост информации, доступной подростку и старшекласснику, выдвинул на первый план деятельностные, практико-ориентированные формы образования, в том числе, деятельностные методы освоения «традиционных» знаний, которые до этого в основном транслировались в виде текстов.

Все эти факторы в своей совокупности сделали необходимым новый подход к определению понятия «профессиональная проба»: законченно, продуктивно ориентированное и проектно организованное действие в рамках осваиваемой профессии, обеспечивающее полноценное законченное решение той или иной задачи, имеющей реальное производственное значение и решаемой именно данными профессиональными средствами. Ещё одним, педагогически принципиальным компонентом профессиональной пробы в её новом понимании стала специальная организация педагогом соотнесения школьником полученных впечатлений о задачах, условиях, требованиях профессиональной деятельности, освоенных в ходе совершения пробы, с собственными интересами, установками, способностями, которые, соответственно, до этого было нужно ещё определить и осознать. Стоит специально акцентировать, что на предыдущих этапах акцентировать личностные особенности школьника, позволяющие или, напротив, препятствующие освоению и реализации им профессиональной деятельности, фактически не требовалось.

Мы не смогли точно определить, кто из авторов психолого-педагогического направления фактически первым ввёл и обосновал понятие «профессиональная проба». Большинство авторов, чьи работы были нами проанализированы, утверждает, что первым данное определение ввёл и использовал японский педагог и технолог в сфере образования С.Фукуяма, чья книга «Теоретические основы профессиональной ориентации» была издана в Совет-

ском Союзе в 1989 году. [50] Примечательно, что специальное конструирование содержания и механизма профессиональной пробы как особого формата профессиональной ориентации было произведено именно в Японии, с её предельно детализированной к 1970-80 гг. производственной культурой, сложной системой экзаменов для прохождения на следующий этап образования, реализовавшихся уже со времени «поступления» в детский сад, ценностью максимального соответствия человеку занимаемому им месту и вменённым обязанностям. Эти отношения, ставшие в 1950-е гг. немаловажным фактором «японского экономического чуда», к 1980-м гг. начали «давать сбой», поскольку, молодёжь, от поколения к поколению всё сильнее, стала стремиться сама определять свою жизнь и судьбу, независимо от происхождения и социальных «условностей». Перед С. Фукуямой и его коллегами явно стояла задача совместить стремление молодёжи — будущих специалистов — к самоопределению, к выбору профессии по собственной воле и в соответствии с собственным интересом. Возникла необходимость обеспечить квалифицированными специалистами определённые секторы экономики, притом, специалистами, способными так же ответственно и качественно выполнять трудовые функции, исходя из самоопределения, как их отцы и деды выполняли эти функции. Включение в деятельность и отношения, связанные с этой деятельностью, которое на предыдущем этапе обеспечивалось автоматически, за счёт семейных связей, теперь должно было производиться на уровне конкретной предметной деятельности конкретных трудящихся субъектов, то есть, в режиме профессиональной пробы.

С. Фукуяма дал следующее определение «профессиональным пробам» как форме педагогической работы: «Профессиональная проба – такое завершённое действие школьника в одной или нескольких профессиональных сферах, в ходе которой, школьник приобретает опыт той профессиональной деятельности, которую он собирается выбрать или уже выбрал, а также определяет, соответствует ли характер данной деятельности его способностям и умениям». [50]

Уже из этого определения ясно, что не любое действие ребёнка, подростка, юноши или девушки в профессиональной сфере, даже завершённое и заканчивающееся созданием продукта, правомерно рассматривать как профессиональную пробу. Оно должно быть специально организовано, чтобы, во-первых, создать и закрепить опыт; во-вторых, создать возможность для рефлексии собственного действия и соотнесения со своими возможностями и интересами.

Соответственно, чтобы создать, оформить, закрепить опыт профессиональной деятельности, необходимо, чтобы «проба» была организована полноценный акт (целостная единица) деятельности в рамках той или иной профессии, выстроенный в соответствии и с технологическими требованиями, и с логикой организации соответствующего производства. Вторым важнейшим требованием является полная, последовательная, субъектная причастность ученика не только к реализации целостного акта деятельности, но, прежде всего, к постановке задачи, которая будет решена за счёт реализации этого акта деятельности, и к созданию условий для его успешного проведения.

Аналогично, чтобы создать для школьников возможность рефлексии своих действий и соотнесения их с собственными интересами, побуждениями, способностями, необходимо особым образом, «дополнительным» к «простому» воспроизведению законченного цикла действий специалистов на реальном производстве, организовать деятельность в рамках осуществления профессиональной пробы:

– либо дополнить воспроизведение реального производственного цикла рефлексивными процедурами, находящимися «вне» непосредственной пробно-продуктивной деятельности школьников;

– либо организовать саму пробу, в отличие от реального производственного цикла, подчиняющегося лишь законам технологической и экономической необходимости, таким способом, который будет требовать от ученика, участвующего в пробе, регулярно задавать себе вопросы: «Что я делаю? Зачем я это делаю, как будут использованы результаты моих действий? Почему я использую именно такие способы и приёмы организации деятельности, именно

такие, а не иные технико-технологические приёмы?» (это достижимо, например, при организации профессиональной пробы в режиме деловой игры, когда несколько раз необходимо представлять промежуточные результаты своей деятельности: план работ, обеспеченные условия выполнения работ, «полуфабрикаты», черновой продукт, итоговый продукт).

Начиная с 1990-х годов (а в ряде случаев, и с тех же самых 1980-х), вопрос об организации профессиональных проб стал часто ставиться в Российской Федерации. Причины этого, на наш взгляд, типологически сходны с японскими причинами. После начала изменений в жизни советского общества, а затем после перехода к рыночным отношениям, что было связано с появлением большого количества новых профессий и соответствующих им производственных технологий, стала невозможной традиционная мотивация профессионального самоопределения, связанная с семейными традициями и трудовыми династиями. Одновременно, как и в Японии, при выборе профессии перестал играть значимую роль фактор максимально активного и продуктивного участия в жизни общества и страны, в строительстве коммунизма; на первое место вышли личностные установки и потребности, которые стало необходимо соотносить с осваиваемыми профессиональными сферами.

Ряд отечественных авторов дал свои определения «профессиональной пробы». Так, авторы концепции профессионального самоопределения молодежи, во главе с С.Н. Чистяковой, одним из крупнейших отечественных специалистов, разрабатывающих проблематику профессионального самоопределения и формирующих технологию организации профессиональных проб, дают следующее определение для данной технологии: «Профессиональные пробы — это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии». [21]. Фактически, это определение перекликается с определением, данным С. Фукуямой, и даже в большей степени акцентирует значимость профессиональной пробы для сознательного выбора профессии, а следовательно, требования к способу её организации, который предполагал бы

организацию рефлексии у учеников и актуализацию их личностного отношения к производимым пробным действиям. Аналогично, в данном определении в большей степени, чем у С. Фукуямы, акцентируется необходимость адекватного воспроизведения полного комплекса производственных реалий, в рамках которых, реализуется профессиональное продуктивное действие. Однако, стоит отметить, что если у С. Фукуямы чётко обозначается законченный и продуктивный характер действия в рамках пробы, то у группы С.Н. Чистяковой эта акцентировка отсутствует. Во многом, на наш взгляд, это связано с теми конкретными формами реализации профессиональных проб, о которых говорится в «Концепции профессионального самоопределения молодёжи». Преимущественно, это или имитация профессиональной деятельности в рамках специально выстроенной деятельностной дидактической формы (например, деловой игры или олимпиады), или совершение заведомо учебного продуктивного действия, значимого лишь в конкретном учебно-деятельностном контексте, для конкретного круга людей (вплоть до издания «учебной газеты»). Здесь даже завершённое действие нельзя считать полностью продуктивным, поскольку, его результат практически никак не используется в дальнейшем в рамках деятельности других людей, на следующих этапах технологического процесса, и т.д.

Другой видный отечественный педагог, специально разрабатывавший проблему профессиональной (и не только профессиональной, а и, например, социальной) пробы как эффективной образовательной формы, М.И. Рожков, в сжатом виде, фактически, воспроизводит определение, данное группой С.Н. Чистяковой: «Профессиональная проба — это своеобразная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии». [42]. Как видим, здесь даже специально подчёркивается, что речь идёт не о целостном акте профессиональной деятельности, а именно об элементах данной деятельности, которые, очевидно, будет несложно воссоздать в имитационной образовательной форме. Аспект «сознательного и обоснованного выбора профессии» подчёркивается так же, как и в разработке группы С.Н. Чистяковой, и очевидно, обеспе-

чивается за счёт всё того же объемлющего контура имитационной, «игровой» по своему характеру деятельности, правила которой могут быть достаточно произвольно сконструированы и, следовательно, могут заведомо предполагать организацию рефлексивных процедур и процессов. Однако, важным, хотя и данным как бы «походя» отличием позиции М. И. Рожкова является указание на то, что профессиональная проба является «проверкой» учениками своих возможностей, а в другом месте — на то, что профессиональная проба является для школьников «пробой сил». В кратком определении «профессиональной пробы», цитируемый нами автор не уточняет содержательное наполнение данной формулировки, которая сама по себе может толковаться очень разным образом. Однако, в другом тексте автора, где речь идёт, правда, про «социальную пробу», но общий контекст обсуждения позволяет судить, что речь идёт о той же модели совместных действий ученика и педагога, что и в случае с «профессиональной пробой». М.И. Рожков раскрывает свои представления об организации пробного действия как педагогической форме и технологии: «Социальная проба — это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций». Ключевой здесь является именно «растяжка» между «столкновением» ученика с необходимостью выбрать (а фактически, зачастую, конструировать) свой способ поведения в конкретных формализованных деятельностных ситуациях — и определением учеником своих возможностей и ограничений в ходе реализации данной деятельности. Следовательно, «проба сил» и «проверка своих возможностей» означают не столько комплексное применение ранее освоенных знаний, умений и навыков, как это было в случае с профессиональными пробами в период до 1960-70 гг.. А предполагается оценка своих базовых интересов, паттернов поведения, способов действия в ситуациях разного типа, за счёт попадания в ситуацию, требующую продуктивного действия, способ которого, ещё требу-

ет подбора или даже конструирования. Очевидно, что представления М.И. Рожкова о профессиональной пробе в ещё большей степени, чем представления С. Фукуямы и С.Н. Чистяковой, оказываются привязаны к выяснению соответствия собственных способностей и установок требованиям той или иной профессии. Однако, на наш взгляд, чтобы результаты этого «выяснения» были максимально продуктивны для школьников, важно воспроизводить не «фрагменты» профессиональной деятельности, как об этом пишет М.И. Рожков, а её целостную, законченную модель, о чём говорит С. Фукуяма.

Говоря об определениях понятия «профессиональная проба», нельзя пройти мимо подхода к этому понятию ведущего специалиста в области психологии профессионального самоопределения Е.А. Климова. Как известно, его модель основывается на типологизации основных профессий по основанию различных типов связки «самоопределяющийся субъект — тип объекта профессиональной деятельности» («Человек — человек», «Человек — техника», «Человек — природа», и т.д.). При изложении своих основных положений он не использует понятие «профессиональная проба», но фактически описывает практики, подходящие под данное понятие. Е.А. Климов предполагает в качестве базового содержания «профессиональной пробы» задачно организованную и технологически подкреплённую работу учеников с каким-либо из «базовых объектов профессиональной деятельности». [16, 17] В результате ученики самостоятельно определяют, насколько воздействие на данный объект и соответствующие задачи такого воздействия, способы и методы работы отвечают предпочтительным для них моделям организации своей деятельности. Соответственно, «профессиональную пробу» в подходе Е.А. Климова можно определить как специально организованную работу последовательно с каждым из основных объектов профессионального воздействия. Эта работа предполагает использование специализированных технологий, позволяющие школьникам определить, какой из этих объектов и, соответственно, какой из содержательно-тематических кластеров профессий наиболее соответствует их способностям и интересам в качестве базовой деятельности в жизни.

Нетрудно заметить, что здесь прослеживается та же приоритетная установка, что и в других отечественных определениях понятия «профессиональная проба» — организация соотнесения учениками своих способностей и интересов с требованиями той или иной сферы профессиональной деятельности. Однако, в подходе Е.А. Климова в ещё большей степени, чем в подходе М.И. Рожкова, теряется возможность соотнести свои способности и возможности не с абстрагированными представлениями о профессиональной деятельности, а с целостной реальной моделью её осуществления. Его подход к профессиональной пробе практически ничего не говорит о принципах подбора конкретных деятельностных задач и связанного с ним предметного материала как главных факторов, обуславливающих объект пробного действия учеников и организационно-деятельностный контекст этого действия.

Прежде, чем предложить определение «профессиональной пробы» которое бы сочетало в себе подходы С. Фукуямы и основной массы отечественных авторов, рассмотрим практики реализации профессиональных проб, известные нам из практического опыта и описанные в специализированной литературе. А также предложим схематические модели, описывающие порядок и логику реализации данных практик.

Дидактически организованная профессиональная проба (описана Н.В. Манешкина, О.А. Роут, [25]). Данная модель предполагает, что профессиональная проба должна состоять из подготовительного и практического этапов. В подготовительный этап входят обучающая и диагностическая части; в практический – выполнение заданий по трём направлениям, позволяющим комплексно освоить способ деятельности в выбранной профессиональной сфере. Технологическое направление (выявляется способность правильно и адекватно работать именно по данной технологии), ситуативное направление (происходит знакомство с типичными ситуациями данной профессии, определяется или формируется способность решать задачи «здесь и сейчас»), функциональное направление (выявляется или формируется способность достигать заданного результата в рамках данной профессии).

Достоинства данной модели очевидны: она точно и последовательно методически выстроена и обеспечена, предполагает связку познавательной подготовки и самостоятельного практического действия учеников, обеспечивает последовательную «встречу» учеников с ситуациями в рамках основных трёх аспектов профессиональной деятельности. Но заведомый недостаток данной модели заключается в том, что она реализуется в соответствии с принципами формальной логики, когда познание строго предшествует проектированию, а проектирование, в свою очередь, — успешному осуществлению целостной единицы деятельности («акта деятельности»). Фактически — и школьники осознают это, когда столкнутся на учебно-производственной практике и далее в ходе реальной производственной работы. Постановка и оформление деятельности задачи предшествуют приобретению конкретных знаний, необходимых для решения данной задачи, а сам план и проект её решения может радикально измениться уже в ходе и в рамках деятельности по её решению. Иными словами, оптимальная учебно-дидактическая модель организации профессиональной пробы вступает в содержательно-процессуальное противоречие с моделью, предполагающей воссоздание реальной логики профессиональной деятельности и педагогическое сопровождение (дополнение) этой воссозданной деятельности.

Проблемно организованная проба: перед учениками ставится задача в рамках профессиональной деятельности, для которой отсутствует очевидное, с точки зрения знаний и представлений, имеющих у школьников, решение, и следовательно, такое решение необходимо подобрать или сконструировать, а для этого освоить и скомбинировать между собой знания из различных предметных областей, в том числе, превратить их из «абстрактных представлений про объективную реальность» в инструменты практической деятельности, или хотя бы в основания и подходы к анализу реальной ситуации и выстраиванию проектных действий относительно неё. При этом, поставленную проблемную задачу необходимо решить максимально эффективно, а также экономично в плане затрачиваемых ресурсов, в том числе, ресурса времени. Дальше ученики,

самостоятельно или при помощи наставника, определяют основное противоречие, возможные варианты его снятия и соответствующие им инструменты, определяют, что им необходимо узнать и чему научиться для снятия данного противоречия, после чего делают запрос к педагогу-мастеру на то, чтобы научиться необходимым вещам. После первичной подготовки, они начинают действовать, но регулярно обращаются к педагогу за информацией или мастер-классом, которые бы помогли преодолеть собственные выявленные дефициты в знаниях, умениях, способностях.[5, 24, 33, 45]

В отличие от предыдущей, данная модель профессиональной пробы практически полностью соответствует реальной логике реализации определённых современных производственных проектов, обеспечивающих решение проблемных задач, для которых нет заведомо разработанных решений. Хотя, такие задачи не составляют собой абсолютное большинство конкретных задач, решаемых в рамках современного производства и сферы услуг, их структура и, самое главное, базовая логика деятельности по их решению соответствует наиболее передовым моделям организации трудовой деятельности, имеющими проектно-деятельностный, субъектный характер. Однако, концентрация внимания школьников на конкретной проблеме, возникшей в связи со строго определёнными причинами и обстоятельствами, неизбежно сужает их представления о возможной сфере профессионального интереса и профессиональной деятельности. Сужает до конкретной ситуации, при разрешении которой, они могут и не смочь познакомиться с полностью представительным спектром содержательных задач и деятельностных моделей, присущих осваиваемой ими профессиональной сфере. В конечном итоге, интерес и, в конечном итоге, деятельностный выбор школьников может сконцентрироваться не на предметно обусловленной профессиональной сфере, а на типе задач, который может носить надпрофессиональный характер. Само по себе, это не хорошо и не плохо, но педагог, реализующий программы профессиональных проб данного типа, должен иметь в виду высокую вероятность именно данного результата.

Проектно организованная профессиональная проба: по форме похожа на проблемно организованную пробу. Разница в том, что планирование школьниками своих действий и формирование образовательных запросов побуждается и определяется не проблемной ситуацией, оформленной и заданной как бы «извне» ситуации ученика, а замыслом проекта, исходящим от самих учеников. В отличие от проблемно-организованной пробы, деятельность учеников выстраивается в связи с идеями школьников, которые могут быть связаны как с использованием неучтённых возможностей той или иной профессионально-практической сферы, так и «просто» в связи с желанием опробовать свои знания, полученные ранее в соответствующих образовательных форматах и режимах. Как и в проблемно организованной профессиональной пробе, основная логика действия здесь состоит не в связке «получение знания» — «апробация знания», а в связке «постановка задачи» — «конструирование решения для задачи» — «освоение знаний, необходимых для решения задачи» — «решение задачи» — «оформление и использование результатов решения задачи». Но сам источник базовой решаемой задачи, её «сюжета», в случае с проектно организованной профессиональной пробой исходит не из конкретной, объективно заданной и объективно ограниченной «необходимости», а из замысла учеников или, что чаще и вероятнее, совместного замысла учеников и педагогов, определяемого и направляемого педагогами. В этом случае, источником замысла может быть и какой-либо из проектно - деятельностных «кейсов», набор которых, педагог может предложить ученикам. А уже эти «кейсы» могут быть заведомо сконструированы и выстроены так, чтобы содержание задачи и условия её решения, так или иначе, позволяли ученикам освоить и реализовать основные задачи соответствующей профессиональной сферы, соответствующие им типы ситуации и способы деятельности. Иными словами, проектно организованная профессиональная проба, в отличие от проблемно организованной, в большей степени позволяет воссоздавать объективную, целостную модель акта деятельности в рамках конкретной данной профессиональной сферы. [5, 24, 33, 45, 46]

Профессиональная проба, реализуемая в режиме ремесленного ученичества. Данный тип профессиональной пробы, фактически, воспроизводит тот тип деятельности, который, как говорилось выше, реализовывался до 1960-х гг.. Мастер производственного обучения или даже просто мастер в цехе задаёт ученикам норму деятельности, алгоритм построения собственных действий, и после этого обеспечивает полный цикл реализации учениками этого алгоритма. Происходит это в режиме как содержательного наблюдения и консультирования, так и прямого административного управления. В силу того, что источник целей, задач, оснований для фиксации и оценивания собственных результатов в этой модели задаётся «извне» относительно школьников, они получают преимущественно опыт субъективных переживаний по поводу выполнения отдельных деятельностных операций, механически собранных в целостность. Здесь не приобретается опыт деятельности как системной и смыслово организованной совокупности усилий, реализуемых в соответствии с освоенными и сознательно применяемыми методами, и в результате реализации, приводящих к получению заранее намеченного и запланированного продукта. [15, 33, 45, 53]

Несомненными плюсами является, во-первых, заведомое освоение школьниками конкретных методов в соответствии с установленными нормами и стандартами их применения (что далеко не всегда гарантировано при проектно- или проблемно организованной профессиональной пробе); во-вторых, постоянное прямое взаимодействие педагога со школьниками, обеспечивающее быстрое восполнение всех дефицитов, которые ученик демонстрирует. Но очевидным и заведомым «минусом» данного подхода является формирование у учеников паттерна (представления, установки) о том, что они как специалисты должны выполнять частные функции (фактически, быть «детальями человеческой машины», обеспечивающими реализацию частных технологических действий). также о том, что обеспечение целостности производственного акта входит в компетенцию и прерогативу мастера, инженера, но не каждого члена производственного коллектива.

В конечном счёте, такой подход объективно мешает формированию у школьников деятельностных представлений о таком важном аспекте любой профессиональной деятельности, как способ организации трудового коллектива в ходе такой деятельности, нормы взаимоотношений между членами трудового коллектива, ситуации, в которых коллектив выступает в качестве коллективного, «совокупного» субъекта трудовой деятельности, и соответствующие им методы организации и координации, согласования своих действий.

Фактически, все перечисленные выше типы профессиональных проб в той или иной мере позволяют осуществить главное требование к данной форме педагогической деятельности, выделяемое отечественными авторами. Организовать для школьников «пробу сил» и, в конечном итоге, соотнесение своих личностных паттернов, возможностей, комфортных способов деятельности и самоорганизации в процессе деятельности, с объективными условиями реализации соответствующей профессиональной деятельности. Аналогично, в рамках каждого из перечисленных типов проб, оказывается возможным системно и достоверно воссоздать структуру производственного процесса, порядок организации специалистов в его рамках, роль, место и соответствующие способы действия каждого из них.

Возможно, имеет смысл говорить еще об одном типе профессиональных проб школьников, который непосредственно обеспечивает для них возможность «испытания собственных сил», фактически, формирование адекватного «образа себя» как профессионала непосредственно в ходе действия. Он действительно не сводится ни к одной из описанных выше моделей профессиональных проб, хотя пересекается со многими из них по конкретным методам и по целостным способам действий учеников. Основным здесь является «взаимодействие» между учеником и педагогом, который:

– сначала выступает «от имени» профессиональной задачи (объективно существующей и регулярно воспроизводящейся), решение которой, позволит школьнику продемонстрировать свои способности и принять для себя решение о соответствии или несоответствии профессии его интересам; на этом

шаге, педагог описывает задачу и за счёт разнообразных психотехнических приёмов провоцирует школьника принять её как вызов;

– затем выполняет наставнические, консультационные функции по отношению к школьнику, продолжая при этом удерживать для него представление о решаемой задаче в качестве вызова и в качестве деятельностно организованного эталона, с которым, в ходе прямого продуктивного действия, нужно соотнести свои установки и способности;

– в итоге — обеспечивает рефлексию школьником результатов своего действия как испытания, позволяющего сделать выводы о себе и о профессии, помогает оформить образ себя как возможного специалиста в данной профессии. На основании этого продумать варианты итогового профессионального выбора; в некоторых случаях, возможно, помогает школьникам снять эмоционально-психологическое напряжение от неудачи или неполной удачи произведённого действия.

Школьник, в рамках данного типа профессиональной пробы, не столько решает проблему, реализует проект или выполняет задания наставника, сколько выполняет действие, позиционированное как сложное, ответственное, а самое главное, такое, которое он вполне может и не сумеет выполнить. Проводя аналогию с практиками воспитания в традиционном обществе, школьник здесь проходит своеобразный «обряд инициации» в рамках профессиональной деятельности, рассматриваемой им в качестве основной для себя в течение жизни — показывает, что он объективно может выполнить некоторые требования. Главный предмет педагогического действия здесь, в отличие от всех других описанных типов и моделей профессиональных проб — это именно мобилизация учениками своих личностных ресурсов и соотнесение их с объективными требованиями деятельности. Тогда как в «дидактически организованной» и «ремесленно организованной» профессиональных пробах во главе угла стоит, освоение учеником технологий, которое, в данном подходе, совсем не обязательно требует субъектно-личностного отношения, а лишь соотнесения объек-

тивных требований к их реализации с собственными, столь же объективными возможностями школьников.[45, 46, 53].

Безусловным достоинством данного типа организации профессиональных проб является ориентация на личностные способности школьника и на оформление своего образа как профессионала, предшествующее освоению профессиональных реалий. Иначе говоря, в этом подходе у школьника заведомо изначально есть тот конструкт, с которым можно соотнести требования той или иной профессии, тогда как в других подходах велик риск, что у школьников еще не будет чёткого и систематизированного представления о себе, и профессиональные требования они будут соотносить со слабо достоверным конструктом. Недостатком является тот факт, что в рамках данного подхода модель профессиональной деятельности, комплексное представление о её технологической и социально-управленческой составляющей оказывается для школьников во многом второстепенным фактором.

Для полноты создаваемой картины, нужно упомянуть и о «частных» профессиональных пробах, используемых уже не в качестве способа организации целостного цикла деятельности учеников, а в именно в качестве частных методов и приёмов, позволяющих решать задачи, связанные с отдельными этапами организации самоопределения школьников:

- сначала выступает «от имени» профессиональной задачи (объективно существующей и регулярно;
- создание комплексного и достоверного представления об основных функциях и требованиях выбираемой профессиональной сферы;
- оформление учеником первоначальных представлений о собственных способностях и интересах, которые предстоит соотнести с задачами и методами выбираемой им профессиональной деятельности;
- закрепить полученные установки относительно совершённого выбора профессии за счёт демонстрации успешного профессионального действия компетентным и заинтересованным зрителям; проведения мастер-классов по

освоению профессиональных способностей и компетенций для широкой публики, и т.д. [6, 15, 24, 45]

Такие пробы проводятся, в основном, в течение короткого времени, в режиме мастер-классов или конкурсных состязаний, в том числе, квестов, предполагающих, что каждый юный участник или команда участников совершит несколько последовательных проб, по одной и той же модели, в рамках ряда профессий, заведомо различающихся как по предмету действий, так и по базовому способу работы.

Отдельным вопросом является возможность организации профессиональных проб в тех сферах и направлениях профессиональной деятельности, до которых, несовершеннолетние граждане или в целом граждане без специальной квалификационной подготовки, заведомо не могут быть допущены (например, сварочные работы). Полноценный цикл профессиональной пробы любого типа и модели в этих случаях, разумеется, произвести невозможно. Однако, для этих случаев возможны компенсаторные формы, часть которых, заведомо разработана и реализуется на практике. В частности, в рамках профориентационной деятельности учреждений среднего профессионального образования или в рамках ряда проектов дополнительного образования, связанных с «введением детей и подростков в профессию», а часть представляется объективно возможной, по аналогии с уже известными и разработанными формами, но требует проработки и апробации.

Для дидактической и «ремесленно-ученической» моделей организации профессиональной пробы: специальная организация для учеников наблюдения за действиями педагога, решающего ту или иную профессиональную задачу, с возможностью и даже необходимостью давать оценки его действиям, предлагать коррективы, разрабатывать и описывать изначальные целевые ориентиры деятельности, и т.д.;

Для проблемно - проектно организованных профессиональных проб: разработка школьниками подробных описаний того, за счёт каких способов и конкретных методов профессиональной деятельности, в том числе, их комбинаций,

обозначенная проблема или проектная задача может быть решена. После чего, моделирование этого решения в форме деловой игры, организуемой педагогом, разрабатываемого детьми под руководством педагога.

Для профессиональных проб, носящих характер «личностного испытания сил»: разработка и защита школьниками программ самоподготовки, которые позволят им в максимально короткие сроки освоить квалификационные требования и требования соблюдения техники безопасности при выполнении соответствующих работ, после чего, получить необходимый допуск.

Ключевыми аспектами этих «компенсаторных» форм реализации профессиональных проб являются:

- создание субъективного ощущения включённости в трудовой процесс;
- мысленное или имитационно-деятельностное моделирование целостного, законченного решения профессиональной задачи;
- обеспечение завершённого результата, выглядящего для учеников целостным и ценным, в том числе, подходящим для использования другими людьми (аналитический отчёт с обозначением ключевых аспектов в работе мастера; цифровой симулятор, показывающий способ решения профессионально-технологической задачи, и т.д.).

В целом, каждая из представленных моделей профессиональных проб обеспечивает базовые требования к организации профессионального самоопределения школьников, обозначенные в предыдущем параграфе. Однако, как было показано выше, каждая из этих форм ориентирована преимущественно на какой-либо один аспект деятельностно организованного профессионального самоопределения как «акта встречи» школьника с профессиональной деятельностью.

Дидактически организованная профессиональная проба — на освоение базовых моделей профессиональной деятельности, преимущественно — моделей «растяжек» между предметом профессионального воздействия, задачей такого воздействия, нормативно-технологически закреплённым способом воздей-

ствия, личной позицией специалиста, реализующего профессиональную деятельность; здесь важно организовать для школьников опыт пробного действия в соответствии с установленной и закреплённой нормой.

Проблемно-организованная профессиональная проба — на освоение принципов и способов организации собственной деятельности в связи с решением конкретных задач, обусловленных ролью и местом профессии в системе разделения труда в экономике.

Проектно-организованная профессиональная проба — на освоение проектно-целевого способа организации профессиональной деятельности в рамках конкретной профессиональной сферы, как в режиме работы небольшого трудового коллектива, так и в режиме деятельности рабочей группы, включённой в масштабные производственные процессы; в связи с решением текущих задач.

«Ремесленная» профессиональная проба: на освоение комплекса конкретных техник, методов, приёмов профессиональной деятельности, позволяющих решить задачу того или иного типа или класса.

Профессиональная проба, направленная на «личностную пробу сил»: на оформление собственных способностей успешно действовать в рамках той или иной профессии и на соотнесение своих субъективно переживаемых интересов и ценностей с типом и материалом деятельности, который присущ выбираемой профессии, а следовательно, позволит или не позволит ученику реализовывать свои интересы и ценности в ходе основной трудовой деятельности.

В завершение данного параграфа, предложим, на основании рассмотренных подходов и конкретного эмпирического материала, версию «сводного», инвариантного определения понятия «Профессиональная проба», фиксирующего его сущность как целостной сложно организованной педагогической технологии.

Профессиональная проба — это целенаправленная, задачно организованная и направленная на получение конкретного конечного продукта деятельность школьника, обеспечиваемая педагогом (преимущественно, за счёт различных типов и методов педагогического сопровождения), реализуемая в си-

туации, максимально моделирующей реальные производственные процессы и целостные произвольные циклы в той области профессиональной деятельности, которую осваивает ученик, в том числе, с максимальным использованием реальных производственно-технологических требований к данной области. Профессиональная проба должна быть представлена для школьника как личностно значимое испытание сил и возможностей и за счёт этого позволять ему соотнести свои действительные намерения, паттерны поведения, комфортные условия деятельности с теми личностными установками и объективными требованиями, которые соответствуют успешному решению наиболее типичных и значимых задач осваиваемой профессиональной сферы.

Данное определение, несмотря на свою объёмность, но при этом и благодаря ей, позволяет зафиксировать основные требования к организации профессиональной пробы, выделенные и описанные ранее. Предложенное определение, на наш взгляд, включает в себя основные требования определения С. Фукуямы и определений отечественных авторов («воспроизведение реальной производственной ситуации» и «организация деятельностного и личностно переживаемого соотнесения учеником собственных установок и способностей с требованиями профессиональной сферы»). При этом, данное определение акцентирует дополнительные, но принципиально значимые, на наш взгляд, аспекты организации профессиональной пробы, «забываемые» С. Фукуямой, и С.Н. Чистяковой, М.И. Рожковым и другими авторами, как в формализованных определениях, так и в описаниях конкретных практик, в том числе, опытно-экспериментально организованных:

- задачная организация профессиональной пробы (это значимо для любого её типа, а не только для проблемно - или проблемно организованного);
- продуктивный характер профессиональной пробы, в том числе, «компенсаторных» форм её реализации, о чём было сказано выше;
- целенаправленное педагогическое обеспечение всего хода организации профессиональной пробы, осуществляемое при этом преимущественно в

режиме педагогического сопровождения, а не постоянной трансляции знаний и, тем более, не прямого направления действий учеников.

1.4. Условия организации профессиональных проб

Анализ перечисленных и охарактеризованных выше моделей профессиональных проб, а также конкретное содержание предложенного «сводного определения», позволяют выделить следующие требования к их организации (которые, заметим, не всегда фигурируют в непосредственных определениях профессиональных проб, но очевидно прослеживаются в описании практики их организации и осуществления):

- профессиональная проба должна быть организована задачным способом, то есть, быть ориентирована на достижение конкретного результата в конкретных заданных условиях, заведомо значимого для конкретного адресата (группы адресатов) и, самое главное, для тех субъектов, которые её реализуют, прямо или, в большинстве случаев, косвенно (за счёт приобретения необходимых компетенций, роста социального статуса, материального вознаграждения, и т.д.);

- профессиональная проба должна носить реальный (соответствующий реальным, закреплённым в нормативных документах и институциональных конструкциях, а также соответствующим реальным технологическим и экономическим требованиям к способу и методам реализации соответствующей профессиональной методик) и продуктивный характер: завершаться целостным продуктом, готовым к использованию и значимым для конкретных потребителей;

- должна предполагать проектную логику действий школьников. Ориентацию не на заведомо заданные по отношению к конкретным обстоятельствам требования, а на самостоятельное конструирование порядка, последовательности, способа и конкретного комплекса методов (приёмов) деятельности.

Что позволит действительно решить поставленную задачу и обеспечить продукт, удовлетворяющий потребностям наиболее вероятных благополучателей;

- быть ограниченной по времени реализации (во временном диапазоне от 1 дня до 2-3 месяцев, так, чтобы подросток или старшеклассник, соответственно своим возрастным возможностям, мог удержать в памяти и оперативном восприятии все обстоятельства пробы, мог по её окончании сформировать её целостную функциональную модель со всеми взаимосвязями и затем преобразовать данную модель в собственный, функционально используемый образ и способ деятельности);

- профессиональная задача, решаемая учениками, должна соответствовать нормам соответствующего вида деятельности и одновременно быть сильной для решения школьниками;

- профессиональная задача, решаемая школьниками, должна предполагать возможность свободного полагания школьников в процессе пробы, чтобы, во-первых, актуализировать для школьников те представления о задачах, способах и конкретных технологиях профессиональной деятельности, которые они, так или иначе, получили ранее; во-вторых, заставить школьников функционализировать эти представления, превращать их в основания и «инструкции» для собственной деятельности; в-третьих, актуализировать собственные интересы и побуждения школьников, связанные с решением задачи и, следовательно, заведомо обеспечивать соотнесение школьниками своих интересов и потребностей с объективными требованиями реализации профессиональной деятельности;

- должна предполагать специально организованное сопровождение школьников педагогами до, во время, и по окончании пробы, в том числе, консультации, наставнические беседы, рефлексивные процедуры.

Профессиональная проба реализуется за счёт следующих последовательно реализуемых этапов и их содержательно - деятельностных взаимосвязей:

- 1.Общее знакомство с профессиональной сферой — со специальным акцентированием основных проблем и задач, которые приходится решать в рам-

ках данной профессиональной сферы, с обсуждением того, какие способности необходимы для их решения, какие модели деятельности приходится реализовывать в ходе этого решения.

2.Выбор/получение конкретного задания в рамках профессиональной сферы, предполагающего получение завершённого продукта.

3.Коллективное проектирование школьниками (при включении педагога в качестве консультанта!) способа решения поставленного задания.

4.В ходе проектирования способа решения — определение школьниками (опять-таки при консультативном сопровождении педагога) познавательных дефицитов, оформление «образовательного заказа» к педагогу, получение первоначальных консультаций и иных дополнительных занятий.

5.Выполнение школьниками поставленных заданий — в ходе нескольких циклов, строящихся по принципу: действие — промежуточный самостоятельный контроль качества — исправление результата по итогу контроля — представление промежуточного результата педагогу — получение оценки педагога — обсуждение с педагогом, как исправить выявленные дефициты и усилить наиболее выигрышные решения — прохождение учебных занятий, позволяющих восполнить дефициты — планирование действий по повторному выполнению задания. (Несколько циклов, построенных по такой структуре, могут занимать как одно 1,5-часовое занятие, так и цикл из 4-5 занятий.)

6.Представление результатов, получение обратной связи, прежде всего — представления «значимых взрослых» о состоятельности школьников как потенциальных профессионалов, за счёт оценки продукта их профессионального действия.

7.Оформление опыта, полученного школьниками в процессе профессиональных проб, преимущественно за счёт рефлексивных бесед, предполагающих изложение школьниками сложившихся у них представлений о правильной последовательности действий по решению профессиональной задачи заданного типа. Дополнительным приёмом, обеспечивающим оформление школьниками полученного опыта, является, переход их в позицию помощника педагога, про-

водящего мастер-класс по освоению профессиональной сферы для детей более младшего возраста.

Профессиональные пробы носят осознанный, осмысленный характер, поскольку:

- предполагают самостоятельное проектирование школьниками, на основе ранее полученных знаний, решения для поставленной производственной задачи (еще раз подчеркнем, что педагог участвует в этом процессе лишь как консультант);

- предполагают оформление, в том числе, вербальное, полученного опыта как набора сознательно применяемых способностей, методов, приёмов деятельности;

- ситуация выполнения профессиональных проб предполагает персональную ответственность школьников за результаты своих действий, реализуемую за счёт «правил игры», задаваемых педагогом, которые, в свою очередь, обуславливаются реальным или хотя бы имитационно-реальным контекстом выполнения пробы.

Профессиональные пробы должны иметь заведомо продуктивный характер, поскольку:

- педагогически эффективные профессиональные пробы заведомо носят реальный производственный характер, либо полностью воспроизводят условия производственного процесса, а следовательно, должны быть ориентированы на создание внешне значимого продукта как блага, используемого или сразу конечным потребителем, или в процессе дальнейшего производства;

- оценивание результатов пробы должно исходить не только из отвлечённой нормы профессиональной деятельности, а, как и в ситуации реального производства, опосредоваться продуктом как воплощением и результатом действий школьников, по которому, можно оценить, насколько правильно или неправильно они реализовывали технологию;

– только продукт как максимально объективированный результат законченного действия (пробного или полностью ответственного) может быть предметом рефлексии и исходной точкой для выделения, оформления, закрепления способа деятельности.

«Школьники, прошедшие циклы профессиональных проб, приобретают следующие компетенции:

- установку и способность к пониманию профессии, модели деятельности, инструментов (методов) деятельности;
- способность осваивать и грамотно реализовывать технологии;
- способность самостоятельно выстраивать деятельность по решению профессиональной задачи, по принципу: анализ — целеполагание — планирование и подбор инструментов — реализация плана — результат;
- способность принимать самостоятельные решения;
- способность соотносить свои интересы и возможности с содержанием той или иной профессии и требованиями к работе в рамках неё;
- способность актуализировать и усиливать необходимые знания, качества, компетенции;
- способность выделять собственные дефициты и компенсировать их.

Школьники, прошедшие циклы профессиональных проб, в значительной массе готовы точно назвать спектр профессий, которые они хотели бы освоить, владеют верной информацией о данных профессиях, имеют представления о том, какие знания, способности, компетенции необходимы для работы по ним.

Чтобы успешно реализовывать данные требования, педагоги должны обладать следующими компетентностями (в том числе, установками и способами деятельности):

- способность осуществлять педагогическую деятельность в режиме сопровождения следующих типов: наставническое (предполагающее прямое руководство деятельностью учеников, в режиме распределения задач, передачи обязательных требований к их выполнению, обсуждения результатов выполне-

ния), тьюторское (предполагающее постоянное совместное проектирование оснований и способов собственной деятельности, опирающееся на специально проведённые аналитические и рефлексивные процедуры), тренерское (предполагающее целенаправленное формирование у подопечных заданных установок, паттернов, приёмов деятельности за счёт специально разработанных и реализуемых процедур);

- способность педагога организовывать собственную деятельность учеников, в том числе, создавать условия для оформления и отчуждения собственного опыта, самооценки и рефлексии;

- ориентация педагога на проектный и продуктивный характер собственной деятельности и деятельности учеников;

- умение педагога объективировать для учеников полученный ими опыт и организовать рефлексия.

2 Структура, ход реализации, требования к условиям реализации профессиональных проб

2.1 Условия организации профессиональных проб на базе Красноярского техникума промышленного сервиса

В первой главе настоящей диссертации были обозначены базовые характеристики организованной профессиональной пробы как способа и технологии, обеспечивающих успешное профессиональное самоопределение старшеклассников, а также основные этапы подобной пробы и соответствующие виды деятельности, конкретные методы и приёмы.

Чтобы представлять себе основные условия, которые Красноярский техникум промышленного сервиса может обеспечить для организации профессиональных проб как эффективной формы профессиональной ориентации школьников, и в целом его возможности как экспериментальной базы, стоит описать основные характеристики этого учреждения среднего профессионального образования.

Красноярский техникум промышленного сервиса, в том виде, в каком он существует и действует сейчас, был образован в 2009 году, за счёт слияния двух профессиональных лицеев — №№ 31 и 16. Базовым предприятием, для которого осуществлял подготовку кадров лицей № 31, был ныне ликвидированный завод «Сибтяжмаш»; базовым предприятием для лицея № 16 — завод «Красмаш», который и в настоящее время занимает одно из лидирующих мест в экономике Красноярского края. Базовые специальности, по которым в обоих лицеях проводился образовательный процесс, изначально совпадали: станочник, слесарь, сварщик, электромонтёр. В настоящее время, в техникуме, помимо данных профессий, производится обучение по ряду специальностей, связанных с бытовым обслуживанием и имеющих широкую рыночную востребованность: повар-кондитер, парикмахер, бармен. Общее количество специальностей, по которым проводится подготовка в техникуме - 12 (3 специальности, 9 профессий). Всего пролицензировано 97 программ.

В настоящее время, базовым предприятием-работодателем для выпускников «Техникума промышленного сервиса» по специальностям, вменённым государственным заказом, является АО «Красмаш» (Красноярский машиностроительный завод) - предприятие российского оборонно-промышленного комплекса, который и в настоящее время занимает одно из лидирующих мест в экономике Красноярского края. Дополнительными, но в рамках конкретных специальностей не менее значимыми работодателями, являются следующие предприятия: ООО «999», ООО «Красноярские машиностроительные компоненты», Красноярский ремонтно-механический завод, ОАО «КЗХ «Бирюса».

К этому перечню стоит добавить значительное количество предприятий, зарегистрированных в статусе ИП или ЧП. Они представляют собой такие отрасли, как: автослесарное дело, кузнечно-слесарное дело, предприятия общественного транспорта, в том числе, автобусного, трамвайно-троллейбусного, речного; пекарни, рестораны, и т.д.). Важно отметить, все основные работодатели согласуют программы производственной практики, исходя из собственных приоритетов и кадровых интересов, а также претендуют на ключевую роль в оценивании квалификационных результатов практики. Организационно-управленческой основой такого оценивания является тот факт, что представители работодателей возглавляют государственную аттестационную комиссию, определяющую квалификационные результаты.

Кроме того, важно отметить, что все эти предприятия не предъявляют собственных содержательных требований к содержанию и результатам профессиональных проб. Они лишь создают возможность освоить основы тех профессий, в рамках которых, предполагается осуществить пробы (например, в режиме экскурсий на производственные предприятия или встреч с заслуженными работниками данных предприятий; подобная практика организуется на базе «Красмаша», в основном для школьников 9 класса).

Для профессиональных проб по тем направлениям, которые разрабатываются в Красноярском техникуме промышленного сервиса, предприятия-

партнёры предоставляют такие образцы оборудования, которыми сам техникум заведомо не располагает.

Примерами такого оборудования, являются:

- шлифовальные и долбежные станки;
- ряд типов станков с ЧПУ;
- роботизированное оборудование: роботы, манипуляторы, и т.д.;
- грузоподъёмные механизмы;
- механизированные производственные системы, обеспечивающие работы в режиме конвейера.

Благодаря организации профессиональных проб на материально-технической базе Красноярского техникума промышленного сервиса, а также на сетевую-организованную базу его партнёров из числа производственных предприятий, подростки и старшеклассники могут системно освоить сложно организованное производство и соответствующие ему технологии, в частности:

- определить соотношение между объектом (материалом) производственного воздействия, целями воздействия, ожидаемым конечным продуктом воздействия, конкретными технико-технологическими механизмами воздействия, способом организации труда конкретным человеком, позволяющим осуществить необходимое преобразующее воздействие на исходный материал;
- самостоятельно освоить, в ходе решения конкретной частной производственной задачи, систему современного сложно организованного производства как целостность, в том числе, определить роль и место конкретных технологических методов и приемов;
- освоить современные производственные технологии, на использование которых, в обозримом будущем, будет опираться решение профессиональных задач в сферах, выбранных обучающимися, в том числе, определить, какая профессиональная подготовка и какие личностные качества, установки, освоенные способы деятельности принципиально будут необходимы.

В целом, Красноярский техникум промышленного сервиса размещается в двух учебных корпусах, в которых, в частности, оборудовано 17 учебно-практических мастерских. Новые учебные помещения, количество которых, постоянно увеличивается, специально приближены по своей функционально удобной и компактной пространственной организации, техническому обеспечению, выполняемым общим требованиям к содержанию, в плане чистоты и порядка, к помещениям, используемым в ходе реального производства.

Современные учебные мастерские оборудованы для следующих видов деятельности:

- токарная деятельность широкого профиля (оборудование и пространственная организация рассчитаны на решение максимально широкого круга токарных задач, на возможность освоения постоянно обновляющихся токарных технологий);
- участок станков с программным управлением (станки фирмы DMGMori»);
- участок лазерной резки и бесконтактной оцифровки;
- лаборатория прототипирования (3Д принтеры, 3Д сканеры);
- центр молодёжного инновационного творчества (3Д установки, робототехника).

Как видно из приведённого перечня, большая часть специализированных производственных помещений техникума, оснащенных новейшим оборудованием, предназначена для использования в рамках подготовки профессий и специальностей металлообрабатывающего профиля с учетом современных производственных и компьютерных технологий.

С 2012 года Техникум работает в проекте «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования Красноярского края». Получил статус Федеральной инновационной площадки. Особенностью дуального обучения в Красноярском техникуме промышленного сервиса является то, что обучение студентов происходит по схеме: теоретический цикл и формирование первич-

ных навыков по профессии происходит в техникуме, а формирование сложных и комплексных навыков - на конкретном производстве, или, точнее, на конкретном рабочем месте производственного цеха. По дуальной системе обучаются 89 студентов по двум специальностям «Станочник», «Слесарь».

С 2013 года Техникум включился в международное движение «Worldskills» (Ворлдскиллс) «Молодые профессионалы». Движение WS это отработка норм, принципов, идеалов культуры организации труда, что позволяет видеть современные идеалы и стандарты профессионализма. Участие в чемпионатах WSR это развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха. В Техникуме открыт специализированный центр компетенций по компетенциям «Токарные работы на станках с ЧПУ» и «Фрезерные работы на станках с ЧПУ», на базе которого проводится полуфинал Национального чемпионата «Молодые профессионалы» Сибирского федерального округа. Студенты Техникума являются участниками Чемпионата и занимают призовые места.

В 2016 году Техникум стал специализированным центром компетенций JuniorSkills по Красноярскому краю по компетенции «Прототипирование». На его базе был проведен отборочный тур Регионального чемпионата Красноярского края, в котором участвовали 21 команда школьников 10-15 лет.

Перечисленные возможности Красноярского техникума промышленного сервиса позволяют ему начать принципиально перестраивать структуру своего учебно-образовательного процесса, на основе задачно - деятельностного подхода, в частности:

- положить в основу образовательных программ проекты, связанные с разными видами профессиональной деятельности и выполняющие различные инструментально-методические функции в учебном процессе (от иллюстративной, когда за счёт проектно организованного действия ученик оказывается вынужден самостоятельно освоить технологию и построить модель её реализации, до практически значимой, когда результаты проекта принимаются в качестве

аттестационной работы и одновременно используются либо непосредственным потребителем, либо в ходе дальнейшего производственного процесса);

- выстроить соорганизацию обучающихся в режиме «учебных предприятий», с соответствующей моделью отношений и коопераций;

- выстроить внеучебную деятельность Техникума как пространство формирования и усиления компетентностей, востребованных в ходе учебной и, далее, непосредственно профессиональной деятельности.

Однако, эти новации не смогут быть реализованы, пока, с одной стороны, основной кадровый состав Техникума не перейдет от режима трансляции знаний и представлений к режиму организации их самостоятельного деятельностного освоения; с другой стороны, основной контингент обучающихся не окажется заинтересован освоить деятельность как инструмент для достижения собственных целей (материальное обеспечение, самореализация в деятельности, и т.д.).

Всего на сегодняшний день в Красноярском техникуме промышленного сервиса обучается 937 студентов, из них 16% - обучающиеся по программам подготовки специалистов среднего звена, 11% - обучающиеся по программам профессионального обучения, 73% - обучающиеся по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Ежегодно на первый курс зачисляются около 400 человек. Опрос первокурсников (2014-2016гг.) показывает положительную динамику ответа на вопрос «Почему ты выбрал для обучения Красноярский техникум промышленного сервиса?» в пользу того, что в техникуме ведется подготовка по востребованным специальностям. На рисунке 1 видим, что в 2014 году преобладающим ответом является территориальная расположенность образовательного учреждения к месту жительства и влияние мнения друзей. В 2016 году эти показатели снизились в среднем на 10%, что говорит о снижении доли «случайного» выбора при определении Техникума как места обучения (выбора по принципу «наименьшего сопротивления»), и повышения, хотя и незначительного, социальных факторов (влияние родителей, на-

личие компании друзей), а также содержательных факторов (ориентация на изучение конкретных профессий, представляющихся востребованными).

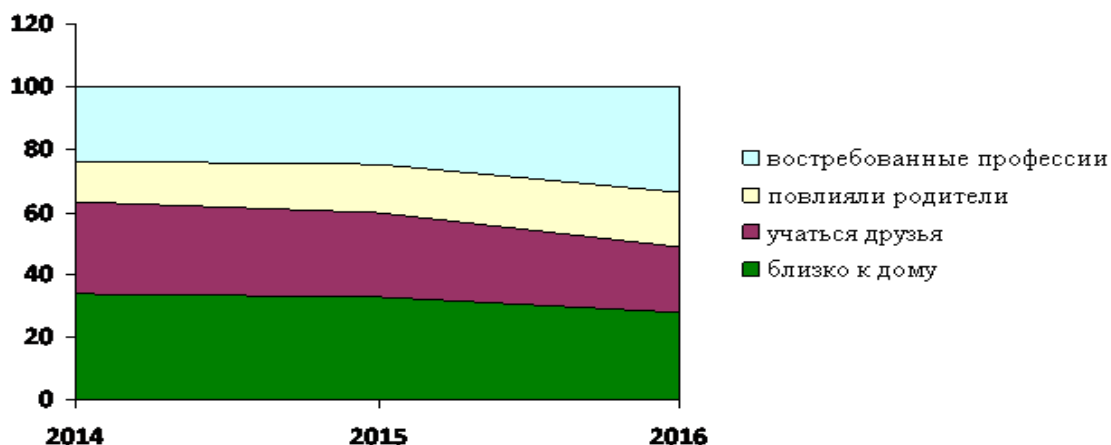


Рисунок 1 - Динамика ответов обучающихся на вопрос: «Почему ты выбрал для обучения Красноярский техникум промышленного сервиса?»

Учебный процесс обеспечивают 57 мастеров, из них 17 мастеров напрямую участвуют в организации профессиональных проб подростков и старшеклассников. Все мастера обладают высшим образованием по тому профилю производственной деятельности, в рамках которого, они организуют и обеспечивают профессиональные пробы школьников. Стаж их работы в системе среднего профессионального образования составляет от 5 до 10 лет.

Малое исследование, выполненное в ходе подготовки настоящей магистерской работы (серия глубинных интервью и 1 фокус-группа с мастерами, обеспечивающими профессиональные пробы), показало, что основным мотивом, побуждающих данных мастеров включаться в организацию профессиональных проб школьников, является обеспечение «качественного набора» на обеспечиваемые ими специальности техникума.

Кадровые и инфраструктурные возможности Техникума промышленного сервиса обеспечивают проведение профессиональных проб 800 школьникам в год по 12 видам профессиональной деятельности. Соглашения о сотрудничестве заключены с 8 учреждениями общего образования. Из них, абсолютное

большинство находится на правом берегу Красноярска. Микрорайоны, в которых располагаются данные школы, обладают различными социокультурными характеристиками. Однако, их роднит между собой общий «спальный» характер, то есть, отсутствие сколько-нибудь заметного количества перспективных рабочих мест в непосредственной близости от места проживания учеников. У школьников отсутствует возможность составить целостное и, тем более, деятельностное представление о современных профессиях, исходя из своего повседневного опыта. Можно отметить и то, что абсолютное большинство микрорайонов, к которым относятся школы, являются местами проживания семей либо, принадлежащих к «среднему классу» среднего и нижнего уровня доходов, и проживающих в новых жилых комплексах, или, в основном, относящихся к слою жителей, имеющих лишь строго необходимые средства для своей жизнедеятельности; либо, наконец, к социально незащищенным и неблагополучным слоям населения (представители таких слоёв, составляют 76 % от общего количества обучающихся Техникума).

Помимо общеобразовательных организаций Красноярский техникум промышленного сервиса сотрудничает с детским домом посёлка городского типа Емельяново, детским домом г. Сосновоборска, Центрами занятости Кировского и Свердловского районов, Центром занятости г. Красноярска и т.д.

Из вышесказанного, становится понятно, что профессиональные пробы, организуемые в Техникуме, рассчитаны, с одной стороны, преимущественно на школьников из социально благополучных семей, но, как правило, жёстко ограниченных в материальных средствах и поэтому не могущих самостоятельно дать детям полный комплекс возможностей по освоению интересующих их профессий; с другой стороны, на школьников, относящихся к заведомо неблагополучным семьям, для которых «живой», практический опыт иной — социально приемлемой и продуктивной — деятельности только и может сформировать не просто действенный ориентир собственной социально приемлемой продуктивной жизнедеятельности, но и готовый способ такой жизнедеятельности.

В целом, при разнообразии видов и источников мотивации у абитуриентов Красноярского техникума промышленного сервиса, можно зафиксировать, что они, по преимуществу не основаны на представлении о своей будущей жизненной траектории. Даже стремление «овладеть перспективной профессией» звучит в этом контексте как стремление соответствовать моде, но не достичь чего-либо конкретного, не организовать свою деятельность определённым образом, не получить определённый уровень дохода за счёт осуществления определённых специально организованных действий. Другие мотивы еще в меньшей степени обуславливают готовность обучающегося к деятельности. В этой ситуации, развитая материально-техническая база Техникума, её максимальная близость к реальным производственным условиям, рискует оказаться лишь элементом «престижа», но не возможностью действительно войти и освоить деятельность как совокупность задач и способов их решения, в том числе, способов самоорганизации.

Для того, чтобы решить эту проблему, необходимо задачным и деятельностным образом организовать работу с абитуриентами Техникума, так, чтобы они еще в процессе самоопределения включались в профессиональную деятельность, получали опыт лично значимых достижений в его рамках, формировали представление о профессии как об инструменте, которым нужно пользоваться, а не как о личностном атрибуте, который сам по себе обеспечит жизненный успех. Метод профессиональных проб, описанный в главе 1 настоящей магистерской диссертации, является, на наш взгляд, одной из оптимальных форм для организации профессионального самоопределения в подобном залеге.

2.2 Модели организации профессиональных проб на базе Красноярского техникума промышленного сервиса

Сотрудничество «Техникума промышленного сервиса» с учреждениями основного общего образования опирается, в качестве нормативно-правовой ба-

зы, на ст. 15 Федерального «Закона об образовании», определяющего порядок сетевого взаимодействия образовательных организаций в рамках реализации ими вменённой им деятельности. Конкретной нормативно-правовой основой взаимодействия Техникума с общеобразовательными школами являются заключённые с ними «Рамочные соглашения о сотрудничестве». В частности, с некоторыми школами эти соглашения касаются совместной деятельности организации преподавания предмета «Технология». В случае 10-11 классов, относительно которых стоит вопрос не только об организации профессиональных проб, но уже о первичной профессионализации, заключаются 4-сторонние договоры, в которых участвуют, помимо техникума и общеобразовательной школы, родители школьника, и организации высшего образования, чьи представители принимают участие в процессе ранней профессионализации.

Стоит, однако, отметить, что в рамках этих сетевых коопераций, основные функции и соответствующие трудозатраты принадлежат именно Техникуму. Общеобразовательные учреждения и, в меньшем количестве случаев, представители родительской общественности, обязуются обеспечивать набор школьников, проходящих процедуры ранней профессионализации; представители учреждений высшего профессионального образования обязуются обеспечить частные, конкретизированные образовательные услуги. Но содержательно включаться в разработку программы профессиональных проб школьников и, тем более, разрабатывать и обеспечивать реализацию конкретных мероприятий, связанных с такими пробами, никто из участников партнёрского взаимодействия, как правило, оказывается не готов.

Стоит отдельно отметить специально организованную работу техникума с родительской общественностью. Данная работа проводится техникумом, в рамках и в контексте его деятельности по организации профессиональных проб, на следующих уровнях сложности:

- общее информирование: в ходе родительских собраний, проводимых в общеобразовательных организациях, представители техникума сообща-

ют информацию о возможностях организации для школьников профессиональных проб и о связанных с ними ожидаемых образовательных результатах;

– целевое знакомство родителей с условиями и обстоятельствами профессиональных проб: для родителей школьников, представляющих некоторые наиболее активные и мотивированные на сотрудничество образовательные организации, собрания проводятся на базе Техникума промышленного сервиса; в ходе этих собраний, родители знакомятся с условиями пробно-профессиональной деятельности, обеспечиваемыми для школьников способом организации учебно-производственных мастерских. Даже сам их облик, не говоря о возможности в пробном режиме поработать с производственным оборудованием, разрушают у родителей представление о техникуме как о пространстве освоения заведомо низкоквалифицированной деятельности и освоении «низких» паттернов и установок поведения. Об этом свидетельствует ряд реплик родителей, зафиксированных в ходе одного из частных исследований в рамках подготовки данной магистерской диссертации (на включенном наблюдении за одной из экскурсий родителей по производственным пространствам, сопровождавшемся выборочными интервью с родителями): «Вот если бы в наше время было бы такое оборудование — я бы, скорее, получал(а) начальное или среднее специальное образование!».

Позиции основных участников взаимодействия по организации профессиональных проб школьников можно охарактеризовать следующим образом:

1. Позиция организаций основного общего образования:

- обеспечить реализацию предмета «Технология»;
- обеспечить профориентационную работу;
- обеспечить успешное поступление выпускников 9 и 11 классов в организации профессионального образования.

Реальная профессионализация школьников до и помимо поступления в организации профессионального образования школы интересует крайне мало. Эта позиция очень заинтересована в пробах как в формально мотивирующем факторе, позволяющем выбрать то учебное заведение, в которое будет проще

всего поступить. Иные аспекты профессиональных проб здесь представляются малоинтересными.

2. Позиция родителей, в том числе, организованной родительской ответственности: «обеспечить для ребёнка гарантированное и материально благополучное будущее».

В рамках реализации этой установки, некоторые родители ориентируются на поступление в престижные учебные заведения, которые якобы, в рамках распространённого социального мифа, заведомо гарантируют выгодное трудоустройство. Некоторые родители, напротив, заинтересованы в получении их детьми конкретной специальности, которая «сможет их прокормить» как можно скорее, в том числе, в школьном возрасте. В рамках данной установки, интересной оказывается, скорее, не профессиональная проба, а ранняя профессионализация школьников, начиная от конкретных знаний, умений и навыков, позволяющих успешно адаптироваться к учебе на первом курсе, заканчивая целостной специальностью, получаемой еще в ходе обучения в общеобразовательной школе.

3. Позиция организации среднего профессионального образования:

- обеспечить приток подготовленных и сознательно определившихся с профессией абитуриентов, в идеале — выстроивших индивидуальный план и траекторию профессионализации;

- выстроить систему постоянного взаимодействия с учреждениями основного общего образования и с родительской общественностью, позволяющую заранее ориентировать школьников в процессе профессионального самоопределения на специальности учреждения среднего профессионального образования как на перспективный объект выбора;

- возможность продемонстрировать потенциальным работодателям эффективность технологий профессиональной (в том числе, ранней профессиональной) подготовки, используемой в техникуме;

- вовлечь в свою деятельность максимальное количество школьников из района, прилегающего к месту расположения учреждения

СПО (в том числе, закрепить мероприятия), чтобы в максимальной степени создать и развить социально-культурную среду, формирующую потенциальную готовность к получению среднего профессионального образования.

Фактически, организация профессиональных проб как инструмент самоопределения оказывается наиболее значима именно для организации среднего профессионального образования.

4. Стоит отдельно рассмотреть позиции самих школьников — подростков и старшеклассников — принимающих участие в профессиональных пробах: каковы их реальные ожидания от данной формы организации профессионального самоопределения, запросы к ней, мотивы участвовать в соответствующих мероприятиях и процедурах. По материалам анкетирования, проводившихся в течение 2015-2016 учебного года заметное большинство — около 60 % — ещё не может сказать, что будет в дальнейшем работать по получаемой специальности или даже по какой-либо специальности из данной сферы, и рассматривает профессиональные пробы либо как способ получения ценных бытовых знаний и навыков, либо как просто включение в иной тип деятельности, чем учебная деятельность. Меньшинство, но не абсолютное (25-30%), чётко соотносит профессиональные пробы со своей будущей профессиональной сферой, но не как способ ранней профессионализации, а, скорее, как источник базовых представлений и навыков. Сопоставимое количество респондентов высказалось о важности получения специальности в том варианте, который и предусматривается профессиональными пробами, как источнике дополнительного заработка или запасного варианта работы «на чёрный день». Не менее 30% заявило, что профессиональные пробы не позволили им познакомиться с интересующими их направлениями профессиональной деятельности, поскольку, данные направления просто не были представлены в плане проб, а по поводу иных сфер деятельности они до конца убедились, что это не их стезя.

Из приведённых результатов исследования можно сделать следующие выводы:

- профессиональные пробы должны демонстрировать не только совокупность конкретных технологий и методов работы, но, прежде всего, принципы организации производственной деятельности и принципы использования технологий, применимые в широком спектре профессиональных сфер;
- организация профессиональных проб должна предполагать большую степень самостоятельности школьников в плане определения замысла, постановки целей, продумывания порядка и последовательности действий, в целом — более проектный характер деятельности;
- содержание профессиональных проб должно быть в максимальной степени связано с реальными заказами, на конкретные изделия и услуги, так и на промежуточные производственные продукты.

Фактически на базе Техникума промышленного сервиса реализуются одновременно следующие типы профессиональных проб:

1. Начальная, предполагающая в 5-8 классах — деятельностно организованное освоение предмета «Технология», обеспечиваемое специалистами техникума.

2. Основная, предполагающая прохождение 9 – классниками (не проходившие предмет «Технология» на базе Техникума) последовательное прохождение по 6 профессиональным пробам в 6 различных профессиональных сферах. После окончания данного годичного цикла профессиональных проб идет анализ освоенных типов продуктивной профессиональной деятельности и определение тех, которые в максимальной степени соответствуют интересам и возможностям каждого конкретного школьника. Результатом реализации этой модели является определение школьником выбора: поступление в ОУ СПО или дальнейшее обучение в школе.

3. Первичная профессионализация: в 9 классе проводятся профессиональные пробы, по техническим специальностям. Затем, на основании данных проб, школьник определяет выбор профиля в 10-11 классе. Школьники, которые выбирают инженерный (технологичный) профиль на базе Техникума проходят профессиональное обучение по профессии «Оператор станков с ПУ». По

окончании обучения выдается свидетельство установленного образца с присвоением квалификации.

4. Организация участия подростков и старшеклассников в движениях «JuniorSkills» и «WorldSkills»: способ за счёт состязательного контекста, а также деятельностно-формирующего характера состязаний, одновременно — создать у школьников представления об осваиваемой ими профессиональной сфере — и сформировать содержательную установку на освоение той или иной профессии.

Все модели фактически синтезируются в единую – комплексную, с полным циклом знакомства с профессиями, от профессиональных проб к первичной профессионализации:

- 5-8 классы – уроки технологии, организованные деятельностным способом;

- 9 класс – спектр профессиональных проб как законченных продуктивных действий, решающих конкретные производственные задачи по 6 профессиям поочередно;

- 10 класс – формирование инженерного класса и частичное обеспечение техникумом его деятельности.

Принцип непрерывности во взаимодействии позволит выстроить непрерывность в движении молодых профессионалов JS, WS, работающих на основе Международных профессиональных стандартов.

Для проведения эксперимента был выбран блок, связанный с организацией спектра проб в рамках 3 различных профессиональных сферах:

- кузнечно-слесарное дело;
- прототипирование;
- специалист по обслуживанию организаций общественного питания.

Эти профессиональные сферы, выбранные для организации в их рамках формирующих профессиональных проб, отобраны по следующим основаниям:

1. они представляют 3 различные содержательных предметности для профессионального самоопределения:

- непосредственное технологически оперирование предметным материалом, используемым в быту (кузнечно-слесарное дело);
- оперирование конкретным предметным материалом, продукт чего впоследствии употребляется человеком непосредственно в пищу (специалист по обслуживанию организаций общественного питания);
- выстраивание деятельности, которая обеспечит необходимый и востребованный продукт (прототипирование);

2. они представляют 3 типа деятельности, принципиально различных по контекстам своей реализации:

- работа заведомо в рамках сложно организованного предприятия (прототипирование);
- работа, которая может реализовываться как на крупном предприятии, так и на малом предприятии, и в рамках деятельности индивидуального предпринимателя (кузнечно-слесарное дело);
- работа в рамках предприятия или индивидуального предпринимательства, заведомо рассчитанная сразу на конечного потребителя (специалист по обслуживанию предприятий общественного питания);

3. они представляют направления деятельности, в наибольшей степени соответствующие актуальным интересам подростков и старшеклассников;

4. они входят в перечень ТОП -50 наиболее востребованных рынком труда профессий и специальностей, в соответствии со стандартами мирового чемпионата рабочих профессий «Worldskills» (Ворлдскиллс) «Молодые профессионалы».

В формирующем эксперименте приняли участие следующие группы школьников (преимущественно, учащихся 8-9 классов, то есть, юношей и девушек 15-16 лет):

1. Основная экспериментальная группа, проходившая профессиональные пробы в соответствии с той моделью их организации, которая была предложена и описана в главе 1 настоящей диссертации: школьники, отобранные специальным образом, так, чтобы пропорционально представлять основные типы учеников:

- формально учебно успешные школьники, отвечающие всем формальным требованиям и ориентированные на получение высшего профессионального образования;
- школьники со средней успеваемостью, ориентированные на профессию в «реальном секторе», неважно, на основе какого образовательного или квалификационного уровня;
- школьники, со средним или низким уровнем образования, не входящие в «группы риска», но индифферентные к своей будущей судьбе и жизнедеятельности (живущие по принципу: «как сложится, так и сложится»);
- школьники, относящиеся к группе риска.

Таблица 1 – Процентное соотношение представителей каждой из этих категорий школьников в каждой из экспериментальных групп

Категория школьников	Кузнечно-слесарное дело (%)	Прототипирование (%)	Работа на предприятиях общественного питания (%)
Формально-успешные, ориентированные на ВУЗ	12	22	2
«Середняки», ориентированные на получение «реальной» профессии	55	59	49
Средний и низкий уровень успеваемости, индифферентные к получению профессии	21	14	31
Представители «группы риска»	12	5	11

Такое процентное распределение можно проинтерпретировать следующим образом. В случае со всеми профессиями, основная доля школьников (чуть

меньше или чуть больше половины) ориентирована на получение «надёжной» профессии, способной «прокормить» человека, и им не принципиально, будет ли она результатом высшего или средне - специального образования. При этом, всё-таки наибольшую долю в этой категории представляют школьники, проходившие профессиональные пробы по прототипированию, что может быть связано с представлением о «высоких технологиях» как заведомом источнике материального успеха. Школьники, ориентированные на поступление в вуз, также составили наибольший процент среди участников профессиональных проб, связанных с прототипированием, поскольку, как отмечали некоторые из них в частных беседах, данная работа позволит подготовиться к освоению еще более сложных технологий при получении высшего образования. Значительно меньше их доля оказалась среди школьников, проходивших профессиональные пробы, связанные с кузнечно-слесарным делом — и часть объяснила свой выбор, опять-таки, подготовкой к получению высшего инженерного образования, а часть, притом, значительно большая, — желанием освоить некоторые приёмы кузнечно-слесарной работы для использования в бытовых целях. Наконец, работа по специальностям, связанным с организацией общественного питания, совсем не вызвала энтузиазма у данной категории — она составила всего 7% учеников, проходивших данные профессиональные пробы.

Ребята, индифферентные к содержанию и характеру своей будущей профессии, достаточно массово выбрали для освоения именно специальности, связанные с организацией общественного питания — во многом из-за того, что, с их точки зрения, по этим специальностям гораздо проще найти работу человеку, не имеющему диплома о высшем образовании. В составе школьников, выбравших профессиональные пробы по кузнечно-слесарным специальностям, эта категория заняла меньший, но тоже достаточно весомый процент, по тому же основанию, а также по субъективному интересу к некоторым аспектам художественнойковки (но таких заинтересованных оказалось заведомое меньшинство). Наименьшую долю представители данной категории составили среди

обучающихся, проходивших пробы по прототипированию, ввиду непонимания, где и как они смогут применить полученные знания и опыт.

Наконец, для представителей «группы риска» наиболее интересным оказалось кузнечно-слесарное дело (во многом, в силу жизненных наблюдений, в силу которых, «слесарь и тот, кто куёт оградки, всегда зарабатывают»), чуть менее интересной — деятельность, связанная с организацией общественного питания, в силу легкости трудоустройства, и совсем непривлекательной, ввиду непонятных перспектив, — прототипирование.

2. Первая контрольная группа: школьники, проходящие профессиональные пробы вне какой бы то ни было программы; они подобраны случайно — по заявительному принципу («кто желает попробовать свои силы в той или иной профессиональной деятельности»). Следовательно, они не формировались целенаправленно, так, чтобы в каждой были представлены все основные возможные категории обучающихся. Однако, примечательно, что состав и распределение основных категорий оказалось сходным с распределением внутри экспериментальных групп. Укажем группы, которые оказалось возможным выделить по итогам стартового опроса:

- «те, кто хочет просто познакомиться с реальной производственной деятельностью», без чёткого намерения сделать на этой основе свой собственный будущий профессиональный выбор — большинство, заведомо более 40%;

- те, кто хочет «освоить конкретные профессиональные навыки для применения в бытовых целях и, возможно, иногда в режиме разового выполнения услуг за деньги» — 20-25%;

- те, кто хочет познакомиться с профессией для осознанного и ответственного самоопределения — не больше 15%;

- тех, для кого профессиональные пробы — это просто «одна из форм занятости», вроде хореографического кружка — не более 7%.

3. Вторая контрольная группа: школьники, не проходящие профессиональные пробы, но проходящие основные диагностические процедуры; данная группа подбирается случайным образом, в заявительном порядке.

Укажем группы, которые оказалось возможным выделить по результатам стартового опроса:

- те, кто хочет «лучше узнать современные профессии», без конкретных планов и намерений относительно того, как использовать результаты этого знакомства — заведомо более 45%;
- те, кто хочет освоить основы профессий «на всякий случай», как для бытовых надобностей, так и для возможного заработка, без планов специально организовывать для себя подобный заработок — около 25%;
- те, кто хочет специально пройти пробы, чтобы потом на этой основе сделать осознанный профессиональный выбор — не больше 15 %;
- тех, для кого это было пробой собственных сил, в том числе, способом доказать себе и окружающим собственную житейскую состоятельность — не менее 15 %.

По каждой из 3 выбранных для эксперимента специальностей (см. выше) было сформировано 3 группы. Всего, соответственно, в эксперименте участвовало 9 групп школьников.

Основные этапы реализации эксперимента

Этап 1. Формирование экспериментальной и контрольных групп и подготовка их к прохождению процедур, предусмотренных экспериментом.

Формирование основных экспериментальных групп — путём целенаправленного отбора:

- стартовое собеседование в классе по тематике, связанной с определением дальнейшего жизненного пути учеников и современными условиями социально-экономического успеха;
- первоначальное обсуждение прохождения профессиональной пробы как значимой процедуры, которая потенциально позволит повысить свои стартовые возможности и развить имеющиеся компетентности;
- проведение встреч школьников с молодыми профессионалами — как возможность получения дополнительных образцов и мотивов к участию в

профессиональных пробах (по отношению к группе «Кузнечное и слесарное дело» — проведение встречи со школьниками, ранее проходившими профессиональные пробы);

– повторное собеседование со школьниками относительно их возможных мотивов и интересов участвовать в профессиональных пробах; принятие школьниками решения и запись в соответствующие экспериментальные группы.

Формирование первой и второй контрольных групп проходило в более упрощённом варианте. В случае со второй группой, это была серия собеседований, с последующим тестированием профессиональной пригодности, обсуждением его результатов, в случае с группой «Кузнечно-слесарное дело» — прохождение пробных, адаптированных мастер-классов. После этого, обучающимся было предложено в свободном порядке записываться на прохождение профессиональных проб, с заполнением анкеты, на основе которой, и удалось определить их базовые мотивы прохождения профессиональных проб. В случае со второй контрольной группой, в силу её специфики, всё оказалось ещё проще: со школьниками было проведено собеседование по поводу их заинтересованности в профессиональном самоопределении, и затем предложено пройти тестирование, опросы на входе и выходе исследования (без объяснения того, что в ходе исследования их «сравнивают» с какими-то посторонними сверстниками, просто с обозначением того, что выявляют их собственные склонности, способности, общую готовность к освоению профессии, условно говоря, в середине и в конце учебного года).

Подготовка школьников, участвовавших в эксперименте, проводилась следующим образом:

– основные экспериментальные группы: разъяснение порядка прохождения профессиональных проб, выявление и оформление собственных интересов, планов в рамках реализации профессиональной пробы. Содержание и задачи профессиональной деятельности, осваиваемой в ходе проб, не озвучивались. Но при этом! — в работе с данными группами заведомо организуется

оформление собственных проектно - деятельностных замыслов школьников, соответствующих данной профессиональной сфере (создать некое кузнечно-слесарное изделие с заданными параметрами, решить определённую задачу, требующую использования кузнечно-слесарных технологий, решить определённую производственную задачу, предполагающую использование прототипирования, создать какое-либо пищевое изделие или полуфабрикат и т.п.):

– первые контрольные группы: разъяснение порядка прохождения профессиональных проб; демонстрация личностных возможностей, которые можно получить в ходе данных проб; первичное знакомство с задачами, структурами и способами деятельности в рамках соответствующих профессиональных сфер в ходе мастер-классов (но в режиме демонстрации и частных собственных действий, а не в режиме решения задач) — чтобы максимально уравнять стартовые возможности представителей основной экспериментальной группы и контрольных групп;

– вторые контрольные группы: принципиальное отсутствие какой бы то ни было специальной подготовки данных групп, чтобы обеспечить сопоставление школьников, прошедших профессиональные пробы, со школьниками, в принципе не проходившими какой бы то ни было специально организованной профессиональной ориентации.

Чистота эксперимента при работе с основными экспериментальными группами и «первыми» контрольными группами, требовала, чтобы эта работа осуществлялась мастерами одинаковой квалификации и сходных профессиональных установок, но при том, чтобы мастера основных экспериментальных групп выполняли заранее заданную программу профессиональных проб, соответствующую модели, описанной в главе 1, а мастера «первых» контрольных групп организовывали включение школьников в конкретные акты профессиональной деятельности сугубо на уровне собственной профессиональной интуиции.

Соответственно, формальные характеристики мастеров, осуществляющих работу с основной и с контрольной группами — идентичны и в целом соответ-

ствуют общим характеристикам мастеров техникума, описанным выше: высшая квалификационная категория, базовое образование в рамках той производственной сферы, которая лежит в основе преподаваемой специальности, стаж работы от 5 до 10 лет, и т.д.

Не все мастера, обеспечивавшие работу основных экспериментальных групп, были готовы, исходя из своего наличного квалификационного уровня, к решению соответствующих задач. Для них было обеспечено сопровождение со стороны методистов Техникума промышленного сервиса. Особо стоит остановиться на контрольно-измерительных материалах, использованных при проведении эксперимента. Они были подобраны по 3 группам:

1. Материалы входной диагностики позволяли определить, базовые характеристики школьников, участвующих в эксперименте, прежде всего:

- их представления о спектре современных профессий в целом и представления об основных задачах и специфике деятельности в рамках той профессии, по которой, они проходили пробу;
- их личностные мотивы и основания осваивать ту или иную профессию;
- их основные ценностные предпочтения и приоритеты;
- их субъективные представления о соответствии собственных качеств и возможностей, установок той профессии, которую они решили осваивать;
- их реальные установки, паттерны поведения, базовые поведенческие реакции;
- их способность к решению задач того или иного типа, прежде всего, проектно - технологических (как создать необходимый объект или эффект в заданных условиях) и коммуникативных (как соорганизоваться в ходе решения задачи).

В качестве инструментов входной диагностики, использовались: развернутое анкетирование и серия проективных тестов, позволяющих зафиксировать бессознательные паттерны, побуждения, установки.

2. Материалы промежуточной диагностики: позволяли зафиксировать характер конкретных действий школьников в ходе профессиональных проб, осознанные и бессознательные психоэмоциональные реакции школьников, значимость для школьников получаемого опыта происходящих с ними событий, собственных действий, способность оформления, структурирования и закрепления данного опыта.

В качестве инструментов промежуточной диагностики, использовалось, преимущественно, включённое наблюдение в процесс выполнения профессиональной пробы, результаты которого, вносились в листы наблюдения. Наблюдение предполагало возможность обращаться к школьникам, проходящим профессиональные пробы, с уточняющими вопросами относительно их реакций, сложностей, с которыми они сталкивались при выполнении заданий, условий, которые помогли им успешно выполнить данные задания, и т.д.

3. Процедуры и, соответственно, материалы итоговой диагностики в целом воспроизводили процедуры и материалы входной диагностики. Их назначение и состояло в том, чтобы выяснить, насколько базовые качества школьников, связанные со сформированностью у них компетентности профессионального самоопределения (см. п. 1.1.), изменились, развились, усилились по сравнению с началом эксперимента.

Также школьникам были предложена дополнительная диагностическая процедура — коллективное обсуждение наиболее значимых и наиболее сложных с психоэмоциональной точки зрения моментов прохождения профессиональных проб. Все участники взаимодействия, и школьники, и мастера, и организаторы эксперимента, высказываются по одинаковым, общим для всех вопросам.

Данная процедура не проводилась в отношении второй контрольной группы, которая не проходила профессиональные пробы и, соответственно не имела бы, что ответить при выполнении данных заданий.

2.3. Реализация эксперимента

1. Стартовая диагностическая процедура (общая для всех групп).

Развёрнутое анкетирование, фиксирующее представления школьников о профессии, а также их собственное отношение к профессиональной деятельности.

Проводилось в стандартном для подобных процедур режиме. Ведущий объяснил назначение процедуры, прокомментировал структуру анкеты, назначение и содержание её основных вопросов, уточнил и разъяснил малопонятные места, после чего, раздал анкету и предложил заполнять в течение произвольного времени. У большинства школьников заполнение заняло от 20 до 60 минут, притом, быстрее всего, «справились» представители второй контрольной группы, для которых анкета выглядела ни к чему не обязывающим тестированием, поскольку, они не предполагали проходить профессиональные пробы.

Основные блоки вопросов анкеты:

– вопросы, направленные на выяснение представлений о современных профессиях и в целом о рынке труда: какие профессии являются более востребованными, а какие — менее; какие профессии связаны с каким образом жизни и типом занятости; какие профессии в наибольшей степени обеспечивают самовыражение, материальный достаток, социальный статус, и т.п.;

– вопросы, направленные на выяснение личностных оснований для выбора той или иной профессии: предполагаемая роль и место профессиональной деятельности в будущей жизни, в соотношении с базовыми ценностями и приоритетами; соотношение профессии и повседневной бытовой жизни; соотношение профессии и хобби; наиболее предпочитаемые профессии и основания этого предпочтения; ожидания от будущей профессии; отдельно — целостное

комплексное представление о том, как должен быть устроен типичный рабочий день или рабочий цикл, если респондент будет работать в рамках той или иной профессии;

– вопросы, направленные на выяснение представлений респондентов о собственных возможностях и их соотношении с требованиями той или иной профессии: какие качества они считают у себя наиболее сильными и развитыми; задачи какого типа, по их мнению, они могут решать быстрее и успешнее всего; какой ритм деятельности, тип организации собственных усилий для них является наиболее естественным и комфортным; соответствуют ли все эти характеристики требованиям той профессии, которую они выбирают.

Серия проективных тестов проводилась с теми же участниками основной экспериментальной и двух контрольных групп, в тех же помещениях (в аудиториях Техникума промышленного сервиса), где проводилось и стартовое тестирование. Смысл и назначение данного тестирования подробно не разъяснялись, говорилось лишь, что это способ выяснить ваши реальные способности, возможности, предпочтительные для вас способы организации собственных усилий и деятельности. При этом, результаты проективных тестов сообщались ученикам лишь по их индивидуальным запросам, без общего обсуждения.

Процедура проведения проективных тестов была организована стандартным образом для подобной формы работы: были кратко разъяснены требования и условия, даны ответы на возникшие вопросы, после чего, участники выполнили тесты, за строго отведённое время для каждого из них.

При проведении тестов использовались следующие из известных проективных методик:

- Несуществующее животное;
- Я в прошлом, настоящем, будущем;
- Дерево моих ценностей;
- Мой самый радостный день;
- Мой самый грустный день;

- Моё достижение;
- Картина моей мечты;
- Образ моей профессии.

Подбор методик был обусловлен необходимостью верифицировать сознательно данные ответы на вопросы предыдущей анкеты бессознательными отношениями и установками участников относительно своих действительных жизненных целей и приоритетов, действительно органичных и ценных для себя видов и способов организации собственной деятельности, действительно мощных видов задач, и т.д.

Постановка реальной производственной задачи - во всех основных экспериментальных группах на этом шаге мастера обозначают, что именно предстоит сделать в ходе выполнения профессиональной пробы, каких предметных результатов достичь, как будет определяться и измеряться результативность. Во всех направлениях профессиональных проб, речь идёт о конкретном продукте (изделии, комплексной услуге, и т.д.), который ученики должны будут создать в ходе пробы. При описании этих продуктов, мастера экспериментальных групп обязательно обозначают следующие аспекты:

- кому и для чего будет нужен продукт, кто и как будет его использовать;
- какие последующие бытовые и производственные задачи обеспечит этот продукт, точнее, процесс его использования;
- в чём состоит сложность в создании этого продукта, почему его невозможно создать в соответствии с готовым алгоритмом, а нужно проектировать на основе профессиональных знаний и технологий;
- каковы должны быть главные параметры продукта, вытекающие из его функционального назначения и предполагаемого способа использования, а следовательно, и критерии оценки этих продуктов, когда они уже будут созданы и представлены участниками.

После этого, мастер обсуждает с учениками способ решения поставленной задачи в следующем базовом режиме:

- сначала предлагает самим разработать способ решения задачи;
- затем предлагает мысленно проиграть реализацию каждого из предложенных вариантов решения этой задачи, поясняя по поводу каждого из блоков, какие здесь по норме должны быть использованы технологии, и в итоге показывая, приведёт ли последовательность действий, предложенных учениками, к необходимому, исходно заданному результату, или заведомо не приведёт;
- после этого, предлагает ученикам выдвинуть версии относительно того, что им нужно узнать про осваиваемую профессию, ее типичные задачи и инструменты их решения, чтобы разработать эффективную последовательность действий.

В контрольных группах, мастер не ставил задачу проблемно-проектным способом, а просто описывал характеристики того продукта, который предстояло создать его подопечным, описывал технологию создания этого продукта, после чего, непосредственно приступал к организации освоения школьниками этой технологии. Соответственно, в этом подходе командообразование либо отсутствовало, либо мастер сам назначал функции и определял порядок взаимодействия. Главным здесь было не понимание школьниками задачи, условий ее решения и связи их с необходимыми технологиями, а подход к непосредственному освоению технологий, вместе с получением представлений о критериях успешности будущего решения стоящей задачи.

В основной экспериментальной группе, освоение конкретных профессиональных знаний и технологий происходило в режиме сочетания выполнения проблемных задач, поставленных мастером, и освоения образцов деятельности, демонстрируемых мастером.

Приведём примеры подобных проблемно-учебных задач:

Кузнечно-слесарное дело: «Изготовить металлическую розу из обрезков и отходов металлообрабатывающего производства, без применения электриче-

ской сварки и основных приёмов паяния, так, чтобы её не стыдно было подарить любимому человеку».

Прототипирование: «Смоделировать макет улицы, на основе электронной карты, так, чтобы каждый из домов был показан не схематически, а в своём полноценном виде, как он существует в реальности».

Работа с системой общественного питания: «Приготовить обед по заказу, на 10 человек, в котором должно быть не менее 3 блюд, воспроизводящих известные деликатесы, и при этом, основанных на общедоступном наборе продуктов (перечень прилагается)».

В случае с основной экспериментальной группой, это решение проходило в режиме работы группы школьников, использующей методы и приёмы профессиональной деятельности, сознательно освоенные на предыдущем этапе, гибко применяемые для решения различных задач, в том числе, не полностью совпадающих с исходным заданным образцом. Мастер на данном этапе, как и на этапе постановки производственной задачи к профессиональной пробе, выступает:

- с одной стороны, как консультант и эксперт, к помощи которого, школьники могут прибегнуть в любое время;
- с другой стороны, как наблюдатель, оперативно вмешивающийся в работу команды и либо напоминающий об изначальной производственной задаче и плане её решения, если команда отошла от этого плана и отчётливо стала выполнять какую-то совсем другую работу; либо помогающий определить, почему изначальный план реализуется недостаточно эффективно, и каких корректив требует; либо указывающий на неправильное или неэффективное использование конкретных производственных технологий.

Контрольная группа, в этом отношении, предполагала либо разрозненную деятельность, которая происходила сугубо в режиме самоорганизации и периодических частных консультаций с мастером; либо в режиме жёсткой организации деятельности самим мастером, когда общую цель деятельности (создание продукта, оказание услуги, организации целостного производственного процес-

са) удерживал он, а школьники выполняли его указания и в этих рамках реализовывали ранее полученные знания и отработывали конкретные методы и приёмы деятельности.

В основной экспериментальной группе, представление итогового продукта частично было организовано в режиме открытой выставки созданных изделий (продуктов кузнечно-слесарного дела, в частности, художественнойковки; результатов прототипирования — конкретных декоративных фигур, бытовых предметов, объёмных макетов; конкретных кулинарных изделий). Педагогами Техникума, с которыми школьники, проходившие профессиональные пробы, ранее не встречались, была смоделирована позиция работодателя - представителя организации-заказчика, которые давали обратную связь, по следующим параметрам:

- объективное качество созданного продукта (изделия или услуги);
- квалификационные характеристики, продемонстрированные учениками при создании изделия или услуги;
- ценность изделия или продукта для организации-заказчика;
- пожелания и рекомендации к участникам профессиональной пробы, в том числе, связанные с возможностью дальнейшего производственного сотрудничества с ними или с фиксацией невозможности такого сотрудничества.

В случае с контрольной группой, результаты профессиональной пробы представлялись экспертам, сведущим в требованиях к профессиональным технологиям и результатам профессиональной деятельности, но не заинтересованным напрямую в данных конкретных результатах.

После этого, организуется коллективная рефлексия, отдельно для каждого направления профессиональных проб. В данной рефлексии, помимо школьников и занимавшегося с ними педагога (или педагогов), участвуют также внешние эксперты по качеству производственной деятельности и квалификационным характеристикам, на предыдущем этапе оценившие результаты профессиональных проб и конкретные способности, освоенные их участниками. В ходе рефлексии школьники отвечают на следующие вопросы:

- Насколько нам удалось решить ту профессиональную задачу, которая лежала в основе предложенной нам профессиональной пробы?
- На каком уровне качества мы решили данную задачу?
- Какой уровень профессионально-технологического мастерства (в том числе, владения конкретными техниками, методами, приёмами) мы продемонстрировали в ходе решения предложенной нам задачи?
- Какой уровень трудовой, деятельностной соорганизации и кооперации мы реализовали и продемонстрировали?
- За счёт чего наши результаты могли быть лучше?
- Характеристика вклада каждого из нашей группы в достигнутые результаты?
- Сможем ли мы воспроизвести полученный результат на том же самом или на более высоком уровне, и если да, то при каких условиях, в том числе, при каком режиме самоорганизации, соорганизации между собой, самообразования?
- Что лично я буду готов делать для усовершенствования своего мастерства и способности к продуктивной соорганизации с товарищами?

Работа с контрольной группой заведомо не предполагает таких условий и форм фиксации квалификационного результата. Она сводится к обозначению педагогом и привлечёнными им сторонними экспертами того качества работы, которое ученики продемонстрировали в ходе пробы, тех способностей и вытекающих из них квалификационных характеристик, которые в ходе этой пробы можно было отследить и зафиксировать. Это происходит в режиме выступлений педагога и экспертов по каждому школьнику в отдельности. Со стороны школьников предполагаются лишь уточняющие вопросы. Каждое выступление педагог и эксперты, как и в случае с основной экспериментальной группой, заканчивают рекомендациями конкретному школьнику по совершенствованию его профессиональных умений, а также навыков соорганизации в коллективе.

Как уже было сказано выше, процедуры итоговой диагностики принципиально совпадают с процедурами входной. Это позволяет максимально точно зафиксировать изменения представлений школьников о профессиях, их установок, позиций, намерений, оценки собственных сил и способностей, произошедшие в ходе профессиональных проб. Кроме того, целью исследования, описываемого в настоящей магистерской диссертации, было не столько зафиксировать приобретение учениками каких-либо профессиональных способностей и компетентностей (это уже относилось бы, в большей степени, к процессу ранней профессионализации, а не профессионального самоопределения), сколько определить, насколько благодаря этим пробам изменились базовые характеристики, связанные именно с самоопределением.

В целом, эксперимент состоялся в соответствии с его исходным планом и замыслом. Некоторые его мероприятия и этапы лишь задержались в плане своей реализации и произошли позднее, чем планировалось. В целом, эксперимент состоялся как формирующий, в соответствии с исходной целью исследования — показать возможность, за счёт использования конкретной педагогической технологии, достигать заранее запланированных результатов. Поэтому, исследуемая технология была реализована в полном объёме, с соблюдением всех необходимых процедур, конкретных методов и приёмов работы, при специально диагностическом сопровождении школьников, для которых эта технология реализовывалась. Одновременно реализовывалась иная вариация той же технологии, лишённая ряда факторов, которые, согласно гипотезе, обеспечивали наибольшую эффективность работы по самоопределению школьников — так же при диагностическом сопровождении, выстроенном тем же самым способом. И основной комплекс тех же самых диагностических процедур был реализован по отношению к школьникам, не проходившим ни одну из данных технологий.

2.4 Выводы из проведения формирующего эксперимента

Опишем теперь конкретные, численно выражаемые результаты проведённого эксперимента, предложим их интерпретацию и следующие из неё выводы.

Сразу обозначим, что при определении динамики представлений, установок, способностей школьников, связанных с профессиональной ориентацией, мы в основном сопоставляли позиции экспериментальной группы в целом и двух контрольных групп, а не подгрупп, выделенных по принципу сферы профессиональной пробы внутри экспериментальной и первой контрольной группы. Поэтому, в таблицах мы приводим общий (средний) процент по каждой группе.

1. Входное и итоговое анкетирование/интервьюирование

Представим результаты входного и итогового опроса (на входе — анкетирования, на выходе — интервьюирования) в виде серии таблиц.

Таблица 2 – Наиболее перспективные профессии (сферы профессий)

Виды профессиональной деятельности	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили)	
	До эксп.	после	до	после	до	после
Инженерная деятельность (любая)	25	64	34	48	34	48
Работа по наладке техники	46	70	44	6	25	26
Металлообработка	14	45	16	36	13	10
IT - сфера	30	68	25	38	35	64
Сфера услуг	33	74	38	49	43	55
Сфера питания	29	78	29	67	28	39
Силовые структуры	32	34	37	37	40	60
Государственная и муниципальная служба	36	36	40	40	50	67
Образование	9	17	10	10	11	11
Здравоохранение	15	15	21	20	23	24
Культура	6	7	8	15	7	9
Перспективность профессии зависит от человека	4	30	1	10	0	1

Из таблицы 2 видно, что в глазах школьников, проходивших профессиональные пробы «оптимальной» и «обычной» формы, большую востребованность приобрели те профессии и виды деятельности, которые были ими непосредственно опробованы, притом, разрыв между количеством процентов на старте и выходе оказался выше у экспериментальной группы, которая освоила «свою» профессию в ходе самостоятельного, задачно организованного командного действия. Динамика представлений о профессиях, которые не осваивались в ходе профессиональных проб, у представителей основной и первой контрольной группы сравнительно незначительная. У второй контрольной группы динамика присутствует по отношению к тем профессиям, которые заведомо не предполагались в качестве предмета пробы, но которые при этом находятся на слуху и считаются престижными (от IT-деятельности до государственной службы).

Примечателен, однако, вариант ответа, указывающий на то, что профессия, фактически, является инструментом, посредством которого человек может добиваться того, чего хочет, в обобщенном виде: «Перспективность профессии зависит от человека». В обеих группах, проходивших профессиональные пробы, подобные ответы давались и при входной диагностике, но в незначительном количестве. При итоговой диагностике, у обеих групп, проходивших профессиональные пробы, количество данных вариантов ответа значительно выросло, но в заметно большей степени — у тех групп, которые проходили профессиональные пробы по оптимальной модели. У группы, которая не проходила профессиональные пробы, изначально вообще не было ответов подобного рода.

Как видно из таблицы 3, значение профессии и профессиональной деятельности как источника дохода осознавалось и подчёркивалось, в общем-то, всеми участниками опроса с самого начала, поскольку, это соответствует наиболее распространённому сегодня социальному стереотипу. Но если у двух контрольных групп этот показатель остался неизменным или почти неизменным, то у основной экспериментальной группы он возрос почти до 100%, в свя-

зи с элементами организации профессиональной пробы, которые задавали и воссоздавали экономический контекст деятельности.

Таблица 3 – Значение будущей профессии в вашей жизни

	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили пробы)	
	до	после	до	после	до	после
Источник дохода	86	98	87	87	68	69
Способ самовыражения и самореализации	23	45	19	24	29	31
Общественная необходимость (если бы можно было не работать, я бы не работал)	31	8	26	16	25	25
Образ жизни	8	25	9	13	19	20
Способ изменить мир	3	18	3	3	6	6
Многоплановый инструмент	15	49	14	17	28	28

Примечательно, что у первой контрольной группы данный показатель не изменился, поскольку, выполняя пробы в режиме работы по указанию мастера и вне экономического контекста, связь между профессиональной деятельностью и самообеспечением не могла как-либо усилиться.

Представление о том, что профессиональная деятельность и вообще «работа» — это «тяжкий крест», в целом всё больше распространяется среди современной молодёжи, о чём говорят многочисленные социологические исследования. Это утверждение оказалось актуальным и для школьников, участвовавших в эксперименте. Но примечательно, что благодаря реализации профессиональных проб оно стало менее массовым, и особенно резкое сокращение ответов подобного рода заметно у школьников, прошедших профессиональные пробы «оптимального» типа. Это можно объяснить тем, что трудовая деятельность в рамках данного типа профессиональных проб была связана с реализацией ребятами собственных сил и способностей, с решением нестандартных за-

дач, с возможностью принимать собственные решения и влиять на события и процессы.

Остальные распространённые варианты ответов можно свести к представлению о профессии как об инструменте и как о способе организовать собственную жизнь наиболее комфортным и радостным для тебя способом. Тем примечательнее, что у экспериментальной группы в ходе реализации профессиональных проб данные представления получили значительно более широкое распространение, хотя и не стали преобладающими. У других групп процент участников, выразивших именно такие представления о статусе профессии в своей жизни, увеличился незначительно или остался на исходном уровне.

Таблица 4 - Соответствие предпочитаемой профессии своим способностям и возможностям

	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили пробы)	
	до	после	до	после	до	после
Я соответствую той профессии, которая мне интересна, практически полностью	30	19	35	16	43	43
У меня есть дефициты, и я стремлюсь их исправить	25	40	32	56	20	25
Каждый человек может освоить каждую профессию	20	38	15	20	10	10
Я не смогу освоить ту профессию, которая мне интересна	10	2	9	6	13	10
Не знаю	15	1	9	2	14	12

Данные этой таблицы говорят о незначительной динамике представлений о соотношении своих сил и возможностей требованиям интересующих их профессий, у тех ребят, которые в принципе не проходили профессиональные пробы (вторая контрольная группа). Выросло, но незначительно, количество ребят, отметивших, что им нужно преодолеть определённые личностные дефициты,

чтобы заниматься интересующей их профессией. Столь же незначительно снизилось количество «пессимистов», считающих интересную для них профессию им не по плечу, а также индифферентных, не задумывавшихся над данным вопросом.

С другой стороны, примечательна динамика результатов у ребят, прошедших профессиональные пробы. В обеих группах снизился процент участников, считавших себя полностью готовыми к освоению интересующей их профессии и к работе в её рамках (при этом, в основной экспериментальной группе он снизился гораздо сильнее). При этом, процент ребят, осознавших свои дефициты, несколько больше вырос в первой контрольной группе — вероятно, за счёт более жёсткого контроля мастеров и более жёсткого, однозначного режима выполнения профессиональных операций. Зато в экспериментальной группе в большей мере вырос процент ребят, считающих, что любой человек при желании может освоить любую профессию (дополнительный признак возрастающего отношения к профессии в ходе оптимально организованных профессиональных проб как к инструменту для достижения собственных целей), и в большей степени снизился процент тех, кто считал интересную для них профессию непосильной для себя. Процент индифферентных в обоих случаях снизился почти до нуля.

Эти данные, с одной стороны, позволяют судить о значимости оптимальной модели профессиональной пробы для оценивания собственных сил и, как уже было сказано, для формирования представления о том, что любая профессия, в сущности, является инструментом, который можно освоить, если у тебя есть цель и образ его применения. То и другое является на наш взгляд, следствием всё той же задачной и проектно-командной организации оптимальных профессиональных проб.

Из таблицы 5, как и из предыдущей, видна незначительная динамика представлений о самих себе у школьников, не проходивших профессиональные пробы, связанная сугубо с обстоятельствами их собственной жизни, позволяю-

щими им убедиться в тех или иных своих качествах, преимущественно, связанных с распространённым сегодня позитивным образом молодого человека.

Таблица 5 – Ваши самые сильные личностные качества, позволяющие быть успешным профессионалом

	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили пробы)	
	до	после	до	после	до	после
Целеустремлённость	24	26	26	30	34	43
Самодисциплина	19	12	28	40	12	13
Воля	10	18	13	16	10	11
Уверенность в себе	45	35	29	10	51	53
Знание, чего я хочу	34	59	18	19	65	66
Умение учиться	16	35	14	39	13	13
Креативность	25	38	27	27	45	46
Гибкость мышления	8	26	7	12	9	10

Впрочем, сходные представления выявились как массовые и у школьников, проходивших профессиональные пробы в составе основной и первой контрольной группы. Но более значительной оказалась динамика представлений о своих качествах. При этом, она очевидно зависела от типа и способа организации профессиональной пробы. Например, большим испытаниям подверглось представление о самодисциплине у участников основной экспериментальной группы, поскольку, ввиду опосредованного контроля педагога, необходимость в этой самодисциплине и её фактическое отсутствие не замедлили проявиться. При этом, в первой контрольной группе представления школьников о наличии у себя самодисциплины, напротив, выросли, ввиду того, что они, под постоянным руководством педагога, могли успешно выполнять поставленные им задания (таким образом, способность к обычной дисциплине они назвали самодисциплиной). При этом, у обеих групп, проходивших профессиональные пробы, в значительной мере пострадала «уверенность в себе». У ребят из основной экспериментальной группы, в силу типа организации их профессиональной пробы, в сравнительно большей степени, чем у ребят из первой контрольной группы, выросли представления о собственных волевых качествах (поскольку они ока-

зались востребованными, и при этом никакой фактор, прежде всего, тотальный контроль педагога, не мешал их проявлению); представления о том, что они знают, чего хотят (в силу, с одной стороны, более близкого, точного, деятельностного знакомства с интересующей их профессиональной сферой, а с другой стороны, расширения представлений о реальных собственных возможностях и способностях). При этом, «умение учиться» в сравнительно большей степени выросло у школьников, участвовавших в первой контрольной группе, возможно, в силу того, что в их случае в большей степени реализовалась классическая модель «учёбы», в режиме отношений «учитель-ученик».

Таблица 6 – Достаточное знание какой-либо профессиональной сферы

	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили пробы)	
	до	после	до	после	до	после
Системное и комплексное представление о профессиональной сфере	3	35	4	10	6	6
Опыт разового действия	19	40	18	80	20	25
Владение конкретными навыками	29	25	30	10	28	20
Отсутствует	49	0	48	0	44	49

При интерпретации и оценке данных из этой таблицы стоит принимать во внимание, что ответы предполагалось давать по принципу: если ты овладел конкретными профессиональными навыками, то ты уже не можешь сказать, что у тебя «вообще» отсутствуют представления о профессии, а если был опыт разового целостного профессионального действия, то ты владеешь всего-навсего профессиональными навыками. Кроме того, стоит помнить, что данные цифры показывают оценку самими школьниками степени владения ими профессии, а не реальное владение ими профессией или её отдельными навыками. Точно так же, школьник фактически мог владеть отдельными профессиональными навы-

ками, но считать, что это навыки «бытовые» и не относятся к какой бы то ни было профессии.

Во второй контрольной группе, как и в предыдущих случаях, показатели изменились незначительно, хотя и в сторону большей целостности знакомства с профессией, при этом, значительно большая доля этой категории за время эксперимента освоила отдельные профессиональные навыки, чем получила в каких бы то ни было условиях целостный опыт профессионального действия. Количество же школьников, заявивших о своём комплексном знакомстве с какой-либо профессией, как мы видим, осталось неизменным.

При этом, в основной экспериментальной группе процент участников, заявивших о «целостном» знакомстве с интересующей их профессиональной сферой, благодаря профессиональным пробам, вырос предельно значительно — с 3 до 35 %. Чуть большая доля заявила, что её опыт, полученный в ходе профессиональной пробы, свёлся к целостному разовому действию, и заметно меньшая — что к освоению отдельных профессиональных навыков. Такой расклад, на наш взгляд, был обусловлен всё тем же, неоднократно упоминаемым, задачным характером оптимальной профессиональной пробы. За счёт этого, обеспечивается комплексный и инвариантный характер знакомства с профессиональной сферой. Но при этом, в силу командной организации в ходе работы основных экспериментальных групп, закономерно, что не все участники команд, в силу своей позиции и типа деятельности могли сформировать именно целостное представление; оставались и те, кто находился на «вторых ролях», в частности, недостаточно освоившие базовые технологии и навыки; именно они, на наш взгляд, обозначили, что освоили лишь разовые действия в рамках профессии. При этом, ни один участник не заявил, что он так и не сформировал представлений о профессии ни в каком виде и степени. Закономерно при этом, что участники первой контрольной группы в абсолютном большинстве заявили об опыте целостного профессионального действия, но процент тех, кто смог заявить о целостном знакомстве с профессиональной сферой, оказался крайне невелик.

Мы помним, что результаты опроса в большинстве форм его проведения отражают лишь осознаваемые и в этом смысле субъективные представления человека. В структуре компетентности самоопределения эти представления играют важную роль. Но чтобы составить целостное представление о динамике данной компетентности у участников эксперимента, важно было выявить их реальные качества и установки, изменившиеся в ходе профессиональной пробы, в том числе, те, о которых сами участники могут и не отдавать себе отчёта.

Мы интегрировали результаты всех проективных тестов, проведённых в ходе эксперимента, по тем базовым установкам, паттернам поведения, личностным особенностям, которые проявились у школьников в ходе данных тестов, и свели их в единую таблицу. Как и в случае с результатами анкетирования, по горизонтали в таблице приводятся базовые качества, проявившиеся в ходе тестирования, по вертикали — три группы, участвовавшие в эксперименте, в клеточках, через косую линию, — данные входного и выходного тестирования.

Таблица 7 – Выявленные качества с точки зрения освоения профессии

Качества	Основная экспериментальная		Первая контрольная (проходили пробы)		Вторая контрольная (не проходили пробы)	
	до	после	до	после	до	после
Уверенность в себе	28	49	28	38	25	27
Деятельная жизненная позиция	49	32	28	29	22	24
Готовность преодолевать препятствия	17	59	26	36	23	30
Открытость новому	10	59	13	34	17	32
Гибкость мышления	18	16	17	23	15	19
Способность к самоорганизации к структурированию ситуации	14	42	12	22	14	21
Ориентация на развитие	43	58	30	38	37	44
Внимание к деталям	17	28	19	47	18	22

При подробном сопоставлении данных входного анкетирования и входных проективных тестов, можно отметить ожидаемое несоответствие представлений школьников о себе объективному положению дел (например, по показа-

телю «Уверенность в себе»). Но сейчас нас интересует, скорее, динамика личностных качеств и способностей у школьников каждой из групп, принявших участие в эксперименте, отразившаяся в результатах проективных тестов.

Как и в случае с данными анкетирования и опроса, видно, что участники второй контрольной группы, хотя и показывают «прирост» по основным показателям, но сравнительно незначительный. Исключение составляет значительный рост по показателю «Открытость новому». Но он объясним объективными процессами возрастной динамики, включением подростков и старшеклассников в освоение окружающего мира и его явлений, особенно с использованием такого значимого и мощного ресурса, как Интернет. При этом из таблицы видно, что по тому же самому показателю рост у участников первой контрольной группы несколько выше, а у участников основной экспериментальной группы в несколько раз больше.

У участников основной экспериментальной группы заметна значительная динамика по большинству показателей, в особенности, по тем качествам, которые в особенности требовались для решения проблемно - деятельностных задач в режиме командной работы и фактического самоуправления (готовность преодолевать препятствия, открытость новому, способность к самоорганизации). В несколько меньшей, но также в значительной степени, увеличились показатели по параметрам «Уверенность в себе» и «Деятельная жизненная позиция» — отчасти потому, что предложенный формат профессиональной пробы, пожалуй, в равной степени поддержал данные качества и подверг их испытанию. При этом, сравнительно незначительное развитие получили такие качества, как «Ориентация на развитие» и «Внимание к деталям», что требует дополнительной интерпретации.

Динамика ресурсных качеств у первой контрольной группы оказалась более «скромной», хотя по ряду параметров также заметной. Особого внимания заслуживает высокий рост по показателю «Открытость новому», говорящий о всё еще сохраняющемся высоком потенциале расширения кругозора у «плотного» и зачастую авторитарного взаимодействия педагога и ученика, и особен-

но — по показателю «Внимание к деталям» (как раз это вполне объяснимо исходя из специфики большинства «традиционных» профессиональных проб, связанных с максимально точным воспроизводством технологии). Как соединить данное преимущество с проблемно-проектной, субъективированной организацией проб, где замысел действительно может оказаться на первом месте по сравнению с точным следованием технологии, остаётся вопросом и предметом для дальнейших изысканий и педагогического проектирования.

Выводы

1. Профессиональные пробы, реализуемые в рамках оптимальной модели, обоснованной и описанной в первой главе настоящей диссертации, действительно формируют следующие компоненты профориентационной компетентности школьника:

- представление о профессии как об инструменте собственного развития, позволяющем удовлетворять те или иные интересы, решать те или иные задачи, связанные с собственными интересами человека;
- представление о профессии как о системе задач, технологий их решения и соответствующих им способов организации собственной деятельности и усилий;
- деятельностное, практическое представление о соответствии или несоответствии собственных способностей, паттернов поведения, установок, решению тех или иных профессиональных задач, а также способность к самоанализу и самооценке в контексте требований выбираемой профессии;
- базовые представления о возможных направлениях и способах использования результатов собственной профессиональной деятельности, а также навыки такого использования;
- установка на развитие собственных ресурсных качеств, позволяющих успешно решать профессиональные задачи, свойственные предпочитаемой профессии;

– готовность оперативно и эффективно осваивать новые знания, необходимые для успешного решения профессиональных задач, в том числе, превращать их в алгоритмы и ориентиры для собственного действия.

Модель профессиональной пробы, обоснованная в главе 1 настоящей диссертации, обеспечивает большую готовность подростков и старшеклассников к профессиональному самоопределению и освоению профессий, чем их «естественное» знакомство с представлениями о тех или иных профессиях, соответствующих им задачам, способам и навыкам деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью представленного исследования было определить базовые требования к профессиональным пробам как к образовательному формату, обуславливающие профессиональное самоопределение и первичную профессионализацию школьников, на основании исследования опыта организации и проведения профессиональных проб учащихся разного возраста и в различных конкретных формах.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- сформировать и описать базовую модель профессиональной пробы как одной из ключевых педагогических технологий, обеспечивающих профессиональное самоопределение, в том числе, её основные параметры и требования к успешной реализации; отделить профессиональную пробу от сходных форм, не позволяющих столь же успешно решать задачи профессионального самоопределения;
- описать педагогические и организационно-управленческие условия реализации оптимальной модели профессиональной пробы;
- экспериментально показать степень эффективности профессионального самоопределения учащихся 9 классов, обеспечиваемого профессиональными пробами оптимального типа, выделенного в ходе данного исследования, и профессиональных проб, сложившихся в практике педагогов среднего профессионального образования, «естественным путём».

Решение обозначенных задач позволило достичь следующих результатов исследования:

1. Большинство традиционных форм организации профессионального самоопределения, как исходных, опирающихся на информирование людей о характеристиках тех или иных профессий и личностное тестирование, так и деятельностно организованных, в том числе, производственных стажировок, не в полной мере обеспечивают самоопределение школьников как системное и комплексное знакомство со спектром профессией, с последующим формированием

на этой основе личностных намерений и соответствующих им вариантов профессионального выбора.

2. Наиболее успешной формой и технологией для организации знакомства с профессией, обеспечивающей формирование собственной позиции ученика и принятие предварительного решения о профессиональном выборе, на наш взгляд, является профессиональная проба, по следующим причинам:

- данная форма работы заведомо привязана к конкретной, а не абстрактной умозрительной производственной ситуации;
- данная форма работы предполагает завершённый цикл деятельности в рамках профессии, завершающийся продуктом, следовательно, позволяет показать основные закономерности и структурные элементы осваиваемой профессиональной деятельности;
- данная форма работы предполагает не только преподавательские, но и наставнические действия со стороны педагога, не вменяющие ученику тот или иной тип деятельности, а организующие эту деятельность;
- ориентация профессиональной пробы на получение в её результате конечного продукта позволяет, с одной стороны, выстроить работу с точки зрения решаемой задачи, а с другой стороны, обеспечить для школьников практический опыт представления конечного продукта их профессиональной деятельности его потенциальному благополучателю.

3. Профессиональная проба как педагогическая форма и технология, одновременно была сформирована «теоретически», в трудах педагогов, психологов, социальных технологов, и практически, «стихийно», в ходе проб и опытов конкретных педагогов, обеспечивавших профессиональное самоопределение или подготовку абитуриентов к поступлению в профессиональные образовательные организации. Та её модель, которая сложилась естественным путём, предполагает, в большинстве конкретных ситуаций, выполнение учениками задания, поставленного педагогом-«мастером». Эти задания имеют практическое значение, предполагают продукт и целостную процедуру работы по его созда-

нию. Однако, основания для создания именно такого продукта ученикам, как правило, не предъявляются; точно так же, как не организуется и представление о конечном назначении и будущем использовании данного продукта. Кроме того, в большинстве случаев не предполагается проектный характер работы по решению поставленной задачи; работа по этому решению выполняется либо индивидуально, либо организуется педагогом, но в любом случае не представляет собой деятельность самоорганизующейся команды учеников.

К достоинствам «естественно сложившейся» модели профессиональных проб, выявленным, в частности, в ходе эксперимента, стоит отнести: возможность точно и практически освоить базовую производственную технологию, притом освоить точно и подробно; формирование навыка производственной дисциплины; формирование чётких представлений о своих способностях и дефицитах при выполнении конкретных технологических операций.

К недостаткам данной модели, которые становятся особенно критичными в современной ситуации, когда производство всё в большей степени организуется проектным образом, и важным фактором его успеха становится инициатива отдельных специалистов и их «горизонтальная» соорганизация, стоит отнести принципиальное отсутствие работы с основаниями исходной производственной задачи, представлениями о том, как, где и для чего будет использован конечный продукт, но самое главное — инструктивно-исполнительский, а не проектно-субъектный характер работы.

4. Для того, чтобы профессиональная проба как образовательная технология максимально реализовала свой потенциал, необходимо дополнить её «естественно сложившиеся» формы следующими компонентами:

- проблемным и комплексным характером предлагаемого задания: необходимо не просто выполнить изделие или оказать услугу в соответствии с известной технологией, а решить задачу, требующую комплексного подбора и применения различных технологий;
- специальной организацией школьников для выполнения этого задания как самоуправляющейся проектной команды;

- перехода педагога из позиции основного организатора деятельности в позицию координатора, наставника, тьютора;
- организация освоения школьниками предметных знаний, необходимых для успешной реализации профессиональных проб, в режиме решения проблемных задач;
- обязательная организация представления результатов профессиональных проб и оценки этих результатов в контексте взаимодействия учеников с потенциальными потребителями данных результатов;

Подобные условия отчасти реализовывались в практике организации профессиональных проб в Красноярском техникуме промышленного сервиса, отчасти были готовы к реализации на базе данной образовательной организации. Это обстоятельство в целом и обусловило тот факт, что формирующий эксперимент исследования был проведён на базе данного техникума.

5. Формирующий эксперимент, лежащий в основе представленного исследования, был призван показать, опровергнуть или скорректировать представление об оптимальной профессиональной пробе как о проблемно - задачно организованной деятельности школьников, связанной с решением типичной, но при этом не алгоритмизированной профессиональной задачи. Решение задачи осуществляется школьниками в режиме самостоятельной командной деятельности, сопровождаемой наставнической и тьюторской деятельностью педагога, и предполагает результат, заведомо востребованный тем или иным типом потребителей. Фактически, эксперимент предполагал реализацию двух циклов профессиональных проб: соответствующего оптимальной модели профессиональной пробы и соответствующего основной «естественно сложившейся» модели профессиональной пробы, со строго определёнными и реализуемыми процедурами входной, промежуточной и выходной диагностики. Параллельно, входная и итоговая диагностика, в составе тех же самых процедур, проводилась для школьников, не принимавших участия ни в каких профессиональных пробах, для сопоставления эффектов от освоения представлений «естественным

образом» и в режиме специально организованной деятельности, оптимальной для решения данной задачи.

Результаты эксперимента можно обобщить следующим образом:

Основная экспериментальная группа (проходила профессиональные пробы в соответствии с оптимальной моделью, сформированной в ходе исследования):

- в целом успешно достигли формально обозначенных результатов, в соответствии с требованиями к заданному продукту и технологиям его изготовления;

- представители основной экспериментальной группы в целом освоили представления о тех или иных профессиях как о целостных системах деятельности, чем представители первой контрольной группы;

- у представителей основной экспериментальной группы сформировались либо усилились следующие способности: самоорганизация, целеустремленность, способность к гибкому принятию решений, способность к работе в производственном коллективе в режиме самоорганизации, способность оперативно осваивать профессиональные знания и превращать их в инструменты собственной деятельности, а также ряд иных принципиальных качеств;

- у представителей основной экспериментальной группы в значительной степени сформировалось представление о профессии как об инструменте решения значимых задач;

- представление о необходимых профессиональных качествах, соответствующих основным требованиям и положениям профессиональной технологии, у представителей основной экспериментальной группы стало более точным и комплексным;

- владение конкретными производственными операциями у представителей основной экспериментальной группы усилилось в сравнительно небольшой степени;

- ряд способностей, связанных с управлением производственным циклом и самопрезентацией как профессионала, остался у представителей ос-

новой экспериментальной группы в целом на том же уровне, что и в начале исследования;

- представители основной экспериментальной группы во многом избавились от иллюзий относительно собственных высоких качеств и высокой профессиональной пригодности;

- представители основной экспериментальной группы сформировали установку на развитие собственных профессиональных способностей и преодоление дефицитов.

Представители контрольной группы (проходили профессиональные пробы в рамках модели, сложившейся в практике педагогов Техникума промышленного сервиса «естественным путём»):

- в высокой степени освоили базовые технологии, необходимых для решения типовых профессиональных задач, а также принципы и последовательности комбинации данных технологий;

- сформировали навыки производственной дисциплины;

- научились осваивать новую информацию о профессиональной деятельности, предполагающую своё непосредственное применение;

- сумели оценить свои возможности и дефициты в плане освоения и реализации тех или иных производственных процессов;

- практически не увеличили свою способность самостоятельно решать комплексные производственные задачи, а также способность самоорганизации в ходе производственного процесса;

- представление об интересующих их профессиональных сферах как целостных структурах у них сформировалось в крайне недостаточной степени;

- представители контрольной группы во многом избавились от иллюзий относительно собственных высоких качеств и высокой профессиональной пригодности;

– представители контрольной группы сформировали установку на развитие собственных профессиональных способностей и преодоление дефицитов.

Группа школьников, не участвовавших в профессиональных пробах:

– показали незначительную динамику знаний и представлений о спектре актуальных профессий;

– крайне незначительно продвинулись в плане адекватного определения собственных качеств, позволяющих осваивать и эффективно работать в рамках той или иной профессии;

– в незначительной степени усилили собственные качества, позволяющие адекватно выбрать и на первоначальном уровне освоить ту или иную профессию (у тех, у кого это получилось, подобное усиление произошло в основном за счёт случайных, сугубо индивидуальных стечений обстоятельств).

6. Эксперимент подтвердил следующие аспекты исходной гипотезы:

– профессиональная проба оптимального типа обеспечивает формирование у школьника комплексного и функционально организованного представления о профессиональной деятельности, в том числе, о таких её аспектах, как базовые задачи, базовые способы и технологии их решения, способы и возможности использования и капитализации результатов профессиональной деятельности;

– профессиональная проба оптимального типа формирует у школьников культуру современных производственных отношений, в том числе, эффективной соорганизации и самоорганизации;

– профессиональная проба оптимального типа формирует у школьников отношение к профессиональной деятельности как к инструменту реализации собственных интересов и намерений, и исходя из такого отношения — базовые основания для выбора той или иной профессии.

7. При этом, в ходе эксперимента не подтвердились или не выявились следующие положения исходной гипотезы:

– профессиональная проба оптимального типа не позволяет в максимальной степени освоить требования к реализации конкретных методов и процедур, необходимых для успеха в профессиональной деятельности (в отличие от профессиональной пробы «естественного» типа).

Условия, при которых профессиональная проба, организованная как решение проблемно-проектной задачи, позволит освоить в равной степени общий способ и конкретные методы и приёмы профессиональной деятельности, требуют отдельного исследования и апробации. Это может быть одним из перспективных направлений продолжения нашей исследовательской деятельности.

Предложенная магистерская диссертация может быть развёрнута в методические рекомендации для педагогов по следующим направлениям:

– проектирование целостной программы профессиональных проб для подростков и старшеклассников, организованных проблемно-проектным способом;

– проектирование деятельностно - организованных методов ознакомления обучающихся с основными профессиональными технологиями;

– организация проектной и командной работы в ходе профессионального самоопределения и непосредственного освоения профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аронов, А.М. Идеалы профессионализма в эпоху перехода: /Молодые профессионалы Сибири [Текст] : сборник аналитических, информационных материалов по итогам Полуфинала Национального чемпионата "Молодые профессионалы" (WorldSkills Russia) в Сибирском федеральном округе - 2016 / М-во образования Красноярского края, Центр развития проф. образования ; [редкол.: Аронов А. М. и др.]
2. Баранов, А.А. Императорский московский воспитательный дом. (1763–1813 – первые 50 лет в истории Научного центра здоровья детей РАМН) : науч. изд. / А.А. Баранов, В. Ю. Альбицкий, С. А. Шер.— М., 2009; http://fictionbook.ru/author/a_a_baranov/imperatorskiyi_moskovskiyi_vospitatelnyi/read_online.html
3. Батырева, М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: автореф. канд. социол. наук / Батырева Мария Владимировна. – Тюмень, 2003. – 21 с.
4. Берн, Э. За пределами игр и сценариев / пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2008.
5. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
6. Блинов, В.И., Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда, 2015. № 4. — С. 14-17.
7. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
8. Буякас, Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Буякас Т.М. // Вопросы психологии. – 2002. № 2, – С. 28–40.

9. *2 Володина, Ю.А. Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению. // Психологическая наука и образование. 2008, № 2. С. 80-86.
10. Гудкова, Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования. Учебное пособие. Под ред. Е.Л. Солдатовой. — Челябинск, Издательство ЮУрГУ, 2004.
11. Жигулин, А. А. Профессиональное и личностное самоопределение: психологический аспект. // Современные научные исследования и инновации.— Апрель, 2012. [Электронный ресурс].
[URL:http://web.snauka.ru/issues/2012/04/11144](http://web.snauka.ru/issues/2012/04/11144)
12. Жуланова, И.В. Продуктивное действие в построении искусственных понятий. Автореф. канд. дисс.—
http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%C6%F3%EB%E0%ED%EE%E2%E0%C8%C2_2_1998.htm
13. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. 2-ое изд., доп. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
14. Зуева, Ф.А. Предпрофильное и профильное образование как эволюционные ступени профессионального репродуктивного потенциала личности: моногр. / Ф.А. Зуева. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-proba-kak-sredstvo-otsenivaniya-urovnya-razvitiya-lichnostnyh-resursov-uchaschihsya>
15. Каплун, О.А. История возникновения и развития тестирования. // [Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки](#). Вып. 1/2008. — С. 340-342.
16. Килина, И.А. Организация профессиональных проб для старшеклассников в профессиональных образовательных организациях. Методические рекомендации./ И.А. Килина, Н.Т. Рылова, И.Ю. Вершинин/Под общей редакцией Е.Л. Рудневой. — Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2016.
17. Климов, Е.А. Психология профессионала. — Воронеж, МО ДЭУ, 2003.

18. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Евгений Александрович Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
19. Климов, Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России / Е.А Климов, О.Г. Носкова— М., 1992.
20. Кон, И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980.
21. Кондаков, И.М., Сухарев, А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. №5. – С. 158-164
22. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального сопровождения обучающихся в условиях непрерывности образования. — М.: «Перо», 2014
23. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
24. Леонтьев, Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. № 1. – С. 57–65.
25. Лернер, П.С. Профессионально-технические пробы как элективные курсы в профильном обучении. Инновационные педагогические технологии повышения интерактивности профильного обучения // Одаренный ребенок. 2005. № 6. С. 76-86.
26. *11 Манешкина, Н.В., Роут О.А. Профессиональная проба как способ формирования профессионального самоопределения обучающихся. — <http://pedsovet.su/publ/167-1-0-3030>
27. Маслоу, А. Мотивация и личность. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиться успеха. (Составитель Р.Р. Кашапов) – Ижевск: 1996.
28. Махаева, О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию. Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. – М.: УЦ «Перспектива», 2002.

29. Михайлов, И.В. О профориентационной работе во Франции. // «Вопросы психологии», 1977. № 5. С. 158-163.
30. Мордовская, А.В. Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников. – М.: Akademia, 2000.
31. Одегов, Ю.Г. Управление персоналом. Ролевые и деловые игры. М.: Издательство «ЭКЗАМЕН», 2003.
32. Поливанова, К.Н. Практики развития: взросление в современном мире. (Доклад). // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». — М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2012. — <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml>
33. Профессиональная ориентация и профильное обучение: учебно-методические материалы в помощь разработчикам элективных курсов. Под редакцией Г.В. Черниковой. — М.: АПК и ППРО, 2005.
34. Профессиональные пробы и выбор профессии. Книга для учителя. // Л.А. Барабанова, А.В. Гапоненко, В.И. Сахарова и др.; под ред. С.Н. Чистяковой. — М.: Просвещение, 2011.
35. Прощицкая, Е.Н. Джон Голланд о выборе профессии // Школа и производство, 1993, №4. — С.20-22.
36. Пряжникова, Е.Ю. Поучительная история о развитии профессионального самоопределения в России./«Школьный психолог», № 24(72)/2000 г. — С. 38-47.
37. Пряжников, Н.С. Активные методы профессионального самоопределения: Учебное пособие. – М.: МГППИ, 2001.
38. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. // <http://hr-portal.ru/article/professionalnoe-samoopredelenie-v-kulturno-istoricheskoy-perspektive>.
39. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. — М.: Издательский центр «Академия», 2008.
40. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). — М.: ВАКО, 2005

41. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. — М.: МГППИ, 1999.
42. Резапкина, Г.В. Секреты выбора профессии. — М.: «Генезис», 2003.
43. *9 Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности организация работы с молодежью / М.И. Рожков. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014
44. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: РАН, Ин-т психологии, 1997.
45. *3. Седельникова, Е. В. Ключевые компетентности в формировании профессионального самоопределения школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IV междунар. науч. - практ. конф. № 4. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.
46. Сергеев, И.С., Кузнецова И.В., Никодимова Е.А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах.// Профессиональное образование. № 6/2016.
47. Смышляева, Л.Г., Демина Л.С., Титова Г.Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология. // Высшее образование в России. № 4/2015.
48. Собкин, В.С. Современный подросток в социальных сетях. — http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/psy_soderzhanie/B-8.pdf.
49. *6 Укке, Ю.В. Психологические концепции профессиональной ориентации в США: Автореф. канд.дис. — М., 1972.
50. Фёдорова, Л.Д. Профессиональное самоопределение школьников. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 3, 2014.
51. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации. — М.: Изд-во МГУ, 1989.
52. *1. Чистякова, С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика.-2005.-№1.-С.19-26.

53. Чистякова, С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере. — М.: Академия, 2012.
54. Черепанова, О.В., Первушина Н.С. Опыт внедрения профессиональных проб в систему профориентации.// Пермский педагогический журнал. №3/2012. — С. 78-85.
55. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие /В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 1998.
56. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития. — С. 35-49. — <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm>
57. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. — М.:Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.