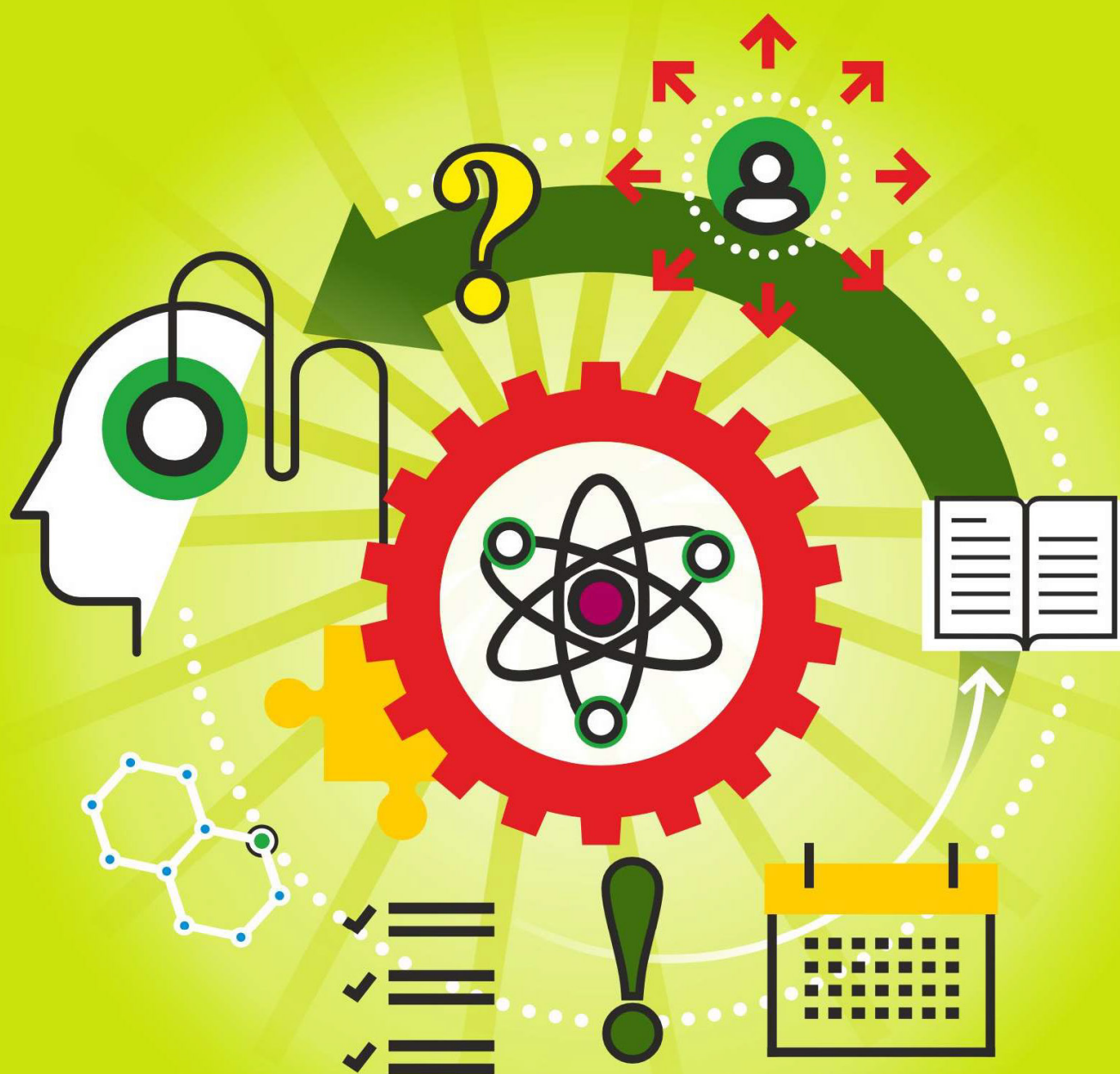


ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ТОМ 3, №2. 2026



16+

ISSN 3034-1817

**ОБРАЗОВАНИЕ:
ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ**

Научно-методический журнал

Том 3, № 2. 2026

ISSN 3034-1817

Scientific and methodological journal

**OBRAZOVANIE:
PUT' V PROFESSIYU**

Education: Path to Career

Vol. 3, No. 2. 2026

Научно-методический журнал

Том 3, № 2. 2026
(апрель – июнь)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2024 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Телефон:
(834-2) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
edu.prof@mail.ru

Сайт: <http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс
в каталоге «Почта России»
ПВ 010

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

М. В. Антонова (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор
О. И. Бирюкова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор
Т. Н. Приходченко (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

В. И. Блинов – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
О. Ю. Елькина – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Кемерово)
Н. Б. Карабущенко – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
Л. Ж. Караванова – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
А. В. Молокова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Новосибирск)
А. К. Орешкина – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
В. Д. Повзун – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Сургут)
Н. С. Пряжников – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. С. Сергеев – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник (Россия, Москва)
И. Ю. Тарханова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Ярославль)
Ф. Т. Шагеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Казань)

*Включен в систему Российского индекса
научного цитирования
Размещается в Научной электронной библиотеке
eLibrary.ru*

ISSN 3034-1817 © «Образование: путь в профессию», 2026

**Scientific and methodological
journal**

**Vol. 3, No. 2. 2026
(April – June)**

JOURNAL FOUNDER:

Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education
“Mordovian State Pedagogical
University named after
M. E. Evseviev”

Published since January 2024

Quarterly issued

Actual address:

11a Studencheskaya Street, Saransk,
the Republic of Mordovia, 430007

Telephone number:

(834-2) 33-94-90

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

edu.prof@mail.ru

Website: <http://www.mordgpi.ru>

**Subscription index
in the catalogue “Russian Post”
ИБ 010**

EDITORIAL COUNCIL

M. V. Antonova (editor-in-chief) – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor

O. I. Biryukova (deputy editor-in-chief) – Dr. Sci. (Philology), Professor

T. N. Prikhodchenko (executive secretary) – Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

V. I. Blinov – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Moscow)

O. Y. Yelkina – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Kemerovo)

N. B. Karabushenko – Dr. Sci. (Psychology), Professor (Russia, Moscow)

L. Zh. Karavanova – Dr. Sci. (Psychology), Professor (Russia, Moscow)

A. V. Molokova – Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor (Russia, Novosibirsk)

A. K. Oreshkina – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Moscow)

V. D. Povzun – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Surgut)

N. S. Pryazhnikov – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Moscow)

N. V. Ryabova – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Saransk)

I. S. Sergeev – Dr. Sci. (Pedagogy), Researcher (Russia, Moscow)

I. Y. Tarkhanova – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Yaroslavl)

F. T. Shageeva – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor (Russia, Kazan)

Included in the Russian Science

Citation Index system

Available in the Scientific Electronic Library

eLibrary.ru

ISSN 3034-1817 © “Образование: путь в профессию”, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ

Аксенов В. В.

Готовность к профессиональному самоопределению обучающихся в инклюзивном образовании: диагностический аспект 7

Антонова М. В.

Сквозная система профориентации: преемственность содержания и технологий на разных уровнях образования 20

Горшкова Н. Н., Морозова Е. Н.

Формирование профессионального самоопределения школьников на этапе подготовки к итоговой аттестации по русскому языку 27

Добрышкина Е. Н.

Практико-ориентированные выездные экскурсии как средство формирования профессиональных интересов младших школьников 34

Неясова И. А., Серикова Л. А.

Потенциал профессиональных проб в допрофессиональной подготовке обучающихся профильных психолого-педагогических классов 42

Сергеев И. С., Куртеева Л. Н., Ермачкова Ю. В.

Инженерная профориентация в системе непрерывного образования: проблемы и решения 51

Федулёва Д. А.

Образовательный интенсив «НОТ-игры» как инструмент вовлечения молодежи в промышленное производство 72

Цапаева О. А.

Опыт реализации педагогической практики ранней профориентации на базе Ярославской детской железной дороги 79

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кечина М. А., Негоднова М. А.

Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в процессе развития эмоционального интеллекта 86

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Попова С. В.

Что положить в капсулу для учителей будущего, или Зачем директору школы и педагогическому коллективу история образования и педагогической мысли? 94

Правила оформления рукописей, представляемых в редакцию журнала «Образование: путь в профессию» 99

CONTENTS

CAREER GUIDANCE AND PROFESSIONAL WORKFORCE TRAINING

Aksenov V. V.

Readiness for professional self-determination of students in inclusive education:
diagnostic aspect 7

Antonova M. V.

End-to-end system of career guidance: continuity of content and technology
at different levels of education 20

Gorshkova N. N., Morozova E. N.

Forming schoolchildren' professional self- determination at the stage
of preparation for the final certifying examination in Russian language..... 27

Dobryshkina E. N.

Practice-oriented field trips as a means of developing professional interests
of primary school students 34

Neyasova I. A., Serikova L. A.

The potential of professional trials in the pre-professional training
of students in specialized psychological and pedagogical classes 42

Sergeev I. S., Kurteeva L. N., Ermachkova Yu. V.

Engineering career guidance in the continuing education system: challenges
and solutions 51

Feduleva D. A.

“NOT-games” educational intensive as a tool for engaging young people
in industrial production 72

Tsapaeva O. A.

Experience of implementing early career guidance pedagogical practice
at the Yaroslavl Children's Railway 79

PSYCHOLOGY OF WORK AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

Kechina M. A., Negodnova M. A.

Formation of professional self-determination of high school students
in the process of developing emotional intelligence 86

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

Popova S. V.

What to put in a capsule for teachers of the future, or Why do school principals
and teaching staff need the history of education and pedagogical thought? 94

Guidelines for submission of manuscripts to the editorial council
of the journal “Education: Path to Career” 99

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ**

Научная статья
УДК 37.047:376(045)
doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_07

**Готовность к профессиональному самоопределению обучающихся
в инклюзивном образовании: диагностический аспект**

Виталий Владимирович Аксенов

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева,
Саранск, Россия, witik2014m@mail.ru

Аннотация. В рамках исследования проанализированы нормативно-правовые акты федерального уровня, задающие требования к профессиональному самоопределению. Выделены акценты на положениях, касающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассмотрены различные категориальные толкования профессионального самоопределения в трудах ученых. Обозначены трудности, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ в ходе профессионального самоопределения. Представлена структура готовности к профессиональному самоопределению, включающая в себя когнитивный, личностный и деятельностный компоненты. В рамках диагностического аспекта проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня сформированности каждого из компонентов у старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что в выборке отсутствуют учащиеся с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению по всем трем компонентам одновременно. У каждого участника исследования отмечается низкий или средний уровень хотя бы одного из компонентов готовности. Это говорит о необходимости разработки и применения различных организационно-педагогических решений.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению, компоненты профессионального самоопределения, когнитивный, личностный и деятельностный компоненты, диагностика, инклюзивное образование, старшеклассники

Для цитирования: Аксенов В. В. Готовность к профессиональному самоопределению обучающихся в инклюзивном образовании: диагностический аспект // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 7–19. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_07

Original article

**Readiness for professional self-determination of students
in inclusive education: diagnostic aspect**

Vitaly V. Aksenov

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia,
witik2014m@mail.ru

Abstract. The study analyzes federal regulations that set requirements for professional self-determination. Emphasis is placed on provisions related to individuals with disabilities. Various categorical interpretations of professional self-determination in scholarly works are considered. The difficulties individuals with disabilities face in pursuing professional self-determination are outlined. A framework for professional self-determination readiness is presented, including cognitive, personal and activity-based components. As part of the diagnostic approach, an experimental study was conducted to determine the level of development of each component in high school students with severe speech impairments (SSI). The empirical data obtained indicate that the sample does not include students with a high level of professional self-determination readiness across all three components. Each study participant demonstrated a low or moderate level of at least one of the readiness components. This suggests the need to develop and implement various organizational and pedagogical solutions.

Keywords: professional self-determination, readiness for professional self-determination, components of professional self-determination, cognitive, personal and activity components, diagnostics, inclusive education, high school students

For citation: Aksenov V. V. Readiness for professional self-determination of students in inclusive education: diagnostic aspect // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):7-19. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_07

Введение

В последние годы в Российской Федерации стремительно развивается система профессиональной ориентации – комплекс мер, направленных на содействие в выборе профессии и в конечном счете на успешное профессиональное самоопределение обучающихся. Это подтверждается внедрением новых образовательных практик, а также принятием нормативно-правовых актов на федеральном и региональном уровнях. Например, проекты «Билет в будущее» и «Россия – мои горизонты» расширяют возможности профессиональной ориентации для большинства школьников. Однако для «особой» категории обучающихся в инклюзивной среде данные проекты не являются достаточными, поскольку не учитывают их индивидуальные психофизические особенности. В то же время ФГОС¹ и ФАОП² выдвигают в качестве одной из задач формирование у обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, готовности к профессиональному самоопределению. В связи с этим возникает противоречие: государство требует сформированной готовности, но сами обучающиеся в силу своих особенностей испытывают объективные затруднения в ее достижении. Преодолеть данное противоречие можно, лишь выявив реальное состояние готовности. Это закономерно отсылает нас к диагностике – только она способна показать, что именно и как нужно развивать для формирования готовности к профессиональному самоопределению у каждого конкретного ученика. Поэтому диагностический аспект целесообразно рассматривать как

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ № 1598 от 19 декабря 2014 г. (ред. от 08.02.2021). URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 29.03.2026).

² Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ № 1025 от 24 ноября 2022 г. (ред. от 19.03.2024). URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 29.03.2026).

один из ключевых в процессе изучения готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в инклюзивном образовании.

Обзор литературы

Теоретические и практические аспекты профессионального самоопределения нашли отражение как в работах отечественных ученых – Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера, С. Н. Чистяковой, Н. С. Пряжникова, И. С. Кона, так и зарубежных исследователей – Ф. Парсонса, Д. Сьюпера, Э. Гинзберга, Дж. Голланда.

Проблема профессионального самоопределения обучающихся является одной из наиболее актуальных в современной научной литературе. Интерес к ней обусловлен социально-экономическими запросами общества, необходимостью подготовки кадрового потенциала и поиском эффективных механизмов сопровождения профессионального самоопределения подрастающего поколения. При этом, несмотря на многообразие подходов, остается дискуссионным само понятие «профессиональное самоопределение». В зависимости от идей и направленности взглядов конкретного ученого данный термин менял свою категориальную принадлежность: он рассматривался как ситуация выбора (Д. М. Кухарчук, Л. Б. Ценципер, В. А. Поляков), как процесс (К. А. Абульханова-Славская, М. Р. Гинзбург, А. Н. Леонтьев), как комплекс свойств (М. В. Ретивых и С. Н. Чистякова) и как деятельность (Е. А. Климов, Л. И. Божович, И. С. Кон). Учитывая многозначность понятия «профессиональное самоопределение», в настоящем исследовании мы опираемся на комплексное определение, предложенное В. В. Решетниковым. Автор рассматривает «профессиональное самоопределение» как личностное новообразование, связанное с формированием внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, которое представляет собой результат ценностно-психологического вхождения личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификацию с этой ролью; данный процесс приводит к формированию определенного уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированность профессиональных намерений, их согласованность с общими интересами субъекта и успешность профессионального обучения, а также формирование психологической установки, включающей позитивно-личностное отношение субъекта к профессии и к себе как к ее представителю [1].

В современном образовании проблема профессионального самоопределения лиц с ОВЗ трактуется как междисциплинарная, что обуславливает необходимость интеграции подходов различных отраслей научного знания. Это детерминировано наличием специфических трудностей, порождаемых особыми образовательными потребностями, ограничениями в коммуникативной и познавательной сферах, социально-средовыми барьерами; при этом значимо, что профессиональное самоопределение при нарушениях развития выходит за рамки сугубо педагогической задачи, требуя учета медицинских ограничений, готовности личности к выбору и экономических реалий рынка труда.

В своих исследованиях Н. В. Быстрова, Е. А. Коняева, С. А. Цыплакова акцентируют внимание на следующих трудностях «особой» категории детей:

– недостаточная осведомленность обучающихся о собственных профессиональных интересах, способностях, индивидуально-личностных особенностях, а также о медицинских противопоказаниях к различным видам деятельности;

– отсутствие у них сформированных навыков анализа собственных ресурсов, необходимых для профессионального самоопределения;

– сложности в самостоятельном подборе вариантов профессий и построении образовательного маршрута с учетом имеющихся ограничений и личных ожиданий;

– несформированность умений ставить цели профессионального развития и принимать обоснованные решения;

– затруднения в прогнозировании собственной успешности и возможности реализации в трудовой деятельности [2].

Анализ трудностей профессионального самоопределения показывает, что они носят разноуровневый характер и затрагивают ключевые стороны личности (знания, мотивацию, самооценку, умение планировать и др.), влияющие на его готовность. Для объективной оценки этих сторон необходима диагностика. Так, ряд авторов (Л. А. Корнилова, Е. Ю. Надежкина, М. В. Мужиченко, М. Г. Маринина) не просто подчеркивают важность диагностики, но и предлагают конкретные диагностические комплексы и методики, доказывая ее ключевую, системообразующую роль в успешном профессиональном самоопределении лиц с ОВЗ [3]. Поскольку в нашем исследовании центральным является понятие «готовность», обратимся к его определению.

Опираясь на деятельностную парадигму образования, мы рассматриваем «готовность» как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [4]. В рамках профессионального самоопределения понятие «готовность» трансформируется, приобретая профессиональную направленность, что обеспечивает выделение ее сложной структуры. Под структурой мы понимаем определенную взаимосвязь, взаиморасположение составных частей, строение, устройство чего-либо [5].

Как показывают исследования В. А. Варданын, А. П. Русяева, А. А. Моисеенко, Е. Э. Магомедовой, А. В. Бесклубной, «готовность» к профессиональному самоопределению опирается на компонентную структуру:

– В. А. Варданын, А. П. Русяев, рассматривая сущность и структуру готовности подростков к профессиональному самоопределению выделяют: эмоционально-ценностный (являющийся центральным «скрепляющим звеном» готовности); мотивационно-потребностный (включающий в себя мотивы деятельности, отношение к профессии, значимые в профессиональном русле); когнитивный (знания о будущей профессии, знание о себе и своих возможностях, личностных характеристиках); деятельностно-практический (общеинтеллектуальные возможности, коммуникативные умения, профессиональная универсальность) компоненты [6];

– исследуя готовность старшеклассников в рамках профессионального самоопределения, Е. Э. Магомедова конкретизирует следующие составляющие профессиональной готовности: мотивационно-ценностная (активная позиция ученика в принятии той или иной профессиональной деятельности, наличие мотивов выбора, личностная зрелость, адекватная самооценка); когнитивная (полнота, дифференцированность знаний о профессиях, умение работать с источниками информации, информированность о требованиях к профессии); деятельностно-практическая (умение ставить цель и алгоритм действий для ее достижения, самоанализ и самоконтроль, самоактуализация возможностей) [7];

– А. В. Бесклубная обосновывает четырехкомпонентную структуру профессиональной готовности, выделяя следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный (комплекс профессиональных знаний); мотивационно-потребностный (эмоционально-оценочное отношение к приобретаемым знаниям); деятельностно-практический (осознанность выбора профессии); рефлексивно-результативный (стремление к самосовершенствованию профессиональных умений) [8].

Проанализировав вышеперечисленные исследования, можно сделать вывод, что готовность к профессиональному самоопределению имеет сложную структуру, которая не может быть сведена к разрозненным показателям. В соответствии с задачами исследования и спецификой профессионального самоопределения лиц с ОВЗ мы выделяем три базовых взаимосвязанных компонента: когнитивный, личностный и деятельностный, что соответствует логике «знаю – хочу – могу». Охарактеризуем каждый из них:

– когнитивный компонент включает систему знаний о мире профессий, содержании и условиях профессиональной деятельности, требованиях к специалисту, осведомленность о возможности получения профобразования;

– личностный компонент отражает внутреннюю позицию по отношению к выбору профессии, мотивационную направленность, ценностные ориентации, самооценку профессионально значимых качеств и эмоциональное отношение к процессу профессионального самоопределения;

– деятельностный компонент характеризует профессиональные интересы и склонности, готовность к практическим действиям по реализации профессионального замысла, способность планировать шаги, ведущие к достижению профессиональной цели.

Выделенные компоненты служат основой для диагностики уровня сформированности готовности к профессиональному самоопределению. Для исследования каждого компонента определены критерии (признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки [9]) и показатели (данные, позволяющие судить о развитии, ходе, состоянии какого-либо явления [10]). На основе выделенных критериев и показателей по каждому компоненту определяется уровень, который понимается как ступень, качественное состояние, степень этого развития [11].

Материалы и методы

Целью исследования являлась диагностика исходного уровня сформированности готовности к профессиональному самоопределению у обучающихся с ОВЗ, а именно старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи как одной из нозологических групп в рамках данной категории. Диагностика осуществлялась через оценку трех компонентов готовности: когнитивного, личностного и деятельностного.

Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» городского округа Саранск. В эксперименте приняли участие 12 старшеклассников (учащиеся 9–11-х классов) в возрасте от 15 до 17 лет, имеющих статус обучающихся с ОВЗ. Все участники обладают потенциально сохранным интеллектом и обучаются (по ФАОП) в условиях инклюзивного образования. Для оценки уровня сформированности готовности к профессиональному самоопределению по выделенным компонентам использовались следующие методики:

– для оценки когнитивного компонента в соответствии с выделенным критерием «информированность о мире профессий» и показателями (наличие профессионального плана, знание содержания труда, осведомленность о путях получения профессии, рефлексия речевых ограничений) использовалась авторская анкета «Профессиональное самоопределение и информированность о мире профессий» (разработка на основе методик П. С. Лернера, Н. Ф. Родичева, Г. В. Резапкиной), направленная на определение уровня информированности о мире профессий, представлений о путях получения профессии. Анкета включает 10 вопросов закрытого и полуоткрытого типа, объединенных в четыре тематических блока: наличие профессионального плана (например, «Знаешь ли ты, какую профессию хочешь получить?»), знание содержания выбираемой профессии (например, «Что делают люди этой профессии? Опиши или выбери из списка»), осведомленность об учебных заведениях (например, «В каких учебных заведениях можно получить эту профессию? Назови одно-два»), понимание своих сильных и слабых сторон с учетом речевых ограничений (например, «Могут ли твои речевые трудности повлиять на работу?»). Проводится индивидуально или в малой группе с зачитыванием вопросов, дублированием на карточках. Обработка: балльная оценка (0–10 баллов) с выделением низкого (0–3), среднего (4–7) и высокого (8–10) уровней.

– для диагностики личностного компонента (критерий «отношение к выбору профессии», показатели: мотивация, самооценка, осознание препятствий) применялась методика «Я и моя будущая профессия» (адаптация методики «Я и мой профессиональный выбор» А. К. Марковой, С. Н. Чистяковой), направленная на изучение личностного отношения к профессиональному самоопределению, внутренней позиции, мотивации, эмоционального принятия выбора профессии. Включает 6 незаконченных предложений и 4 прямых вопроса; проводится в форме структурированной беседы или индивидуального заполнения с возможностью использования опорных слов, рисунков, пиктограмм эмоций.

Обработка: каждый из четырех показателей (эмоциональное отношение, мотивация, осознание препятствий, адекватность самооценки) оценивается от 0 до 2,5 балла. Суммарная оценка (максимум 10 баллов) переводится в уровни: высокий (8–10 баллов), средний (4–7 баллов), низкий (0–3 балла);

– для измерения деятельностного компонента (критерий «умение планировать»), показатели: устойчивость интересов, наличие плана действий, соотношение склонностей с возможностями) использовался адаптированный для лиц с ТНР «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова, направленный на изучение профессиональных интересов и склонностей, определение предпочтительной сферы профессиональной деятельности по классификации «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» (адаптация: стимульный материал дополнен парными карточками с пиктограммами, инструкция зачитывается вслух, допускается повторное предъявление, ответ фиксируется в бланке или протоколе наблюдения; обработка – подсчет выборов по каждому типу профессий). Дополнительно для оценки готовности к практическим действиям и планированию используются структурированная беседа по вопросам: «Какие шаги тебе нужно сделать, чтобы получить выбранную профессию?», «Что ты уже сделал для этого?», «Что может помешать? Как ты справишься?» – а также анализ индивидуального «плана профессиональных шагов» (составляется в свободной форме с использованием опорных схем). Критерии оценки деятельностного компонента на основе беседы и плана: высокий уровень – наличие конкретного, реалистичного плана действий с временными ориентирами, осознание возможных препятствий и способов их преодоления; средний уровень – план присутствует, но носит общий, неконкретный характер, шаги не детализированы; низкий уровень – отсутствие плана, неспособность назвать шаги или указать ресурсы. Каждый из четырех показателей (устойчивость интересов, дифференцированность предпочтений, наличие плана действий, реалистичность плана) оценивается от 0 до 2,5 балла. Суммарный балл (максимум 10) определяет уровень: высокий (8–10 баллов) – устойчивый дифференцированный интерес, конкретный реалистичный план; средний (4–7 баллов) – интересы есть, но спектр ограничен, план общий; низкий (0–3 балла) – интересы не выражены или случайны, план отсутствует. Таким образом, деятельностный компонент отражает не только профессиональные склонности (через ДДО), но и готовность к практической реализации профессионального замысла, включая умение планировать шаги, ведущие к достижению цели.

Диагностика проводилась индивидуально и в малых группах (2–3 человека) с использованием наглядных опор, алгоритмов и, при необходимости, дополнительного времени. Для обучающихся также предусматривалась возможность письменного или комбинированного ответа. Все результаты фиксировались в индивидуальных протоколах.

В соответствии с выделенными критериями и показателями, описанными

в теоретической части, результаты по каждой методике были сведены в единую систему оценки. В таблице 1 представлены критерии, показатели и уровни сформированности компонентов готовности.

Таблица 1

Критерии и показатели для определения уровня сформированности компонентов готовности к профессиональному самоопределению

Компонент	Критерий	Показатели	Уровни
Когнитивный	Информированность о мире профессий и своих возможностях	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие профессионального плана (знает, какую профессию хочет). 2. Знание содержания труда (понимает, что делают люди этой профессии). 3. Осведомленность о путях получения профессии (учебные заведения, сроки). 4. Рефлексия речевых ограничений (понимает, как речевые трудности влияют на работу). 	<p>Высокий (8–10 баллов): все 4 показателя сформированы, план осознанный.</p> <p>Средний (4–7 баллов): 2–3 показателя, знания поверхностны, рефлексия неполная.</p> <p>Низкий (0–3 балла): 0–1 показатель, представления фрагментарны.</p>
Личностный	Отношение к выбору профессии, мотивация, самооценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Эмоциональное отношение (позитивное / тревожное / безразличное). 2. Мотивация (внутренняя – интерес к содержанию; внешняя – престиж, давление). 3. Осознание препятствий (в том числе речевых трудностей). 4. Адекватность самооценки (соответствие своих качеств требованиям профессии). 	<p>Высокий (8–10): позитивное отношение, внутренняя мотивация, полное осознание, адекватная самооценка.</p> <p>Средний (4–7): неустойчивое отношение, смешанная мотивация, частичное осознание, нестабильная самооценка.</p> <p>Низкий (0–3): тревожно-безразличное отношение, внешняя мотивация, отсутствие рефлексии, неадекватная самооценка.</p>
Деятельностный	Профессиональные интересы и умение планировать	<ol style="list-style-type: none"> 1. Устойчивость профессиональных интересов. 2. Дифференцированность предпочтений. 3. Наличие плана действий (конкретный/общий/отсутствует). 4. Реалистичность плана (учет ограничений и ресурсов). 	<p>Высокий (8–10): устойчивый дифференцированный интерес, конкретный реалистичный план.</p> <p>Средний (4–7): интересы есть, но спектр ограничен, план общий, реалистичность плана не оценивается.</p> <p>Низкий (0–3): интересы не выражены или случайны, план отсутствует.</p>

Результаты исследования

Рассмотрим результаты диагностики по авторской анкете «Профессиональное самоопределение и информированность о мире профессий» (на основе методик П. С. Лернера, Н. Ф. Родичева, Г. В. Резапкиной). Результаты представлены на рисунке 1

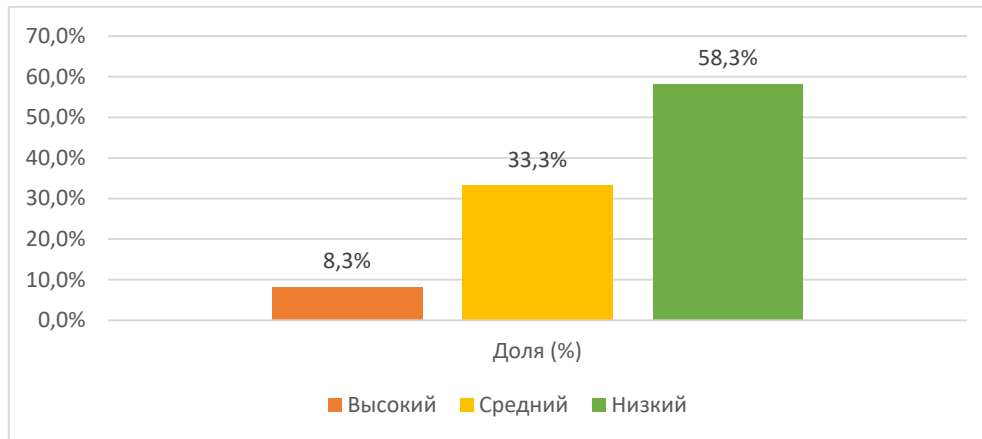


Рис. 1. Уровни сформированности когнитивного компонента

Анализ данных показал, что у большинства старшеклассников с ТНР (58,3 %) преобладает низкий уровень когнитивного компонента. Эти учащиеся не имеют осознанного профессионального плана, затрудняются назвать конкретную профессию, их представления о содержании труда и требованиях к специалисту фрагментарны. Они не соотносят выбираемую профессию со своими речевыми возможностями и не осознают влияния речевого дефекта на профессиональную реализацию. Например, на вопрос «Знаешь ли ты, какую профессию хочешь получить?» один учащийся ответил: «Ну... не знаю... кем-нибудь»; на вопрос «Что делают люди этой профессии?» – «Что-то делают, не помню»; отвечая на вопрос «Могут ли твои речевые трудности повлиять на работу?», пожал плечами и сказал: «Наверное, нет. Говорю же». Средний уровень выявлен у 33,3 %: профессиональные предпочтения намечены, но знания поверхностны, пути получения профессии неясны, рефлексия речевых ограничений отсутствует или неполная. Высокий уровень зафиксирован только у 8,3 % – он характеризуется наличием осознанного плана, хорошей информированностью о содержании профессии и способах ее получения, а также адекватной оценкой своих речевых возможностей.

Перейдем к результатам личностного компонента по методике «Я и моя будущая профессия» (адаптация методики А. К. Марковой и С. Н. Чистяковой). Результаты полученных данных представлены на рисунке 2.

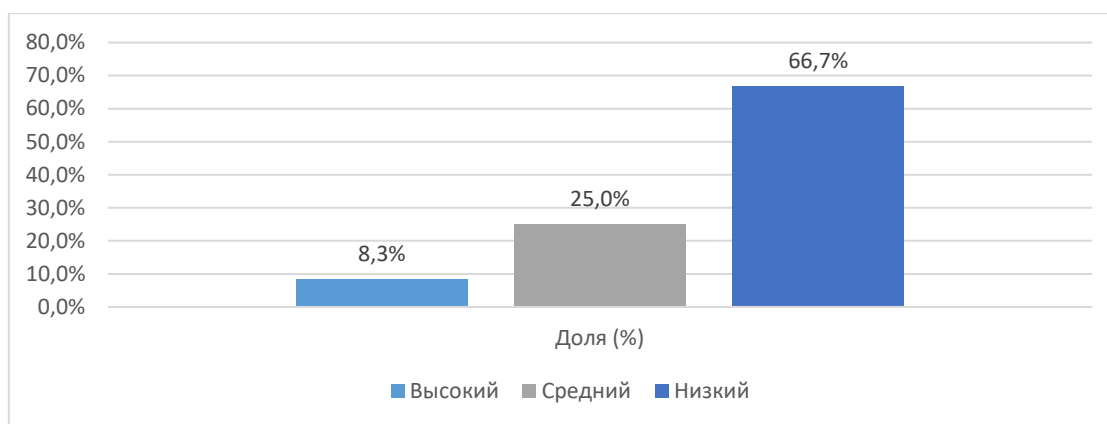


Рис. 2. Уровни сформированности личностного компонента

Полученные результаты свидетельствуют, что в данной выборке доминирующим является низкий уровень сформированности личностного компонента (он выявлен у 66,7 % старшеклассников), который характеризуется тревожно-безразличным отношением к выбору профессии, внешней мотивацией, отсутствием рефлексии речевых трудностей и неадекватной самооценкой. Например, на незаконченное предложение «Когда я думаю о своей будущей профессии, я...» один учащийся ответил: «...не знаю, все равно», на вопрос «Что для тебя самое важное при выборе профессии?» – «Чтобы платили». Однако высокий уровень также присутствует у 8,3 % исследуемых и проявляется в позитивном эмоциональном настрое, внутренней мотивации, осознании влияния речевых особенностей и адекватной самооценке. Промежуточное положение занимает средний уровень (25 %), отличающийся неустойчивостью мотивации, фрагментарной рефлексией и ситуативными колебаниями самооценки [12]. Проанализируем полученные результаты по методике «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова (адаптированный вариант для лиц с ТНР) (рис. 3).

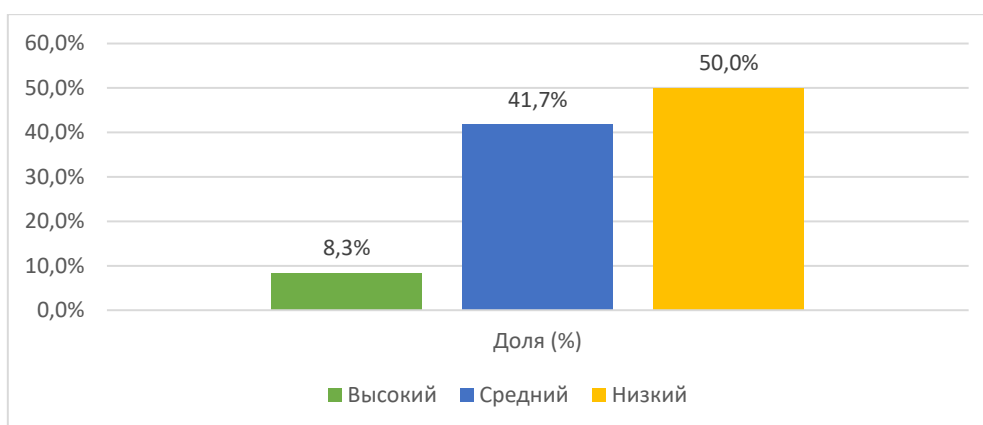


Рис. 3. Уровни сформированности деятельностного компонента

Согласно полученным данным по деятельностному компоненту, 50 % старшеклассников имеют низкий уровень сформированности деятельностного компонента. Он характеризуется отсутствием устойчивых профессиональных

предпочтений: выбор профессии либо отсутствует, либо носит случайный, не связанный с реальными склонностями характер. Средний уровень представлен у 41,7 %, для него свойственно наличие профессиональных интересов, однако их спектр ограничен преимущественно сферами с минимальной вербальной нагрузкой («человек – художественный образ», «человек – техника»), а предпочтения недостаточно дифференцированы. Высокий уровень, представленный незначительной частью выборки (8,3 %), выражается в осознанном, дифференцированном выборе, который соотносен с личными качествами и компенсаторными возможностями.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что у большинства старшеклассников компоненты готовности к профессиональному самоопределению (когнитивный, личностный, деятельностный) находятся на низком или в лучшем случае среднем уровне, что в целом свидетельствует о несформированности готовности в данной выборке. Лишь у трех участников (по одному на каждый компонент) были зафиксированы единичные высокие показатели какого-либо отдельного компонента. Как было отмечено ранее, компоненты не существуют изолированно. Дефицит одного неизбежно сказывается на другом, нарушая их взаимосвязь и целостность, что, как следствие, влияет на сформированность готовности к профессиональному определению в целом. Даже при относительной сформированности отдельных компонентов готовности к профессиональному самоопределению у некоторых учащихся говорить о ее полноценной сформированности не приходится.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги, можно сделать вывод, что успешность профессионального самоопределения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования определяется уровнем сформированности когнитивного, личностного и деятельностного компонентов готовности, обеспечивающих выбор профессии, отвечающий интересам, возможностям и потребностям обучающихся. Проведенное исследование показало, что профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ должно учитывать специфику индивидуального психофизического развития, особых образовательных потребностей и различных ограничений, поскольку именно это позволяет сформировать готовность к осознанному, адекватному и реалистичному выбору профессии [13], соответствующему индивидуальным возможностям. Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что в выборке старшеклассников с ТНР отсутствуют учащиеся с высоким уровнем по всем трем компонентам одновременно; у каждого участника исследования отмечается низкий или средний уровень хотя бы одного из компонентов готовности. Так, низкий уровень когнитивного компонента зафиксирован у 58,3 % старшеклассников, личностного – у 66,7 %, деятельностного – у 50 %. В связи с этим актуальными становятся поиск и апробация организационно-педагогических решений, направленных на формирование всех компонентов профессиональной готовности с учетом индивидуальных особенностей и психофизических ограничений обучающихся с особыми образовательными потребностями. Реализа-

ция этих задач позволит выполнить требования нормативных документов и раскрыть потенциальные возможности данной категории школьников.

Список источников

1. Решетников В. В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2–5. С. 1163–1167.
2. Быстрова Н. В., Коняева Е. А., Цыплакова С. А. Проблемы профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9, № 9–1. С. 56–71.
3. Корнилова Л. А., Надежкина Е. Ю., Мужиченко М. В., Маринина М. Г. К вопросу о готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 8 (191). С. 94–100.
4. Моисеенко А. А. О сущности и содержании феномена «профессиональная готовность» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. С. 229–232.
5. Сафронов А. Д. Об общих понятиях «инфраструктура» // Управление экономическими системами : электронный научный журнал. 2017. № 5 (99). С. 16.
6. Варданян В. А., Русяев А. П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 5. С. 1–7.
7. Магомедова Е. Э. Особенности формирования психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2014. № 39. С. 56–61.
8. Бесклубная А. В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород : Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2013. 20 с.
9. Игнатюк Ю. Л. Историко-культурологическое осмысление понятия «критерий» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3 (47). С. 217–222.
10. Показатель // Толковый словарь русского языка Дмитриева. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3809/> (дата обращения: 03.03.2026).
11. Плужникова Л. А. Структурно-содержательные характеристики внутриличностной компетентности психолога // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3 (95). С. 77–81.
12. Рябова Н. В., Аксенов В. В. К проблеме профессионального самоопределения старшеклассников // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. 2025. № 11 (2). С. 175–180.

References

1. Reshetnikov V. V. The concept of professional self-determination in modern educational psychology // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk* = Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011; 13(2-5):1163-1167. (In Russ.)
2. Bystrova N. V., Konyaeva E. A., Tsyplakova S. A. Problems of professional self-determination of disabled people and people with disabilities // *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* = Modern Studies of Social Problems (Electronic Scientific Journal). 2018; 9(9-1):56-71. (In Russ.)

3. Kornilova L. A., Nadezhkina E. Yu., Muzhichenko M. V., Marinina M. G. On the issue of the readiness of gifted children with disabilities for professional self-determination in the context of comprehensive school // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2024; 8(191):94-100. (In Russ.)
4. Moiseenko A. A. On the essence and content of the phenomenon of “professional readiness” // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2018; 61-4:229-232. (In Russ.)
5. Safronov A. D. On the general concept of “infrastructure” // *Upravleniye ekonomicheskimi sistemami : elektronnyy nauchnyy zhurnal* = Management of Economic Systems: Electronic Scientific Journal. 2017; 5(99):16. (In Russ.)
6. Vardanyan V. A., Rusyaev A. P. The essence and structure of readiness for professional self-determination of adolescents // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2019; 7(5):1-7. (In Russ.)
7. Magomedova E. E. Features of the formation of psychological readiness of high school students for professional self-determination // *Psikhologiya i pedagogika : metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* = Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application. 2014; 39:56-61. (In Russ.)
8. Besklubnaya A. V. Formation of high school students’ readiness to choose a profession: abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 2013. 20 p. (In Russ.)
9. Ignatyuk Yu. L. Historical and cultural understanding of the concept of “criterion” // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2011; 3(47):217-222. (In Russ.)
10. Indicator // Explanatory Dictionary of the Russian language by Dmitriev. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3809/> (accessed: 03.03.2026). (In Russ.)
11. Pluzhnikova L. A. Structural and substantive characteristics of intrapersonal competence of a psychologist // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* = Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2011; 3(95):77-81. (In Russ.)
12. Ryabova N. V., Aksenov V. V. On the problem of professional self-determination of high school students // *Sovremennaya nauka : aktual'nyye problemy teorii i praktiki* = Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. 2025; 11(2):175-180. (In Russ.)

Информация об авторе:

Аксенов В. В. – магистрант.

Information about the author:

Aksenov V. V. – Master’s student.

Статья поступила в редакцию 23.04.2026; одобрена после рецензирования 29.04.2026; принята к публикации 04.05.2026.

The article was submitted 23.04.2026; approved after reviewing 29.04.2026; accepted for publication 07.02.2026; publication 04.05.2026.

Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3. № 2. С. 20–26.
Education: Path to Career. 2026; 3(2):20-26.

Научная статья
УДК 37.047(045)
doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_20

Сквозная система профориентации: преемственность содержания и технологий на разных уровнях образования

Марина Владимировна Антонова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, office@mordgpi.ru, <https://orcid.org/0000-002-8795-0783>

Аннотация. В статье рассматривается проблема фрагментарности профориентационной работы в системе непрерывного педагогического образования. На основе анализа практики функционирования университетского комплекса, объединяющего психолого-педагогические классы, колледж, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру, выявляются «профессиональные разрывы» – содержательные и технологические лакуны между уровнями образования. Предлагается модель сквозной системы профориентации, базирующаяся на принципах содержательной преемственности, технологической интеграции и единой среды профессиональных проб. Обосновывается роль педагогического вуза как методологического центра и интегратора преемственных профориентационных моделей.

Ключевые слова: сквозная профориентация, непрерывное педагогическое образование, преемственность, профессиональное самоопределение, университетский комплекс, профессиональные пробы

Для цитирования: Антонова М. В. Сквозная система профориентации: преемственность содержания и технологий на разных уровнях образования // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 20–26. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_20

Original article

End-to-end system of career guidance: continuity of content and technology at different levels of education

Marina V. Antonova

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia, office@mordgpi.ru, <https://orcid.org/0000-002-8795-0783>

Abstract. The article examines the fragmentation of career guidance in the continuous pedagogical education system. Through the analysis of the functioning of a university complex that integrates psychological and pedagogical classes, college, undergraduate, graduate and postgraduate programs, the author identifies “professional gaps” – substantive and technological gaps between educational levels. A model for an end-to-end career guidance system is proposed, based on the principles of substantive continuity, technological integration and a unified environment for professional trials. The role of a pedagogical university as a methodological center and integrator of successive career guidance models is substantiated.

© Антонова М. В., 2026

Keywords: end-to-end career guidance, continuous pedagogical education, continuity, professional self-determination, university complex, professional trials

For citation: Antonova M. V. End-to-end system of career guidance: continuity of content and technology at different levels of education // *Образование: путь в профессию* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):20-26. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_20

Введение

Современное образование декларирует принцип непрерывности как одно из своих фундаментальных оснований. Концепция предполагает, что человек учится на протяжении всей жизни, последовательно наращивая компетенции и углубляя профессиональную идентичность. Однако, несмотря на институциональное оформление непрерывного образования (школа – колледж / вуз – послевузовское образование), содержательное наполнение этого процесса нередко остается прерывистым. Особенно остро данная проблема проявляется в сфере педагогического образования, где профессиональное самоопределение будущего учителя требует длительного, поэтапного и рефлексивного сопровождения. Анализ практики работы университетских комплексов, объединяющих под одной крышей все уровни педагогического образования, позволяет выявить парадоксальную ситуацию: при наличии формальной институциональной целостности профориентационная работа остается точечной, фрагментарной, лишенной единой методологической основы.

Школьная профориентация ограничивается диагностическими процедурами и просветительскими мероприятиями. Среднее профессиональное образование фокусируется на освоении узкопрофессиональных компетенций. Высшее образование, в свою очередь, концентрируется на вопросах трудоустройства выпускников, нередко игнорируя ранний этап профессионального самоопределения. В результате формируются «профессиональные разрывы» – переходные точки, в которых обучающийся утрачивает смысловую связь между предыдущим и последующим этапом профессионального становления.

Обзор литературы

Выделим ключевые направления исследований, релевантные для построения сквозной системы.

Теоретические основы профессионального самоопределения составили работы Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой и других выдающихся отечественных ученых [1–3]. Фундаментальные работы Е. А. Климова заложили основы понимания профессионального самоопределения как длительного, многопланового процесса, включающего не только выбор профессии, но и формирование индивидуального стиля деятельности, профессионального менталитета и ценностно-смысловой сферы личности [1]. Н. С. Пряжников развил идею активизирующей профориентации, подчеркивая необходимость не пассивной диагностики, а деятельностного включения субъекта в процесс построения профессионального будущего [2].

Вопросы преемственности между уровнями образования активно разрабатываются в педагогике высшей школы. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская обосновали принцип преемственности как условие целостности образователь-

ного процесса [4]. Исследования А. В. Петровского показали, что переход между образовательными ступенями часто сопровождается кризисом идентичности, особенно в случаях, когда отсутствуют согласованные цели и методы работы [5].

Отдельного внимания заслуживают работы по интеграции общего и профессионального образования. Как отмечает Т. Ю. Ломакина, эффективная преемственность возможна только при наличии «стыковочных узлов» – содержательных и технологических интерфейсов, обеспечивающих плавный переход между уровнями [6].

Отечественные исследования профориентации в условиях университетских комплексов пока немногочисленны, но показательны. М. В. Кларин обосновывает необходимость использования проектных и исследовательских методов для формирования профессиональной идентичности будущего педагога [7]. Е. Н. Геворкян, С. В. Мыскин [8] и Г. П. Новикова подчеркивают роль цифровой образовательной среды в обеспечении непрерывности профессиональных проб [9]. Исследования на базе педагогических вузов показывают, что раннее включение студентов в педагогическую деятельность (репетиторство, вожатство, помощь учителю) значимо повышает осознанность профессионального выбора.

Обзор литературы позволяет выявить ряд дефицитов, обосновывающих актуальность данного исследования. Во-первых, большинство работ рассматривают профориентацию на отдельных образовательных уровнях изолированно, не предлагая моделей сквозной, преемственной системы. Во-вторых, слабо разработаны технологические инструменты, обеспечивающие непрерывность профессионального самоопределения, в частности цифровые портфолио и единые среды профессиональных проб. В-третьих, недостаточно изучен потенциал университетских комплексов как интеграторов профориентационной работы. Настоящая статья призвана восполнить указанные дефициты, предложив целостную концепцию и практическую модель сквозной профориентационной системы, реализуемую на базе педагогического университетского комплекса.

Материалы и методы

В работе использованы методы теоретического анализа научной литературы по проблемам профориентации и преемственности образования, эмпирические методы – наблюдение за процессом профессионального самоопределения обучающихся на разных уровнях, анализ типичных сценариев «профессиональных разрывов» и моделирование сквозной профориентационной системы.

Результаты исследования

Эмпирический анализ ситуаций профессионального самоопределения обучающихся на разных уровнях образования позволяет выделить три типичных сценария «профессиональных разрывов».

Первый сценарий связан с поступлением в учреждение СПО при отсутствии сформированной профессиональной направленности. Мотивация «так получилось» или «лишь бы куда-то поступить» свидетельствует о том, что школьная профориентация не выполнила своей задачи – не привела к осознан-

ному выбору. В результате студент колледжа сталкивается с разочарованием на первых курсах, когда профессиональное обучение требует включенности и осмысленности.

Второй сценарий предполагает разочарование в выборе профессии на уровне бакалавриата, особенно на младших курсах, когда студент осознает, что содержание профессиональной деятельности не соответствует его ожиданиям, сформированным на этапе школьного обучения. Причина – отсутствие «примерки» профессии, реальных профессиональных проб на предыдущих этапах.

Третий сценарий констатирует кризис профессиональной идентичности на старших курсах бакалавриата, когда студент обнаруживает, что его истинные интересы лежат в иной сфере. Этот сценарий может быть следствием не низкого, а высокого уровня рефлексии, однако этот рефлексивный потенциал не был использован на предыдущих этапах для своевременной корректировки траектории.

Общий знаменатель всех трех сценариев – отсутствие последовательного, логически выстроенного сопровождения профессионального самоопределения, при котором каждый следующий этап осмысленно надстраивается над предыдущим. Существующая система напоминает не лестницу, ведущую вверх, а набор разрозненных ступеней, не образующих единого маршрута.

Преодоление «профессиональных разрывов» требует перехода от линейной модели «мероприятий» к системной модели, реализующейся на взаимосвязанных уровнях.

Первый уровень – психолого-педагогические классы. Ключевой вопрос: «Кто я и как я взаимодействую с миром?». Задача данного этапа – не ранняя профессионализация, а формирование базовых представлений о себе как субъекте деятельности и общения. Отказ от преждевременного вопроса «Кем ты хочешь стать?» в пользу «Что тебе интересно? В чем твоя сила?» позволяет избежать искусственного сужения профессионального пространства и сохранить открытость выбора. Практическим инструментом выступают социально-педагогические практики, в которых школьник пробует себя в роли организатора, наставника, помощника.

Второй уровень – среднее профессиональное образование. Ключевой вопрос – «Как мои способности воплощаются в конкретных профессиональных действиях?». На этом этапе фокус смещается от общего самопознания к апробации профессиональных ролей. Студент СПО не просто изучает теорию, а включается в реальную педагогическую деятельность – в проведение уроков, разработку дидактических материалов, организацию внеурочной работы. Преемственность с первым уровнем обеспечивается усложнением задач при опоре на уже сформированный интерес.

Третий уровень – бакалавриат. Ключевой вопрос – «Каков мой уникальный профессиональный профиль?». Данный этап предполагает конструирование индивидуальной образовательной траектории, осознанный выбор специализации, предметной области. Если на предыдущих этапах студент «пробовал», то на бакалавриате он «выбирает», опираясь на опыт профессиональных проб.

Четвертый уровень – магистратура и аспирантура. Ключевой вопрос – «Какой вклад я могу внести в развитие профессии?». Фокус смещается от самоопределения к профессиональной субъектности. Студент магистратуры или аспирант не столько ищет себя, сколько создает авторские методики, исследовательские проекты, управленческие решения. Этот уровень завершает формирование «профессионального проекта» как целостного замысла профессиональной жизни.

Содержательная преемственность создает смысловую вертикаль, где каждое последующее звено осмысленно опирается на предыдущее.

Принцип технологической преемственности означает, что без единого технологического контура содержательная преемственность остается абстрактной идеей. Технологическая преемственность предполагает использование сквозных инструментов, обеспечивающих фиксацию, рефлексию и трансляцию профессионального опыта между уровнями. Одним из них выступает цифровое портфолио профессионального развития, которое выполняет функцию рефлексивного зеркала. Обучающийся на любом этапе может ретроспективно проследить свою траекторию от первых проб до авторских проектов. Это создает основу для осмысленного целеполагания и адекватной самооценки. Еще одним инструментом являются сквозные проектные команды, объединяющие представителей разных уровней образования. Студенты магистратуры выступают кураторами исследовательских групп бакалавров и учащихся колледжа; школьники включаются в проекты вузовских лабораторий. Такая организация создает условия для взаимообучения и рефлексивной передачи опыта «сверху вниз» и формулирования запросов «снизу вверх». В качестве инструмента выступает единая среда профессиональных проб. Университетская школа, базовые кафедры, учебно-научные лаборатории образуют общее пространство, в котором и школьник, и магистрант действуют в одном контексте. Единство контекста гарантирует единство критериев оценки профессиональных действий и облегчает содержательную стыковку уровней.

Принцип единства среды профессиональных проб конкретизирует предыдущий и требует создания пространства, в котором профессиональная проба на любом уровне осуществляется в реальном, а не симулятивном контексте. Университетская школа, детский сад, центр дополнительного образования при вузе становятся общими площадками для всех уровней образования. Это позволяет:

- выстраивать «лестницу усложнения» профессиональных задач (от помощи педагогу до разработки образовательного модуля);
- обеспечивать непрерывное наблюдение за профессиональным развитием обучающегося;
- формировать у студентов всех уровней чувство принадлежности к единому профессиональному сообществу.

На базе университетского комплекса, объединяющего психолого-педагогические классы, факультет среднего профессионального образования, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру, может быть разработана и апробиро-

вана модель сквозной системы профориентации. Модель включает ряд взаимосвязанных компонентов. Организационно-управленческий компонент представлен координационным советом по сквозной профориентации, осуществляющим содержательную стыковку образовательных программ и формирующим индивидуальные образовательные маршруты. Содержательно-методический компонент включает модульные программы профессиональных проб, различающиеся по уровню сложности и объему самостоятельности, но выстроенные по единой логике и критериальной базе. Кадровый компонент предполагает подготовку педагогов-навигаторов, владеющих технологиями сопровождения профессионального самоопределения в логике непрерывности.

Обсуждение и заключения

Проведенный анализ позволяет сформулировать ключевой вывод: сквозная система профориентации не является административным укрупнением или механическим сложением мероприятий на разных уровнях. Это педагогический принцип, при котором каждый следующий этап осмысленно надстраивается над предыдущим, а не отменяет его. Следствием реализации данного принципа становится формирование цельного, рефлексизирующего профессионала, чей путь был осознанным, поэтапным и поддержанным на всех ключевых переходах.

Особая роль в построении таких экосистем принадлежит педагогическим университетам. Имея в своей структуре все уровни педагогического образования (от профильных классов до аспирантуры), они обладают уникальной возможностью стать интеграторами и методологическими центрами сквозной профориентации. Поэтому преодоление «профессиональных разрывов» – не просто организационная задача. Это инвестиция в педагогическое образование, в котором будущий учитель приходит в профессию не случайно, а осознанно.

Список источников

1. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Москва : Академия, 2010. 304 с.
2. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЕК, 2002. 218 с.
3. *Чистякова С. Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : учебное издание. Москва : Академия, 2014. 256 с.
4. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования : Проблемные очерки. Санкт-Петербург : СпецЛит, 2002. 96 с.
5. *Петровский А. В.* Психология развивающейся личности : монография. Москва : Педагогика, 1987. 240 с.
6. *Ломакина Т. Ю.* Непрерывное профессиональное образование в условиях информационного общества : опыт, проблемы, пути реализации // Проблемы современного образования. 2011. № 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17716494> (дата обращения: 02.06.2026).
7. *Кларин М. В.* Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. 2014. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21311682> (дата обращения: 02.06.2026).

8. *Геворкян Е. Н., Мыскин С. В.* Социальные технологии в организации профориентационной работы городского вуза // *Logos et Praxis*. 2017. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36849477> (дата обращения: 02.06.2026).

9. *Новикова Г. П.* Теоретические подходы к проблеме профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность и практику инновационного образования // *Вестник Иссyk-Кульского университета*. 2014. № 38. С. 35–47.

References

1. *Klimov E. A.* Psychology of professional self-determination: textbook. Moscow, Academia, 2010. 304 p. (In Russ.)

2. *Pryazhnikov N. S.* Methods for activating professional and personal self-determination. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publishing House; Voronezh, MODEK, 2002. 218 p. (In Russ.)

3. *Chistyakova S. N.* Pedagogical support for schoolchildren's self-determination: textbook. Moscow, Academia, 2014. 256 p. (In Russ.)

4. *Kulyutkin Yu. N., Sukhobskaya G. S.* Axiological guidelines of modern education: Problematic essays. St. Petersburg, SpetsLit, 2002. 96 p. (In Russ.)

5. *Petrovsky A. V.* Psychology of the developing personality: monograph. Moscow, Pedagogika, 1987. 240 p. (In Russ.)

6. *Lomakina T. Yu.* Continuous professional education in the context of the information society: experience, problems, ways of implementation // *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. 2011; 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17716494> (accessed: 02.06.2026). (In Russ.)

7. *Klarin M. V.* Innovative education: lessons of “non-systemic” educational practices // *Obrazovatel'nye tekhnologii = Educational Technologies*. 2014; 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21311682> (accessed: 02.06.2026). (In Russ.)

8. *Gevorkyan E. N., Myskin S. V.* Social technologies in organizing career guidance work at a city university // *Logos et Praxis*. 2017; 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36849477> (accessed: 02.06.2026). (In Russ.)

9. *Novikova G. P.* Theoretical approaches to the problem of professional development of a teacher focused on innovative activities and the practice of innovative education // *Vestnik Issyk-Kul'skogo universiteta = Bulletin of Issyk-Kul University*. 2014; 38:35-47. (In Russ.)

Информация об авторе:

Антонова М. В. – ректор, профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, доц.

Information about the author:

Antonova M. V. – Rector, Professor of the Department of Pedagogy, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 04.06.2026; одобрена после рецензирования 12.06.2026; принята к публикации 13.06.2026.

The article was submitted 04.06.2026; approved after reviewing 12.06.2026; accepted for publication 13.06.2026

Научная статья

УДК 37.047:373.5(045)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_27

**Формирование профессионального самоопределения школьников
на этапе подготовки к итоговой аттестации по русскому языку**

Надежда Николаевна Горшкова¹, Елена Николаевна Морозова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева,
Саранск, Россия

¹nadgor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1706-4513>

²moren70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4744-7163>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме интеграции профориентационной работы в процесс подготовки к итоговой государственной аттестации по русскому языку в старших классах. В условиях противоречия между содержанием систематического курса русского языка и узконаправленной подготовкой к ЕГЭ авторы обосновывают необходимость сочетания формирования языковой и коммуникативной компетенций с развитием профессионального самоопределения учащихся. В качестве дидактического инструментария предлагается использование текстов профессиональной направленности, что позволяет эффективно отрабатывать навыки выполнения типовых экзаменационных заданий и параллельно расширять представления школьников о мире профессий. Материалом исследования послужил фрагмент рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского», обладающий высоким лингводидактическим и воспитательным потенциалом, а также кодификатор и демонстрационные версии ЕГЭ по русскому языку 2026 года. На основе выбранного текста авторами разработаны и представлен комплекс лингвистических заданий («Лингвистический портрет учителя», «Синтаксическая лаборатория», «Орфографический тренинг», сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ, задание «Профессиограмма героя»), направленный на формирование ценностного отношения к труду и осознанного выбора будущей профессии. Предлагаемая методика может быть использована учителями русского языка в образовательном процессе старшей школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентационная работа, урок русского языка, единый государственный экзамен, формирование ценностного отношения к труду

Для цитирования: Горшкова Н. Н., Морозова Е. Н. Формирование профессионального самоопределения школьников на этапе подготовки к итоговой аттестации по русскому языку / Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 27–33. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_27

Original article

**Forming schoolchildren' professional self-determination at the stage
of preparation for the final certifying examination in Russian language**

Nadezhda N. Gorshkova¹, Elena N. Morozova²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

¹nadgor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1706-4513>

²moren70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4744-7163>

Abstract. The article addresses the pressing issue of integrating career guidance into preparation for the final state certifying examination in Russian in high schools. Given the conflict between the content of a systematic Russian language course and the narrowly focused preparation for the Unified State Exam (USE), the authors argue for the need to combine the development of linguistic and communicative competencies with the development of students' professional self-determination. The proposed teaching tool is the use of professionally focused texts, which effectively practice standard exam assignment skills while simultaneously broadening students' understanding of the world of professions. The study utilizes a fragment of short story "French Lessons" by V.G. Rasputin, which has high linguodidactic and educational potential, as well as a codifier and demo versions of the 2026 Unified State Exam in Russian. Based on the selected text, the authors developed and presented a set of linguistic tasks ("Linguistic Portrait of a Teacher", "Syntax Lab", "Spelling Training", an argument essay in the Unified State Exam format and the task "Profession Profile of a Character") aimed at developing a value-based attitude toward work and an informed choice of future profession. The proposed methodology can be used by Russian language teachers in high school education.

Keywords: professional self-determination, career guidance, Russian language lesson, Unified State Exam, formation of a value-based attitude to labor

For citation: Gorshkova N. N., Morozova E. N. Forming schoolchildren' professional self-determination at the stage of preparation for the final certifying examination in Russian language / *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):27-33. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_27

Введение

В современной системе общего образования старшая школа призвана обеспечить не только углубленную переработку и осмысление ключевых языковых тем, но и комплексное развитие функциональной грамотности обучающихся. Образовательная программа этого этапа служит теоретической платформой для комплексного развития навыков, необходимых для уверенного владения языком. Решение данных образовательных задач требует применения интегративного подхода в организации учебного материала, большая часть которого касается таких категорий, как текст, тип речи, стиль. Актуальные образовательные задачи требуют переосмысления роли преподавания русского языка, делая коммуникативно-ориентированный подход особенно значимым. Именно этот подход лежит в основе систематического курса, активно вовлекающего обучающихся в аналитическую, исследовательскую, творческую деятельность. Задача состоит не только в усвоении языковых норм, но и, в первую очередь, в развитии устойчивых коммуникативных навыков. Это достигается благодаря целенаправленной работе с фрагментами художественных, публицистических и научных текстов, в процессе которой школьники учатся распознавать и адаптировать жанрово-стилевые особенности высказываний, а также самостоятельно создавать тексты в разных жанровых формах и стилях. В результате формируется функциональная грамотность, обеспечивающая свободное владение языком в различных речевых ситуациях.

Современные тенденции в преподавании русского языка в старших классах выявляют явное противоречие между содержанием систематического курса и приоритетами подготовки к единому государственному экзамену. Можем отметить, что изучение русского языка в 10–11-м классах, будучи ориентирован-

ным на теоретическую и практическую полноту охвата всех языковых уровней, оказывается в конкуренции с узконаправленной подготовкой к выполнению экзаменационных заданий. Подобная односторонность снижает уровень коммуникативной подготовки выпускников, поскольку не позволяет в полной мере реализовать потенциал языковой личности.

Приоритетной задачей современной школы является разносторонняя подготовка выпускника, который сможет продолжить обучение в средних и высших учебных заведениях, а затем успешно займется профессиональной деятельностью. В связи с этим, на наш взгляд, целесообразно формирование языковых и коммуникативных навыков сочетать с проведением профориентационной работы в старших классах как на уроках, так и во внеучебной деятельности.

Таким образом, актуальность предпринимаемого исследования связана с необходимостью формирования профессионального самоопределения старшеклассников на основе языковых и коммуникативно-ориентированных методических систем подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Обзор литературы

Вопросы формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников средствами учебного предмета рассматриваются в работах О. И. Бирюковой [1], Н. В. Буториной, И. О. Хромцовой [2], Н. И. Гуслияковой, В. М. Кирсанова, И. А. Кильмасовой, М. Ю. Ветховой [3]. Климов Е. А. обращает внимание на психологические основы выбора профессии. В своей работе «Психология профессионального самоопределения» исследователь пишет, что «положение, когда подрастающий человек в ходе образования не получает достаточно полных и систематичных сведений о множестве именно людей-деятелей, о путях своего возможного профессионального развития, препятствует ему в жизненном самоопределении» [4, с. 4]. Одним из вариантов решения проблемы может являться использование тестов профессиональной направленности. Выбор позволит качественно отрабатывать навыки решения заданий экзамена, а также проводить профориентационную работу.

Материалы и методы

Методологическую базу исследования составили научно-методические труды, содержащие комплексную характеристику языковых и коммуникативных навыков обучающихся, отражающие попытки их классификации в контексте школьного филологического образования, а также в системе профориентационной подготовки выпускника [5].

Материалом послужили художественные тексты профессиональной направленности, обладающие высоким лингводидактическим и воспитательным потенциалом. В качестве дидактического материала в данном исследовании выбран фрагмент рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского», а также кодификатор и демонстрационные версии ЕГЭ по русскому языку.

Результаты исследования

В ходе исследования был разработан и апробирован комплекс лингвистических заданий, совмещающих подготовку к итоговой аттестации по русскому языку и формирование профессионального самоопределения школьников. Осо-

бый интерес в контексте профориентации представляют тексты о педагогической деятельности. Тема учительства близка и достаточно понятна каждому школьнику, но не все из них задумываются о сложности и многогранности данной профессии.

Предлагаемый фрагмент рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» обладает необходимым лингводидактическим потенциалом для совершенствования языковой компетенции, способствует формированию коммуникативной компетенции и ценностного отношения к труду: *«Она села передо мной аккуратная, вся умная и красивая, красивая и в одежде, и в своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от неё... Кроме того, она не была учительницей какой-нибудь там арифметики, истории, а учительницей загадочного французского языка, от которого тоже исходило что-то особое, сказочное, неподвластное любому, как, например, мне.*

Как-то нечаянно, незаметно, сам того не ожидая, я почувствовал вкус к языку и в свободные минуты без всякого принуждения лез в словарь. Наказание превращалось в удовольствие. Меня ещё подстёгивало самолюбие: не получалось – получится, и получится не хуже, чем у других.

Она улыбалась, и весь класс, замирая и затихая, смотрел на неё с обожанием. Мы не понимали тогда, что её уроки – это не только произношение и грамматика, а школа человеческого достоинства, которая останется с нами навсегда (В. Г. Распутин)».

Предложенный ниже комплекс заданий позволит учителю активизировать познавательную деятельность обучающихся в аспекте профессионального самоопределения, расширить их представления о различных профессиях, подготовить к осознанному выбору своего профессионального пути.

Задание «Лингвистический портрет учителя» направлено на формирование языковой компетенции обучающихся посредством лексического анализа текста. Обучающимся предлагается выписать из предложенного фрагмента эпитеты, характеризующие учительницу, и все слова, передающие отношение автора к ней. Затем распределить данные слова по группам: внешность, внутренний мир, профессиональные качества. Дополнить каждую группу двумя собственными прилагательными, опираясь на общее впечатление от героини. Можно предложить ряд вопросов: какие из перечисленных качеств, на ваш взгляд, являются наиболее важными для профессии педагога; какие можно отнести к личностным характеристикам; совпадают ли они и др.

На этапе подготовки к итоговой аттестации по русскому языку важны коммуникативно-ориентированные вопросы и задания. Например, *как вы понимаете метафору «школа человеческого достоинства»? Есть ли, на ваш взгляд, профессии, где «человеческое достоинство» является не просто личным качеством, а рабочим инструментом? Аргументируйте свой ответ, запишите 2–3 предложения.*

Выполнение такого задания, как «Синтаксическая лаборатория» позволит не только отработать синтаксический анализ, но и закрепить навыки построения развернутого суждения, которые необходимы для выполнения задания 27 ЕГЭ

по русскому языку. Например, *«выпишите из последнего абзаца сложное предложение, объясните постановку знаков препинания, постройте схему и выполните синтаксический анализ»*. Предложите свой вариант продолжения, сохранив смысл: *«Мы не понимали тогда, что её уроки – это не только произношение и грамматика, а...»*, запишите и охарактеризуйте предложение, которое у вас получилось. Выполняя задания на поиск и разбор сложного предложения, учащиеся аргументировано рассуждают о том, в каких профессиях «человеческое достоинство» выступает не просто как личностное качество, а как профессиональный инструмент.

На материале вышеуказанного текста эффективно выполнение такого задания, как «Орфографический тренинг». Например, перепишите текст, вставьте пропущенные буквы и раскройте скобки; объясните орфограммы; особое внимание обратите на лексику, связанную с профессией педагога: *Она была наст...ящим проф...ссионалом, (не)терпящим ф...льши и пр...небрежения к делу. Её пор...жала сп...собность зар...жать своим пр...дметом даже тех, кто считал себя бе...дарным. В этом заключалась её пед...гогическая интуиц...я*. В качестве дополнительного задания можно предложить следующее: *образуйте от слова «педагог» прилагательное и существительное со значением «область деятельности», выделите в них корень. Объясните разницу в значении слов педагогичный и педагогический, составьте с ними словосочетания или простые предложения*. При выполнении данного задания акцент необходимо сделать на орфограммы, которые встречаются в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ.

Взяв за основу фрагмент рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского», целесообразно предложить школьникам написание сочинения-рассуждения в формате ЕГЭ [6]. В качестве проблемных вопросов можно предложить следующие: Какова роль педагога в становлении личности ученика? Почему «загадочный французский» стал для автора ориентиром жизненного пути? Обязательным условием является «включение тезиса о собственных склонностях и ценностях при выборе профессии» [7, с. 65]. Данный подход позволяет преодолеть стереотипность мышления, заставляя выпускника проецировать литературный материал на собственный жизненный опыт и карьерные ожидания.

Наиболее подготовленным обучающимся можно предложить такое задание, как «Профессиограмма героя», т.е. моделирование ситуации, где ученик выступает в роли HR-менеджера, который подбирает кандидата на различные вакансии, составляет список требований к специалисту. Например, *представьте, что вы – HR-менеджер, составляющий «профессиограмму» специалиста, претендующего на должность учителя, заполните таблицу, используя примеры из текста и собственные наблюдения. На основе полученных данных сделайте краткий вывод о том, совпадает ли ваша профессиограмма с современными требованиями к профессии учителя; какие качества вы хотели бы развить в себе в первую очередь, независимо от выбранной в будущем специальности. Ответ оформите в виде связного текста из 4–5 предложений в официально-деловом стиле*.

Разработанный комплекс заданий на материале рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» обеспечивает качественную отработку языковых навыков и выступает инструментом мягкой профориентационной диагностики.

Обсуждение и заключения

«Подготовку обучающихся к будущему выбору профессии в реалиях современной социокультурной действительности необходимо представлять, как одну из актуальных проблем» [8, с. 15], решать которую можно в том числе средствами школьного предмета «Русский язык» – через систему специальных заданий профориентационной направленности. Работа с текстами профессиональной направленности на уроках русского языка, особенно на этапе подготовки к ЕГЭ, способствует не только совершенствованию языковой и коммуникативной компетенций, успешной подготовке к итоговой аттестации, но и формированию ценностного отношения к труду, к людям определенной профессии. При подборе текстов в качестве дидактического материала важно учитывать их воспитательный потенциал, тщательно продумывать алгоритм работы с текстовым материалом, способным формировать нравственные ориентиры и профессиональные ценности.

Целенаправленная работа с профессионально-ориентированными текстами на уроках русского языка помогает современным выпускникам сделать осознанный, обоснованный выбор профессионального пути.

Список источников

1. Бирюкова О. И. Профессиональное самоопределение будущего учителя-филолога в ходе педагогической практики // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 3. С. 19–26.
2. Буторина Н. В., Хромцова И. О. Формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников средствами учебного предмета // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 145–148.
3. Гусякова Н. И., Кирсанов В. М., Кильмасова И. А., Ветхова М. Ю. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов в области профессионального самоопределения школьников // Современное педагогическое образование. 2025. № 1. С. 147–153.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия, 2010. 304 с.
5. Аль-Янаи Е. К. Аксиологизация обучения русскому языку : тенденции и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7 (87). С. 122–129.
6. Скиргайло Т. О. Приемы работы над сочинением-рассуждением // Русский язык в школе. 2016. № 1. С. 24–28.
7. Ходякова Л. А. Интерактивное занятие внеурочной деятельности «Язык – наивысшая ценность культуры» как подготовка к итоговой аттестации школьников // Наука и школа. 2019. № 5. С. 64–74.
8. Антонова М. В. Подготовка обучающихся к будущему выбору профессии: результаты организационного этапа работы инновационной площадки Российской академии образования // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 1. С. 7–18.

References

1. Biryukova O. I. Pedagogical practice as a space for professional self-determination of a future philology teacher // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2025; 2(3):19-26. (In Russ.)

2. Butorina N. V., Khromtsova I. O. Formation of readiness for professional self-determination of schoolchildren by means of an academic subject // *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Perm Pedagogical Journal. 2016; 8:145-148. (In Russ.)

3. Guslyakova N. I., Kirsanov V. M., Kilmasova I. A., Vekhova M. Yu. Formation of professional competencies of future teachers in the field of professional self-determination of schoolchildren // *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye* = Modern Pedagogical Education. 2025; 1:147-153. (In Russ.)

4. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination. Moscow, Academia, 2010. 304 p. (In Russ.)

5. Al-Yanai E. K. Axiologization of teaching Russian: trends and prospects // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2011; 7(87):122-129. (In Russ.)

6. Skirgaylo T. O. Techniques for working on an essay-reasoning // *Russkiy yazyk v shkole* = Russian Language at School. 2016; 1:24-28. (In Russ.)

7. Khodyakova L. A. Interactive extracurricular activity lesson “Language as the highest value of culture” as preparation for the final certification of schoolchildren // *Nauka i shkola* = Science and School. 2019; 5:64-74. (In Russ.)

8. Antonova M. V. Preparing students for future career choice: results of the organizational stage of the work of the innovative platform of the Russian Academy of Education // *Obrazovanie put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2025; 2(1):7-18. (In Russ.)

Информация об авторах:

Горшкова Н. Н. – доцент кафедры русского языка, литературы и методик обучения, канд. филол. наук, доц.

Морозова Е. Н. – доцент кафедры русского языка, литературы и методик обучения, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gorshkova N. N. – Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Ph.D. (Philology), Doc.

Morozova E. N. – Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.06.2026; одобрена после рецензирования 10.06.2026; принята к публикации 12.06.2026.

The article was submitted 03.06.2026; approved after reviewing 10.06.2026; accepted for publication 12.06.2026.

Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 34–41.
Education: Path to Career. 2026; 3(2):34-41.

Научная статья
УДК 37.047:373.3(045)
doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_34

Практико-ориентированные выездные экскурсии как средство формирования профессиональных интересов младших школьников

Елена Николаевна Добрышкина

ОАНО «Гимназия имени Петра Первого», г.о. Мытищи, Московская область, Россия,
elena.dobryshkina@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных интересов у обучающихся начальных классов в условиях современной системы образования. Обосновывается потенциал практико-ориентированных выездных экскурсий как эффективного средства ранней профориентационной работы, интегрирующего познавательный, деятельностный и мотивационный компоненты. На основе опыта ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» г.о. Мытищи представлена программа выездных экскурсий на промышленные предприятия, культурные и технологические объекты региона с активным участием родителей. Показано, что подобная форма работы не только расширяет представления детей о мире профессий, но и служит основой для социально значимой проектной деятельности. Описаны реализованные учащимися проекты «Изучая метро, изучаем Москву» и «Благотворительная ярмарка», демонстрирующие переход от наблюдения к практическому осмыслению труда. Сделан вывод о том, что совместные выезды детей и родителей формируют пространство межпоколенческого диалога, укрепляют семейные связи и обеспечивают преемственность между семейным и школьным воспитанием. Практико-ориентированные выездные экскурсии рассматриваются как единая педагогическая система, направленная на развитие профессиональных интересов, первичных трудовых навыков и социальной ответственности младших школьников.

Ключевые слова: профессиональные интересы, профориентация, младшие школьники, выездные экскурсии, семейное воспитание, проектная деятельность

Для цитирования: Добрышкина Е. Н. Практико-ориентированные выездные экскурсии как средство формирования профессиональных интересов младших школьников // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 34–41. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_34

Original article

Practice-oriented field trips as a means of developing professional interests of primary school students

Elena N. Dobryshkina

General Education Autonomous Non-Commercial Organization “Peter the Great Gymnasium”,
Mytishchi, Moscow Region, Russia, elena.dobryshkina@ya.ru

© Добрышкина Е. Н., 2026

Abstract. The article examines the development of professional interests of primary school students in the context of the modern education system. It explores the potential of practice-oriented field trips as an effective means of early career guidance, integrating cognitive, activity-based and motivational components. Based on the experience of the Peter the Great Gymnasium in Mytishchi, the article presents a program of field trips to industrial enterprises, cultural and technological sites in the region, with the active participation of parents. It is demonstrated that this form of work not only expands children's understanding of the world of professions but also serves as a basis for socially significant project activities. The projects "Learning the Metro, Learn about Moscow" and "Charity Fair", implemented by students, are described, demonstrating the transition from observation to practical understanding of labor. It is concluded that joint trips for children and parents create a space for intergenerational dialogue, strengthen family ties and ensure continuity between home and school education. Practice-oriented field trips are considered as a unified pedagogical system aimed at developing professional interests, primary work skills and social responsibility of primary school students.

Keywords: professional interests, career guidance, primary school students, field trips, family education, project activities

For citation: Dobryshkina E. N. Practice-oriented field trips as a means of developing professional interests of primary school students // // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):34-41. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_34

Введение

Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на развитие личности, способной к самостоятельному выбору жизненного и профессионального пути. В условиях стремительных изменений рынка труда школа призвана помочь ребенку определить интересы и способности, а также увидеть реальные возможности их применения. В этом контексте профориентационная работа становится неотъемлемой частью воспитательной системы, а выездные экскурсии – одной из наиболее эффективных форм практико-ориентированного обучения. Однако традиционная система начального общего образования, ориентированная преимущественно на передачу теоретических знаний, не в полной мере использует потенциал практико-ориентированных форм обучения, способных «прожить» ребенком различные профессиональные ситуации. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью формирования устойчивых профессиональных интересов у младших школьников и недостаточной разработанностью содержательного и методического обеспечения данного процесса в условиях начальной школы.

Одним из перспективных путей разрешения данного противоречия выступают практико-ориентированные выездные экскурсии, которые, в отличие от традиционных занятий в классе, позволяют детям в непосредственном контакте с реальными производственными и социальными объектами наблюдать трудовые процессы, взаимодействовать со специалистами и выполнять посильные практические задания. Данный вид экскурсий интегрирует познавательный, деятельностный и мотивационный компоненты, что создает уникальную среду для зарождения и развития первичных профессиональных предпочтений.

Цель настоящей статьи – выявить, теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования практико-ориентированных

выездных экскурсий в формировании профессиональных интересов у обучающихся начальных классов.

Обзор литературы

Вопросы профессиональной ориентации и формирования профессиональных интересов подрастающего поколения имеют давнюю традицию изучения в отечественной педагогике и психологии. Классические исследования в этой области принадлежат Е. А. Климову, И. С. Кону, Н. С. Пряжникову, А. Д. Сазонову, И. С. Сергееву, С. Н. Чистяковой и др. В работах авторов профессиональное самоопределение рассматривается как сложный, многоэтапный процесс, основы которого закладываются на ранних этапах развития личности.

В последние годы в связи с внедрением ФГОС НОО активизировались исследования, посвященные профориентации именно в начальной школе. Как отмечает А. Н. Попова, перед обучающимися 1–4-х классов не стоит задача непосредственного выбора профессии, однако правильно поставленная профориентационная работа может стать той основой, на которой в дальнейшем будут развиваться профессиональные интересы и намерения [1]. Эмпирические исследования, в частности работа В. Д. Каримовой и О. Р. Бусаровой (2025), показывают, что специально организованные профориентационно-просветительские программы способствуют не только повышению осведомленности младших школьников о профессиях, но и делают их профессиональные предпочтения более конкретными [2].

Особое внимание в современной литературе уделяется формам и методам профориентационной работы, адекватным возрастным особенностям младших школьников. При этом, согласимся с М. В. Антоновой, «речь идет о пропедевтической подготовке, которая не предполагает приобретение ребенком устойчивой привязанности к определенной профессии и обязательности ее выбора в будущем» [3, с. 9]. Установлено, что в возрасте 6–11 лет ведущая деятельность постепенно переходит от игровой к учебной, однако игровая и практическая активность остаются наиболее эффективными каналами формирования представлений о труде [4]. В связи с этим внеурочная деятельность приобретает ключевое значение, поскольку она позволяет выйти за рамки урочной системы, примерить новые роли и получить практический опыт.

Среди многообразия форм профориентационной работы в начальной школе экскурсия традиционно признается одной из наиболее эффективных. Как подчеркивается в методических разработках, экскурсия дает возможность учащимся знакомиться с профессиями не только на словах, но и в практической деятельности [5]. Живые рассказы профессионалов, наблюдение за трудовыми действиями и возможность задать вопросы в реальной обстановке способствуют становлению личности и помогают в выборе правильного жизненного пути.

В ряде исследований обосновывается идея о том, что образовательный туризм и выездные экскурсионные маршруты могут выступить мощным инструментом для раннего личностного и профессионального самоопределения школьников. Авторы предлагают алгоритмы проектирования экскурсионно-познавательных маршрутов на градообразующие предприятия, выделяя форми-

рующе-переходный, подготовительный, организационно-практический и результативный этапы. Для того чтобы экскурсия стала действенным средством в формировании представлений младших школьников о мире труда и профессий, необходимо учитывать возрастные особенности детей, а также включать элементы практической деятельности и профессиональных проб [6].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» г.о. Мытищи Московской области. В качестве основного метода использовалось педагогическое наблюдение за учащимися начальных классов в ходе реализации программы практико-ориентированных выездных экскурсий. Применялись методы анализа продуктов деятельности учащихся (мини-проекты, творческие работы), использовались рефлексивные материалы, собранные по итогам экскурсий. Отличительной особенностью программы являлось активное включение родителей в экскурсионную деятельность в роли равноправных участников образовательного процесса.

Результаты исследования

Особую роль в процессе профориентации играет участие семьи. Совместная деятельность детей и родителей создает условия для формирования доверительных отношений, укрепления эмоциональных связей и совместного осмысления жизненных выборов. Как отмечают многие эксперты, время, проведенное вместе с детьми (семейный отдых, досуг, организация разнообразных совместных видов деятельности и т.д.), способствует созданию благоприятного микроклимата в семье, целостному развитию ребенка, укреплению доверительных взаимоотношений между поколениями. Л. В. Махлеева и Е. В. Гаврилова отмечают, что «профессиональную ориентацию младших школьников целесообразно предусматривать на этапе, когда профессию обучающийся еще не выбирает, а только присматривается к профессиональной деятельности взрослых» [7, с. 37]. В контексте школьной практики подобный подход обеспечивает не только педагогическую, но и ценностную преемственность между поколениями. Одной из эффективных форм такой совместной деятельности выступает профориентационная экскурсия, в которой родители выступают не пассивными наблюдателями, а активными участниками и проводниками профессионального опыта. Включение родителей в подготовку и проведение выездных экскурсий на предприятия или в организации значительно повышает познавательную активность младших школьников и способствует осознанному пониманию профессиональных ценностей [8]. Такая форма работы не только расширяет представления ребенка о мире труда, но и позволяет увидеть в родителе носителя конкретной профессии, что усиливает эмоциональную значимость экскурсионного опыта и закладывает основу для устойчивого профессионального интереса.

Педагогическое наблюдение проводилось на базе ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» г.о. Мытищи, где реализуется программа практико-ориентированных выездных экскурсий с участием родителей. Цель программы – формирование у учащихся осознанных профессиональных интересов и пони-

мания социальной значимости различных профессий. Маршруты выездов включали ключевые промышленные площадки и культурные центры региона: одно из ведущих предприятий транспортного машиностроения АО «Метровагонмаш», Мытищинский приборостроительный завод (в рамках проекта «ПРОФ.СТАРТ»), предприятие по производству приборов учета «Тепловодомер», а также объекты пищевой промышленности, такие как фабрика мороженого «Чистая линия», Музей глазированного сырка «РостАгроКомплекс» и пекарня «Хлебные традиции». Кроме того, в программу были включены экскурсии на Жостовскую фабрику декоративной росписи и в детский технопарк «Кванториум», что позволило расширить представления учащихся не только о производственных профессиях, но и о сферах народных промыслов и высоких технологий. Учащиеся имели возможность наблюдать технологические процессы, знакомиться с профессиональными обязанностями работников, задавать вопросы специалистам, а в некоторых случаях выполнять элементарные практические операции под руководством мастеров. С. Н. Лысенкова подчеркивает, что «экскурсионная деятельность является эмоционально яркой и очень содержательной стороной жизни детей. Такая форма работы способствует укреплению здоровья, разностороннему воспитанию, становлению гражданственности и патриотизма подрастающего поколения» [9].

Отличительной характеристикой реализуемой в гимназии программы выступает активное включение родителей в процесс проведения практико-ориентированных выездных экскурсий. Присутствие родителей не только придает образовательному процессу эмоциональную насыщенность, но и создаёт условия для выработки согласованной семейной позиции относительно профессионального будущего ребенка. В ходе совместной деятельности родители, непосредственно наблюдая проявление познавательного интереса и деятельностной активности своих детей, трансформируют свою роль из сторонних наблюдателей в равноправных партнеров педагогического коллектива. Это, в свою очередь, способствует осознанию ими личностной значимости и воспитательного потенциала совместной профориентационной работы, что повышает преемственность между семейным и школьным воспитанием, транслирует траекторию «ребенок – семья – школа».

Полученные знания и впечатления не оставались лишь наблюдениями: на их основе учащиеся создавали мини-проекты, которые впоследствии вылились в социально значимые инициативы. Первый проект – «Изучая метро, изучаем Москву» был направлен на развитие исследовательских и коммуникативных навыков. Гимназисты вместе с родителями знакомились с линиями метрополитена, посещали станции, выходили в город и изучали расположенные рядом достопримечательности. Итогом работы стала книжка-раскладушка «Путеводитель по Москве», созданная детьми. Этот проект позволил соединить экскурсионную деятельность с элементами краеведения, исследовательской работы и семейного взаимодействия. А экскурсии в подземку познакомили ребят с профессиями работников московского метрополитена.

Второй проект – «Благотворительная ярмарка» – вырос из серии экскурсий на кондитерские фабрики и пекарни. Вдохновленные увиденным, учащиеся решили изготовить собственные хлебобулочные изделия и провести школьную ярмарку. Средства, собранные на мероприятия, были переданы ветеранам Великой Отечественной войны, а оставшаяся продукция – подарена в знак уважения и благодарности.

Таким образом, практико-ориентированные выездные экскурсии в образовательной практике выступили не только средством ознакомления с миром профессий, но и основой для **социального проектирования**. Подобная деятельность существенно усиливает практико-ориентированный характер профориентационной работы, формирует у младших школьников осознанное отношение к труду как к общественно значимой ценности, а также развивает чувство ответственности и социальной вовлеченности. В более широком контексте экскурсия в образовательной практике выступает не просто как форма знакомства с профессиональной сферой, но как действенный механизм **личностного роста**, способствует укреплению ценностно-смысловых установок, активизирует рефлексивные процессы и обеспечивает постепенное социальное созревание обучающихся начальной школы. Данный вывод позволяет рассматривать практико-ориентированную выездную экскурсию как ресурс не только профессиональной ориентации, но и общего социально-личностного развития ребенка.

На основе полученного в ходе практико-ориентированных выездных экскурсий эмпирического опыта и рефлексивных материалов на сегодняшний день учащиеся ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» г.о. Мытищи приступили к реализации комплексного образовательного проекта «Семейное древо. Профессии моих предков», направленного на восстановление и осмысление профессиональной истории своих семей. Перспективным продолжением данного проекта выступает разработка коллективного «Справочника профессий», который, в отличие от традиционных информационно-справочных изданий, ориентирован не столько на формальное перечисление специальностей, сколько на выстраивание индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий младших школьников. Данный справочник, создаваемый самими детьми при консультационной поддержке педагогов и родителей, призван выполнять функцию навигатора в мире профессий, способствуя осознанному и поэтапному профессиональному самоопределению обучающихся в последующих возрастных периодах. Таким образом, экскурсионная деятельность запускает механизмы долгосрочной проектной активности, закладывая основу для формирования у школьников устойчивых представлений о ценности труда и преемственности профессиональных династий.

Обсуждение и заключения

Анализ проводимой профориентационной работы на базе ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» (г.о. Мытищи) и осмысление полученных результатов позволили сформулировать следующие выводы:

1. Практико-ориентированные выездные экскурсии с участием родителей выступают эффективным инструментом профориентационной работы в начальной школе. Их систематическая реализация способствует формированию

у младших школьников осознанного подхода к выбору будущей профессиональной сферы, развитию познавательной мотивации к миру труда.

2. Развитие экскурсионной деятельности закономерно инициирует переход от репродуктивных форм знакомства с профессиями к продуктивной проектной активности. Так, на основе посещенных объектов (АО «Метровагонмаш», Мытищинский приборостроительный завод, фабрика мороженого «Чистая линия», Жостовская фабрика и др.) учащиеся гимназии выполнили проекты «Изучая метро, изучаем Москву», «Благотворительная ярмарка», которые интегрируют полученные знания о профессиональной деятельности в реальные социально значимые действия.

3. Совместные выезды родителей и детей создают уникальное пространство межпоколенческого диалога и сотрудничества, что объективно способствует сплочению семьи и укреплению эмоциональных связей. Родители становятся не пассивными наблюдателями, а полноправными участниками и проводниками профессиональных ценностей.

4. Полученные результаты позволяют рассматривать экскурсионную и последующую проектную деятельность как единую педагогическую систему, направленную на комплексное развитие у младших школьников профессиональных интересов, первичных трудовых навыков и социальной ответственности. Перспективными направлениями дальнейшей работы могут стать расширение сети партнерских предприятий и организаций, разработка и внедрение новых совместных школьно-семейных инициатив (например, организация профессиональных гостиных или проведения конкурса семейных видеороликов «Один день на работе у родителей»), закрепление в учебном плане реализации проектной деятельности как обязательного компонента профориентационной работы в начальной школе.

Список источников

1. *Попова А. Н.* Особенности организации ранней профориентационной работы в начальной школе // Казанский вестник молодых ученых. 2024. Т. 8, № 4. С. 21–27.
2. *Каримова В. Д., Бусарова О. Р.* Профориентационно-просветительская программа как средство формирования знаний младших школьников о многообразии профессий // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22, № 4. С. 176–191.
3. *Антонова М. В.* К вопросу выбора форм и методов профориентационной работы с младшими школьниками // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 8–15.
4. *Хайруллина К. И.* Роль внеурочной деятельности в ознакомлении младших школьников с профессиями // Молодой ученый. 2026. № 4 (607). С. 614–616. URL: <https://moluch.ru/archive/607/132877> (дата обращения: 13.02.2026)
5. Работа классного руководителя по профориентации в начальной школе // Профориентир : профориентационный портал Кузбасса. URL: <https://proforientir42.ru/rabota-klassnogo-rukovoditelya-po-proforientatsii-v-nachalnoj-shkole/#content> (дата обращения: 13.02.2026)
6. *Костенко О. А., Севрюкова А. А., Ильясов Д. Ф., Костина Н. П.* Раннее личностное и профессиональное самоопределение сельских школьников средствами образовательного туризма // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27244> (дата обращения: 23.02.2026).
7. *Махлеева Л. В., Гаврилова Е. В.* Содержательно-организационные аспекты проектирования профориентационной работы с младшими школьниками во внеурочной деятельности // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 3. С. 35–42.

8. Барabanова Н. А., Лысенкова С. Н. Авторская дополнительная общеобразовательная программа для детей «Школа юного экскурсовода» // Концепт. 2015. Т. 27. С. 261–265. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65554.htm> (дата обращения: 23.02.2026).

9. Лысенкова С. Н. Активизация познавательной деятельности детей среднего школьного возраста посредством экскурсии // Концепт. 2016. Т. 18. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76201.htm> (дата обращения: 23.02.2026).

References

1. Popova A. N. Features of the organization of early career guidance work in primary school // *Kazanskiy vestnik molodykh uchonykh* = Kazan Bulletin of Young Scientists. 2024; 8(4):21-27. (In Russ.)

2. Karimova V. D., Busarova O. R. Career guidance and educational program as a means of forming knowledge of primary school students about the diversity of professions // *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* = Bulletin of Practical Psychology of Education. 2025; 22(4):176-191. (In Russ.)

3. Antonova M. V. On the issue of choosing forms and methods of career guidance work with primary school students // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2024; 1(1):8-15. (In Russ.)

4. Khairullina K. I. The role of extracurricular activities in introducing younger schoolchildren to professions // *Molodoy uchenyy* = Young Scientist. 2026; 4(607):614-616. URL: <https://moluch.ru/archive/607/132877> (accessed: 13.02.2026) (In Russ.)

5. The work of the homeroom teacher on career guidance in primary school // *Proforiyentir: Proforiyentatsionnyy portal Kuzbassa* = Career Guidance: Career Guidance Portal of Kuzbass. URL: <https://proforientir42.ru/rabota-klassnogo-rukovoditelya-po-proforientatsii-v-nachalnoj-shkole/#content> (accessed: 13.02.2026) (In Russ.)

6. Kostenko O. A., Sevryukova A. A., Ilyasov D. F., Kostina N. P. Early personal and professional self-determination of rural schoolchildren by means of educational tourism // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2017; 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27244> (accessed: 23.02.2026). (In Russ.)

7. Makhleeva L. V., Gavrilova E. V. Substantive and organizational aspects of designing career guidance work with primary school students in extracurricular activities // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2025; 2(3):35-42. (In Russ.)

8. Barabanova N. A., Lysenkova S. N. Author's additional general educational program for children "School of the Young Guide" // *Kontsept* = Concept. 2015; 27:261-265. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65554.htm> (accessed: 23.02.2026). (In Russ.)

9. Lysenkova S. N. Activation of cognitive activity of children of middle school age through excursions // *Kontsept* = Concept. 2016; 18. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76201.htm> (accessed: 23.02.2026). (In Russ.)

Информация об авторе:

Добрышкина Е. Н. – учитель начальных классов.

Information about the author:

Dobryshkina E. N. – Primary School Teacher.

Статья поступила в редакцию 12.04.2026; одобрена после рецензирования 17.04.2026; принята к публикации 23.04.2026.

The article was submitted 12.04.2026; approved after reviewing 17.04.2026; accepted for publication 23.04.2026.

Научная статья

УДК 37.047(045)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_42

Потенциал профессиональных проб в допрофессиональной подготовке обучающихся профильных психолого-педагогических классов

Ирина Александровна Неясова¹, Лариса Александровна Серикова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹25909101@mail.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-1125-1345](http://orcid.org/0000-0002-1125-1345)

²larisaserikova@yandex.ru, [https://orcid.org/ 0000-0001-8235-4408](https://orcid.org/0000-0001-8235-4408)

Аннотация. В статье определяется потенциал профессиональной пробы в организации деятельности с обучающимися психолого-педагогических классов. Использование профессиональных проб на разных этапах профилизации обучающихся психолого-педагогических классов позволяет формировать устойчивый интерес к педагогической деятельности, выявлять профессиональную направленность, педагогические склонности и способности, обеспечивает погружение в профессиональную среду на ранних этапах, освоение опыта педагогической деятельности, а также осознанный выбор педагогической профессии. Успешность проведения обучающимися профессиональных проб зависит от целенаправленности данной деятельности, постепенного включения в ее различные виды, создания «ситуации успеха» на начальных этапах проведения профессиональных проб и организации сопровождения педагогом-наставником.

Ключевые слова: профильные классы, психолого-педагогические классы, сопровождение психолого-педагогических классов, профессиональная проба, профессиональное самоопределение

Для цитирования: Неясова И. А., Серикова Л. А. Потенциал профессиональных проб в допрофессиональной подготовке обучающихся профильных психолого-педагогических классов // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 42–50. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_42

Original article

The potential of professional trials in the pre-professional training of students in specialized psychological and pedagogical classes

Irina A. Neyasova¹, Larisa A. Serikova²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

¹25909101@mail.ru, [http:// orcid.org/0000-0002-1125-1345](http://orcid.org/0000-0002-1125-1345)

²larisaserikova@yandex.ru, [https://orcid.org/ 0000-0001-8235-4408](https://orcid.org/0000-0001-8235-4408)

Abstract. The article identifies the potential of professional trials in organizing activities with students of psychological and pedagogical classes. The use of professional trials at different stages of profiling of students in psychological and pedagogical classes allows for the formation of a stable interest in pedagogical activity, the identification of professional orientation, pedagogical inclinations and abilities, immersion in the professional environment at an early stage and the acquisition of experience in pedagogical activity, as well as the conscious choice of a pedagogical profession. The success of students' professional trials depends on the purposeful nature of this activity, the gradual inclusion of students in various types of pedagogical activity, the creation of a "situation of success" at the initial stages of professional testing and the organization of support by a mentor teacher.

Keywords: specialized classes, psychological and pedagogical classes, support for psychological and pedagogical classes, professional trial, professional self-determination

For citation: Neyasova I. A., Serikova L. A. The potential of professional trials in the pre-professional training of students in specialized psychological and pedagogical classes // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):42-50. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_42

Введение

На современном этапе допрофессиональной педагогической подготовке обучающихся отводится особое значение. Создание и функционирование профильных психолого-педагогических классов призвано решать задачи по восполнению потребности в педагогических кадрах, раннему выявлению педагогически одаренных школьников, формированию интереса к педагогической профессии. Профильные психолого-педагогические классы являются стартовой площадкой для профессионального пути выпускника школы, позволяют школьнику подготовиться к выстраиванию траектории успешной профессиональной карьеры в педагогической профессии посредством углубленного изучения определенных предметов, развития профессиональных компетенций на ранних этапах профилизации и подготовки школьников к осознанному выбору педагогической профессии.

Достижение результативности функционирования профильных психолого-педагогических классов актуализирует вопрос выбора эффективных форм и методов профориентационной работы с обучающимися, позволяющих сформировать устойчивую мотивацию к педагогической деятельности и осознанного выбора педагогической профессии. Среди данных форм выделяется профессиональная проба, которая постоянно трансформируется, что позволяет сопровождать профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов с учетом современных требований.

Исследования последних лет подтверждают, что использование профессиональных проб при работе с обучающимися психолого-педагогических классов на разных этапах профилизации позволяет формировать устойчивый интерес к педагогической деятельности, выявлять профессиональную направленность, педагогические склонности и способности, погружать в профессиональную среду и осваивать опыт педагогической деятельности, делать осознанный выбор педагогической профессии.

Обзор литературы

Концептуальные основы организации деятельности психолого-педагогических классов, включая теоретико-методологические подходы, принципы по-

строения образовательного процесса и организационно-педагогические условия их функционирования, представлены в современной науке как целостная система взглядов, объединяющая компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

Инновационные формы организации работы с обучающимися психолого-педагогических классов раскрыты в исследованиях М. В. Антоновой [1], И. Э. Кондраковой, М. Ю. Обуховой, Е. Ю. Цимбаловой [2], С. В. Пазухиной [3], Л. В. Порошиной [4]. Специфика использования профессиональных проб в практике подготовки обучающихся профильных психолого-педагогических классов рассматривается в работах Н. С. Холфиной, А. М. Деркач, О. В. Широких [5], М. А. Ермохиной [6], Н. А. Ротовой [7]. Использование инновационных площадок педагогического вуза в профессиональном самоопределении школьников, в том числе с обучающимися психолого-педагогических классов, представлено в исследованиях Е. В. Забродиной, С. В. Забродина [8].

Понятие «профессиональная проба» подробно рассматривается в работах С. Н. Чистяковой и ее учеников и определяется как «профессиональное испытание, моделирующее элементы профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии» [9, с. 24]. Н. С. Холфина и А. М. Деркач профессиональную пробу рассматривают «как формат профориентационной работы, в ходе которого создаются и реализуются условия для успешного осуществления учащимися отдельных элементов профессиональной деятельности, включая усвоение норм и ценностей будущей профессии» [10, с. 91]. «Профессиональная проба – это профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии. Профессиональная проба помогает окунуться в профессию, убедиться в ее достоинствах, определиться в недостатках» [11, с. 91].

В работах Ю. В. Кудиновой, А. С. Фетисова [12] раскрываются вопросы, связанные с процессуальными аспектами организации профессиональной пробы с обучающимися психолого-педагогических классов.

Материалы и методы

В ходе исследования проведен анализ психолого-педагогической литературы, который позволил раскрыть сущность и содержание понятия «профессиональная проба», выделить особенности данной формы в профориентационной работе с обучающимися психолого-педагогических классов. Обобщение передового педагогического опыта определило перспективу использования профессиональных проб в различных видах деятельности с обучающимися профильных психолого-педагогических классов. Результативность этого направления в практике работы с обучающимися в классах психолого-педагогической направленности подтверждена использованием методов анкетирования, экспертных оценок.

Результаты исследования

Профессиональные пробы для обучающихся профильных психолого-педагогических классов имеют свою специфику. В исследовании С. Ю. Печер-

ской, Р. С. Фомичева представлены положительные аспекты использования профессиональных проб в допрофессиональной подготовке школьников: диагностика общих и специальных профессионально важных качеств; формирование у школьников целостного представления о профессии; развивающий характер профессиональной пробы направлен на интересы, склонности способности обучающихся, обучающиеся включаются в деятельность по нескольким направлениям, школьники получают реальную возможность проверить правильность своего выбора профессии [11, с. 92].

Так как в педагогической деятельности отсутствует конкретный материальный продукт, который можно продемонстрировать, успех профессиональной пробы для обучающихся ПППК определяется качеством полученной обратной эмоциональной связи от субъектов образовательных отношений. Данный аспект формирует ключевые подходы к подготовке и проведению профессиональной пробы. В основе проектирования профессиональной пробы лежит целеполагание, четкая формулировка цели является ключевым элементом в достижении образовательных результатов.

Реализации обучающимися психолого-педагогических классов профессиональных проб предшествует пропедевтическая работа. На мотивационном этапе обучающиеся участвуют в диагностике педагогических склонностей и способностей, что позволяет им соотнести личностные характеристики с требованиями педагогической профессии. На данном этапе важно обращать внимание на представления школьников о своем образе «Я». Выполняя задания рефлексивной направленности, обучающиеся психолого-педагогических классов задумываются о своем будущем профессиональном образе, сопоставляют его с собирательным образом успешного педагога. Примеры заданий на данном этапе: «Определи свои сильные стороны и перспективы, найди то, чем ты хочешь заниматься в педагогической деятельности», «Исследуй себя, свои возможности, где можно реализовать интересы и таланты». Этот этап стимулирует обучающихся понять и соотнести реальные условия с представляемой моделью педагогической профессии.

Для достижения результата используются встречи с интересными людьми (учитель-предметник, классный руководитель, советник директора по воспитанию, социальный педагог, педагог-психолог и т.д.), карьерные мастер-классы (открытые уроки, воспитательные события, фестивали, педагогические марафоны, конкурсы педагогического мастерства и др.), где обучающиеся могут выступать в качестве не только зрителей, но и экспертов.

Важным этапом в подготовке к проведению и участию в профессиональной пробе является теоретическая подготовка, которая может осуществляться в рамках учебных предметов обязательной части учебного плана, учебных предметов в части, формируемой участниками образовательных отношений «Основы педагогики и психологии», «Современные технологии педагогической деятельности», «Социально-педагогическое проектирование», где школьники знакомятся со спецификой педагогической профессии,

Обучающиеся при изучении учебных предметов психолого-педагогической направленности включаются в реализацию имитационных проб. Это ключевой элемент специализированной подготовки обучающихся психолого-педагогических классов, позволяющий смоделировать профессиональную деятельность в безопасных и контролируемых условиях. Для обучающихся ПППК участие в имитационных пробах создает плавный переход от теории к практике. К имитационным профессиональным пробам можно отнести анализ и решение педагогических ситуаций, кейс-турниры, ролевые и деловые игры, проектирование и проигрывание в «равной» среде мини-уроков, игр, воспитательных событий и т.д. Данный формат профориентационных проб позволяет познакомиться с различными видами педагогической деятельности, попробовать себя в профессии, получить первичный профессиональный опыт, где ошибка не повлечет последствий для детей и образовательного процесса, тем самым снижается тревожность перед первой реальной практикой.

Ярким примером имитационной профессиональной пробы является решение и анализ педагогических ситуаций/задач. В их рамках школьники получают возможность для выработки алгоритма действий в типичных профессиональных случаях и применения его в реальной практике, развития коммуникативных навыков общения с субъектами образовательных отношений, формирования умений прогнозировать педагогические действия, ориентироваться в нестандартной ситуации. Приведем примеры педагогических ситуаций для имитационных профессиональных проб:

1. Один из детей младшего отряда стал свидетелем громкой ссоры ребят из старшего отряда. Он чувствительный и ранимый мальчик, тяжело переживающий любые конфликты. После увиденного он замкнулся в себе, отказывается общаться и участвовать в жизни лагеря. Ваша задача установить контакт с ребенком, оказать ему поддержку и помочь вернуться к нормальной жизни в лагере.

2. Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты.

Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь – после окончания уборки. Значит тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы – самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса. Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит классделиться на бригады и выбрать вид работы. Затем он отвлекается, делая вид, что занят делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

Здание: 1. В чем ценность данного приема организации деятельности? 2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации? 3. Каково место

педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию. 4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности будет более эффективна?

В содержательном аспекте пробы должны включать не только наблюдательный формат, который имеет достаточно низкий уровень вовлеченности, но и выполнение конкретных педагогических действий в упрощенном варианте. Такой подход позволяет перейти от «пассивного наблюдателя» к активной педагогической деятельности. Профессиональная проба должна представлять собой практико-ориентированную задачу с заданиями, максимально приближенными к реальным видам деятельности и создающими возможность для реализации личностных качеств школьника.

Следует отметить, что первая реальная профессиональная проба должна быть максимально успешной для педагогически одаренных школьников, так как успех на этом этапе становится сильно мотивирующим фактором для продолжения занятия данной деятельностью, а первые неудачи могут привести к необоснованным сомнениям в своих способностях и последующему отказу от выбора педагогической профессии.

Учитывая данный факт в своей практике, мы используем на первых этапах проведения реальных профессиональных проб «Мастерские первых педагогических шагов». Обучающимся предлагается заполнить таблицу из 4 граф: 1) «мои дары» / способности (то, что я делаю легко, с удовольствием, то, что у меня получается, то в чем я одарен); 2) если бы твой талант передать другим людям, какое время тебе понадобится для этого? 3) какие ресурсы для этого необходимы? 4) в какое время ты сможешь этому научить других людей?

Получается список сильных сторон обучающегося, информация о времени, в течение которого они этим могут поделиться, и ресурсах. В классе организуется пространство, обучающиеся свободно передвигаются, рассказывая друг другу о своих занятиях, и записываются на мастер-классы. После проведенной игры отбираются мастер-классы, составляется расписание для их проведения каждым обучающимся. Уровень этих мастер-классов достаточно высок, так как обучающиеся делятся тем, чем хорошо владеют.

Успешность реализации данной профессиональной пробы зависит от мастерства педагога-наставника, который призван сопровождать обучающихся на всех этапах работы – от постановки задачи до организации рефлексии. Именно наставник выступает для обучающегося проводником в педагогическую профессию, помогая преодолеть волнение, проанализировать полученный опыт и увидеть личностный смысл в педагогической деятельности.

Наряду с данными реальными профессиональными пробами обучающиеся психолого-педагогических классов участвуют в проведении игр с младшими школьниками на переменах, тематических воспитательных событий, «Разговоров о важном», фрагментов уроков, в организации групповой работы на уроке, оказании помощи педагогам-наставникам в подготовке наглядного материала к урокам; выступают наставниками при выполнении младшими школьниками проектов; принимают участие в проектировании образовательной среды обра-

зовательных организаций (коворкинг-пространства, зоны отдыха, интерьерные решения в классных кабинетах и т.д.).

Данные реальные пробы осуществляются поэтапно: пропедевтический этап, в рамках которого обучающиеся знакомятся с содержанием профессиональной пробы, условиями ее реализации, подбирают необходимый инструментарий, выявляют субъектов образовательных отношений для выполнения предложенного задания, формируют «поле» профессиональной деятельности. На практическом этапе обучающиеся непосредственно осуществляют профессиональные действия в условиях реального учебно-воспитательного процесса. Рефлексивно-оценочный этап предполагает оценку профессиональных действий, образовательных продуктов с учетом предложенных критериев и показателей.

Для оценки качества выполнения обучающимися психолого-педагогических классов профессиональных проб разработаны показатели: достижение поставленных целей и задач, владение содержанием профессиональной пробы, умение устанавливать контакт и взаимодействовать с субъектами образовательных отношений, самостоятельность и инициативность в процессе подготовки и проведении профессиональной пробы, самоанализ проделанной работы. По результатам оценивания и анкетирования можно сделать вывод, что 82 % обучающихся справляются с заданиями профессиональных проб без затруднения, 92 % проявляют интерес к реализации профессиональных проб, 74 % после реализации в приоритете испытывают чувство удовлетворения; 21 % обучающихся отметили, что справляются с заданиями, но не считают выполняемый вид деятельности легким.

Таким образом, профессиональная проба является одной из эффективных форм организации деятельности обучающихся профильных психолого-педагогических классов. Она позволяет формировать устойчивый интерес к педагогической деятельности, выявлять профессиональную направленность, педагогические склонности и способности, погружаться в профессиональную среду на ранних этапах и осваивать опыт педагогической деятельности, делать осознанный выбор педагогической профессии. Поэтапное включение обучающихся в реализацию различных профессиональных проб (имитационных, реальных) обеспечивает достижение образовательных результатов. Успешность профессиональной пробы обучающегося определяется мастерством педагога-наставника, обеспечивающего сопровождение на всех этапах реализации пробы.

Список источников

1. Антонова М. В. Новые профориентационные форматы в проекте «Профильные психолого-педагогические классы» // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 49–52.
2. Кондракова И. Э., Обухова М. Ю., Цимбалова Е. Ю. Сетевая форма реализации дополнительной образовательной программы «Учитель начинается в школе» для профильных классов психолого-педагогической направленности как способ ориентации на профессию // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2024. № 3. С. 30–40.

3. *Пазухина С. В.* Новые форматы профориентационной работы в классах психолого-педагогической направленности // *Живая психология*. 2023. Т. 10, № 3. С. 125–131.
4. *Порошина Л. В.* Организация методического сопровождения педагогической практики и первых педагогических проб учащихся психолого-педагогических классов в МБОУ «Устьянская средняя общеобразовательная школа» // *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*. 2024. № 3. С. 81–89.
5. *Холфина Н. С., Деркач А. М., Широких О. В.* Профессиональные пробы старшеклассников психолого-педагогического класса как внутрифирменное обучение // *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*. 2025. № 5. С. 30–34.
6. *Ермохина М. А.* Психолого-педагогический класс как инструмент профессиональных проб школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84–3. С.163–164.
7. *Ротова Н. А.* Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы // *Северный регион*. 2022. № 2 (50). С. 22–27.
8. *Забродина Е. В., Забродин С. В.* Инновационные площадки педагогических вузов как средство профессиональной ориентации школьников на современные профессии // *Образование: путь в профессию*. 2024. Т. 1, № 3. С.48–56.
9. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / *С. Н. Чистякова, М. С. Гуткин, Е. А. Рыкова* [и др.]. Кемерово : ОблИУУ. 199 с.
10. *Холфина Н. С., Деркач А. М.* Интеграция профессиональных проб старшеклассников психолого-педагогического класса в систему адаптации учащихся-инофонов // *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*. 2025. № 4 (70). С. 89–95.
11. *Печерская С. Ю., Фомичев Р. С.* Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 1 (33). С. 89–94.
12. *Фетисов А. С., Кудинова Ю. В.* Профессиональные пробы как условие развития субъектности обучающихся профильных психолого-педагогических классов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84–2. С. 371–374.

References

1. *Antonova M. V.* New career guidance formats in the project “Specialized psychological and pedagogical classes” // *Global’nyy nauchnyy potentsial = Global Scientific Potential*. 2023; 2(143):49-52. (In Russ.)
2. *Kondrakova I. E., Obukhova M. Yu., Tsymbalova E. Yu.* Network form of implementation of the additional educational program “Teacher Starts at School” for specialized classes of psychological and pedagogical focus as a way of orientation towards the profession // *Upravleniye kachestvom obrazovaniya : teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya = Education Quality Management : Theory and Practice of Effective Administration*. 2024; 3:30-40. (In Russ.)
3. *Pazukhina S. V.* New formats of career guidance work in classes with psychological and pedagogical focus // *Zhivaya psikhologiya = Living Psychology*. 2023; 10(3):125-131. (In Russ.)
4. *Poroshina L. V.* Organization of methodological support for pedagogical practice and the first pedagogical tests of students in psychological and pedagogical classes at the Municipal Budgetary Educational Institution “Ustyanskaya Secondary Comprehensive School” // *Upravleniye*

kachestvom obrazovaniya : teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya = Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. 2024; 3:81-89. (In Russ.)

5. *Kholfina N. S., Derkach A. M., Shirokikh O. V.* Professional tests of senior school students of the psychological and pedagogical class as in-house training // *Upravleniye kachestvom obrazovaniya : teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya* = Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. 2025; 5:30-34. (In Russ.)

6. *Ermokhina M. A.* Psychological and pedagogical class as a tool for professional testing of schoolchildren // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 84-3:163-164. (In Russ.)

7. *Rotova N. A.* Organization of professional self-determination of students in a class with a psychological and pedagogical focus through a professional test // *Severnnyy region* = Northern Region. 2022; 2(50):22-27. (In Russ.)

8. *Zbrodina E. V., Zbrodin S. V.* Innovative platforms of pedagogical universities as a means of professional orientation of schoolchildren to modern professions // *Obrazovaniye: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2024; 1(3):48-56. (In Russ.)

9. A set of educational and methodological documentation for conducting professional tests / *S. N. Chistyakova, M. S. Gutkin, E. A. Rykova [et al.]*. Kemerovo, Regional Teacher Training Institute. 199 p. (In Russ.)

10. *Kholfina N. S., Derkach A. M.* Integration of professional tests of senior school students of the psychological and pedagogical class into the adaptation system of foreign language students // *Akademicheskii vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2025; 4(70):89-95. (In Russ.)

11. *Pecherskaya S. Yu., Fomichev R. S.* Professional tests as a factor in personal and professional self-determination of students // *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i zarubezhom* = Professional Education in Russia and Abroad. 2019; 1(33):89-94. (In Russ.)

12. *Fetisov A. S., Kudinova Yu. V.* Professional tests as a condition for the development of subjectivity of students in specialized psychological and pedagogical classes // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 84-2: 371-374. (In Russ.)

Информация об авторах:

Неясова И. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Серикова Л. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Neyasova I. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Serikova L. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.06.2026; одобрена после рецензирования 12.06.2026; принята к публикации 19.06.2026.

The article was submitted 08.06.2026; approved after reviewing 12.06.2026; accepted for publication 19.06.2026.

Научная статья

УДК 37.047:62(045)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_51

**Инженерная профориентация в системе непрерывного образования:
проблемы и решения**

**Игорь Станиславович Сергеев¹, Лариса Надировна Куртеева²,
Юлия Валериевна Ермачкова²**

^{1,2,3}Научно-образовательный центр развития образования

Института ВШГУ РАНХиГС, Москва, Россия

¹rigen@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5767-7213>

²kurteeva-ln@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>

³ermachkova-yv@ranepa.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8165-0053>

Аннотация. Дефицит квалифицированных и высокомотивированных инженерных кадров – одна из основных проблем, разрешение которой необходимо для достижения Российской Федерацией технологического лидерства и технологического суверенитета. В последние годы приходит понимание, что ключевое значение в подготовке инженерно-технических кадров имеет ранний этап, соответствующий школьному образованию, а система подготовки таких кадров должна быть выстроена на основе принципов непрерывности, преемственности и вертикальной интеграции. В статье представлены, с одной стороны, проблемы, риски и ограничения, препятствующие решению обозначенной задачи, с другой – некоторые организационно-методические подходы, на основе которых может быть выстроена система непрерывного инженерного образования на ранних этапах обучения, включая встроенную в нее систему ранней инженерной профориентации. Репрезентирован комплекс принципов построения профильного инженерного образования и инженерной профориентации. Обоснована компетентностная модель выпускника инженерного профиля, дифференцированная по уровням образования (основная школа, старшая школа, вуз) и типам формируемых компетенций. Дана характеристика основных типов экосистем непрерывного инженерного образования (корпоративные, распределенные отраслевые, региональные многопрофильные, инновационные). Охарактеризованы взаимодополняющие модели организации непрерывного инженерного образования: институциональная, неформальная, сетевая (информальная).

Ключевые слова: инженерная профориентация, инженерное образование, профессиональное самоопределение, профильное обучение, преемственность, непрерывность

Благодарности: исследование выполнено в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2025 год в рамках работ по научно-методическому обеспечению по теме «Среднесрочные и долгосрочные приоритеты развития школьного и инженерного образования»

Для цитирования: Сергеев И. С., Куртеева Л. Н., Ермачкова Ю. В. Инженерная профориентация в системе непрерывного образования: проблемы и решения // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 51–71. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_51

Engineering career guidance in the continuing education system: challenges and solutions

Igor S. Sergeev², Larisa N. Kurteeva², Yulia V. Ermachkova³

^{1,2,3}Scientific and Educational Center for Educational Development at “Higher School of Public Administration” Institute, RANEPА, Moscow, Russia

¹rigen@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5767-7213>

²kurteeva-ln@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>

ermachkova-yv@ranepa.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8165-0053>

Abstract. The shortage of qualified and highly motivated engineering personnel is one of the main challenges that needs to be addressed in order for the Russian Federation to achieve technological leadership and technological sovereignty. In recent years, there has been a growing recognition that the early stage of engineering education, which corresponds to school education, is crucial, and that the system of engineering education should be based on the principles of continuity, succession and vertical integration. The article presents, on the one hand, the problems, risks and limitations that hinder the solution of the stated task, and, on the other hand, some organizational and methodological approaches that can be used to build a system of continuous engineering education at the early stages of training, including an integrated system of early engineering professional orientation. The article presents a set of principles for building specialized engineering education and engineering professional orientation. The paper substantiates a competency-based model of an engineering graduate, differentiated by educational levels (primary school, high school, university) and types of competencies. It describes the main types of continuous engineering education ecosystems (corporate, distributed industry-specific, regional multidisciplinary, innovative). The paper also describes three complementary models for organizing continuous engineering education: institutional, informal and network (informal).

Keywords: engineering career guidance, engineering education, professional self-determination, specialized training, succession, continuity

Acknowledgments: the study was conducted in accordance with the state assignment of RANEPА for 2025 as part of work on scientific and methodological support on the topic “Medium-term and long-term priorities for the development of school and engineering education”.

For citation: Sergeev I. S., Kurteeva L. N., Ermachkova Yu. V. Engineering career guidance in the continuing education system: challenges and solutions // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):51-71. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_51

Введение

В целом ряде документов стратегического развития Российской Федерации отмечена приоритетная значимость инженерного образования, актуальность подготовки кадров для формирования и укрепления технологического суверенитета страны и решения проблемы дефицита специалистов в высокотехнологичных отраслях. В частности, в Указе Президента РФ от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» отмечена важность подготовки инженерных кадров как элемента научно-технологического развития страны. Ставится задача «создать возможности для выявления и воспитания талантливой молодежи, построения успешной карьеры в области науки, технологий и технологического предпринимательства, обеспечив сохранение и развитие интеллектуального потенциала

науки, повышение престижа профессии ученого и инженера». Упоминается развитие передовых инженерных школ, опытно-конструкторских производств и студенческих конструкторских бюро для быстрого перехода к практическому применению научных исследований.

В рамках Национального проекта «Молодежь и дети» реализуется проект «Передовые инженерные школы» (ПИШ), направленный на подготовку высококвалифицированных инженерных кадров для обеспечения технологического суверенитета страны. Его ключевая задача – создание новой модели инженерного образования, ориентированной на потребности современной экономики и высокотехнологичных отраслей. Цель – к 2030 г. развернуть по стране сеть из 100 таких школ. ПИШ реализуют ведущие университеты и компании-партнеры, которые нацелены на формирование комплексных компетенций для решения инженерно-технических задач.

Национальный проект «Кадры» направлен на подготовку отечественных высококвалифицированных кадров с учетом демографической ситуации и потребностей экономики. В его рамках планируется продолжение создания инженерных школ в высшем образовании, что включает меры по координации профессионального развития школьников и студентов, чтобы они стали профессионалами, готовыми работать в условиях современной цифровой экономики. Предполагается организация технологических и инженерных классов в школах для ранней профориентации и увеличения числа студентов технических специальностей. В рамках НП «Кадры» реализуется проект «Профессионалитет», нацеленный на создание образовательно-производственных центров, которые объединяют колледжи и предприятия реального сектора экономики. Вузы и колледжи совместно с работодателями осуществляют подготовку кадров с инженерно-техническим образованием.

Приоритеты развития инженерного образования, обозначенные в федеральных документах, конкретизированы и дополнены в документах отраслевого и регионального уровня. Так, отраслевые документы стратегического развития, с одной стороны, закрепляют задачи обеспечения отраслей инженерно-техническими кадрами уровня СПО и ВО в качестве ведущих приоритетов; с другой стороны, определяют конкретные задачи развития отрасли на средне- и долгосрочную перспективу, на основе чего может формироваться (корректироваться) содержательная часть образовательных программ на различных, в том числе ранних, этапах инженерного образования.

Вместе с тем обозначенные документы фокусируют внимание на системно-институциональных и организационно-управленческих задачах (задачи макроуровня), при этом недостаточное внимание уделяется задачам организационно-педагогического и психолого-педагогического уровня (задачи микроуровня), условиям результативности процессов обучения, воспитания, развития личности, социально-профессионального самоопределения будущих инженеров в качественной образовательной среде.

Цель данной статьи – разработка организационно-методологических подходов к обеспечению непрерывности и преемственности общего и профессионального образования в системе подготовки инженерных кадров.

Обзор литературы

Взрывной рост актуальности темы инженерного образования и инженерной профориентации отражают количественные показатели публикационной активности. На рисунке 1 представлена динамика, иллюстрирующая эту тенденцию. Так, количество публикаций в e-library по теме «Инженерное образование», появившихся за последнее трехлетие (2023–2025 гг.), демонстрирует рост относительно предыдущего периода почти в 1,5 раза, а по теме «Инженерная профориентация» – почти в 2,5 раза. Наибольший прирост дают публикации, посвященные вопросам ранних этапов непрерывного инженерного образования (начиная с пропедевтики в дошкольном возрасте и заканчивая основной ступенью школы).



Рис. 1. Количество публикаций в e-library, находимых по запросам «Инженерное образование» и «Инженерная профориентация», опубликованных в различные годы

В современных публикациях широко представлен анализ отечественного (советского) опыта инженерного образования ([1–3]), в том числе в сопоставлении с аналогичными системами США и стран Европы [4].

Среди современных российских проектов развития инженерного образования наиболее широко освещается опыт реализации проекта «Передовые инженерные школы», в том числе на базе Санкт-Петербургского политехнического университета [6], МФТИ [6], Университета Иннополис [7] и других ведущих инженерно-технических вузов страны.

В публикациях представлен и региональный опыт разработки и внедрения моделей инженерного образования и инженерной профориентации. Так, в Москве реализуются следующие проекты непрерывного инженерно-технологического образования: «Инженерный класс в московской школе»; «Академический (научно-технологический) класс в московской школе»; «Курчатовский центр непрерывного конвергентного (междисциплинарного) образования». Проект «Инженерный класс в московской школе» представляет собой сетевую модель, объединяющую ресурсы образовательных организаций и учреждений высшего и среднего профессионального образования соответствующего профиля, научных организаций и промышленных предприятий города Москвы. В 2023/24 учебном году в проект были вовлечены 225 московских школ [8].

В Свердловской области с 2014 г. реализуется региональный проект

«Уральская инженерная школа», в рамках которого сформирована сеть губернаторских инженерных классов, создание которых, как предполагается, повышает мотивацию выпускников школ выбирать инженерные вузы. Кроме общеобразовательных школ, экосистема Уральской инженерной школы объединяет дошкольные и дополнительные образовательные организации, колледжи, вузы, а также предприятия металлургического комплекса и машиностроения [9]. Современный российский опыт построения экосистем инженерного образования различного типа и масштаба представлен в ряде публикаций. Например, отраслевые экосистемы – атомная отрасль [10], транспорт [11], судостроение [12]; региональные экосистемы ([13; 14]); экосистема РАН [8]. Отдельная группа работ посвящена работе проблемам формирования основ инженерных компетенций, профессионально значимых способностей и личностных качеств на ранних этапах образования ([15; 16]).

Проведенный одним из авторов этой статьи анализ российских публикаций 2023–2024 гг., размещенных в e-library и посвященных проблематике профильного обучения, позволил их дифференцировать по отраслевым профилям следующим образом:

- производственный профиль (инженерно-технологический, агротехнологический) – 30,6 % в 2023 г. и 50,0 % в 2024 г.;
- педагогический (включая психолого-педагогический) – 44,4 % в 2023 г. и 16,1 % в 2024 г.;
- социально-гуманитарный (кроме педагогического) – 17,7 % в 2023 г. и 9,8 % в 2024 г.;
- медицинский и естественно-научный – 3,7 % в 2023 г. и 10,9 % в 2024 г.;
- военно-силовой – 2,0 % в 2023 г. и 7,5 % в 2024 г.;
- художественно-эстетический – 1,6 % в 2023 г. и 5,7 % в 2024 г. [17].

Таким образом, в системе профильного образования к 2024 г. инженерные классы оказались в центре внимания исследователей и научно-образовательной общественности в целом, отражая изменение государственных приоритетов и кадровых потребностей экономики.

Материалы и методы

Проведено изучение современных нормативно-правовых документов (включая материалы стратегического развития Российской Федерации), регулирующих процессы развития инженерного образования и инженерной профориентации в современной России, а также литературных источников различных типов (научные статьи, монографии, материалы конференций, методические пособия). В качестве теоретических методов исследования применялись обобщение и систематизация, анализ и синтез, концептуализация. Кроме того, использовались возможности генеративного искусственного интеллекта как инструмента независимой экспертизы предлагаемых подходов.

Авторы статьи – участники научного коллектива, имеющего многолетний опыт в сфере профильного образования и профессиональной ориентации, включая: а) участие в реализации федерального эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования (2007–2009 гг.); б) организацию работы межрегиональной сети экспериментальных (впоследствии инновационных) площадок ФИРО (впоследствии РАНХиГС), работав-

ших по единой теме «Региональные модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикальной интеграции образования» (2012–2021); в) участие в разработке Концепции профилизации общего образования под научным руководством академика РАО Н. Д. Подуфалова (2024–2025).

Результаты исследования

Проблемы

Разрабатывая решения, обеспечивающие непрерывность инженерного образования (на ранних его этапах) и ранней инженерной профориентации, необходимо иметь в виду комплекс сопутствующих проблем и рисков.

Наибольшую угрозу представляет собой *тенденция форсирования выбора и ранней профилизации*, резкое усиление которой наблюдается в период обострения дефицита инженерно-технических кадров в российской экономике (начиная с 2022 г.). Все попытки сместить профессиональный выбор обучающегося на более ранний этап (введение профилизации общего образования с 8-го или 5-го, а то и с 1-го класса) оборачиваются тем, что этот выбор оказывается неподготовленным, несамостоятельным, незрелым, опирающимся на поверхностные мотивы, следовательно – заведомо неустойчивым. Процесс профильного обучения необходимо начинать не ранее 10-го класса. Более раннее профильное обучение возможно только в исключительных случаях по индивидуальным образовательным программам.

Не менее опасна тенденция *подмены элективных механизмов комплектования профильных классов*, основанных на собственном выборе обучающихся, *селективными механизмами*. В этом случае школьники принудительно распределяются по профилям обучения на основе тех или иных параметров (например, отлично и хорошо успевающие школьники попадают в классы физико-математического профиля, остальные – в гуманитарные или психолого-педагогические классы). Оценку подобному подходу дал в свое время выдающийся советский и российский профориентолог Е. А. Климов: «Следует воздерживаться от “индустриализации” руководства выбором профессии... не следует лишать человека чувства “субъектности” – “я сам” (сама)» [18, с. 258].

Обе представленные тенденции отражают *доминирование «воздействующих» подходов в профориентационной работе* с обучающимися в ущерб образовательным и консультативным. Ключевая цель «воздействующей» профориентации – заполнить дефицитные кадровые места отрасли, региона или предприятия. Если при этом школьники рассматриваются исключительно как кадровый ресурс, а не как субъект учебно-воспитательного процесса и социально-профессионального самоопределения, то это свидетельствует о некомпетентности тех, кто пытается реализовать подобные подходы.

Еще один риск связан с *сокращением общеобразовательной составляющей и «тотальной профилизацией» старшей школы*. В современной России уже есть регионы, где практически не осталось непрофильных (универсальных) 10–11-х классов. В то же время универсальные классы призваны играть важную роль, обеспечивая полноценное общее образование для тех выпускников основной школы, которые по тем или иным причинам еще не определились с выбором профиля обучения. По данным различных исследований, доля таких вы-

пускников 9-х классов составляет от одной трети до двух третей от общего количества – соответственно, такой же должна быть и доля универсальных 10–11-х классов.

Естественным следствием «тотальной профилизации» выступает обострение *кадровой проблемы профильного обучения*. Очевидно, профилизация общего образования имеет смысл лишь в том случае, если обучение в профильных классах отличается не только по сложности содержания профильных предметов, но и с точки зрения используемых методов и методик (проектная, исследовательская деятельность, наставничество, стажировки и т.д.). Все это вряд ли может быть полноценно реализовано «средним школьным учителем»; здесь нужны, с одной стороны, специально подготовленные учительские кадры, с другой – активное вовлечение в школьный образовательный процесс преподавателей и студентов партнерских вузов. В первую очередь это относится именно к инженерному профилю, для которого характерен наивысший уровень сложности: конвергенция наук и технологий (STEM), необходимость владения конкретными техническими и программными средствами, быстрая смена технологий.

Так или иначе, любая «кампанейщина» в ходе модернизации образования, в том числе в форме его «быстрой и всеобщей» профилизации, совершенно недопустима. Любые изменения, вводимые в систему образования, должны быть тщательно подготовлены (концептуально обоснованы, апробированы на экспериментальных площадках, обеспечены всеми необходимыми ресурсами). В противном случае изменения останутся формальными или, хуже того, могут привести к падению качества образования.

Педагогическая результативность профильного обучения значительно снижается в условиях *возрастающей перегрузки*. Введение профильных (углубленных) предметов и дополнительных (элективных) курсов в учебную программу требует ответа на встречный вопрос: «От каких элементов образовательной программы и внеучебных активностей следует ради этого отказаться?». На практике такой вопрос чаще всего даже не ставится; вместо этого школа, учителя и ученики продолжают находиться в ситуации перегрузки. Перегрузку вызывает как избыточное, несогласованное, не всегда обоснованное учебное содержание, так и нарастающее в последние годы множество обязательных внеучебных активностей. (Нужен ли, например, общий профориентационный курс «Россия – мои горизонты» в профильных классах, где учатся школьники, уже совершившие свой первичный выбор и нуждающиеся уже не в «обзоре отраслей», а в погружении в избранную отрасль?)

Определение предметного содержания и расчет учебной нагрузки обучающихся в профильных классах должны проводиться с учетом возрастных психофизиологических особенностей развития обучающихся. Важно регламентировать и ограничить количество и объем домашних заданий, проверочных и контрольных мероприятий по непрофильным предметам [19].

Первопричина всех обозначенных проблем состоит в том, что вместо единого народнохозяйственного комплекса, координируемого центральной государственной властью, в пространстве профессиональной ориентации и профильного обучения наблюдается не вполне цивилизованная *конкуренция разрозненных отраслей и отдельных корпораций за дефицитный кадровый ре-*

сурс. В результате профориентационное пространство оказывается все более раздробленным, не связанным ни едиными целями (достижение технологического лидерства на базе инновационного развития российской экономики), ни единой методологией работы (разработанной трудами отечественных педагогов и профориентологов, таких как Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, С. Н. Чистякова, Н. С. Пряжников, Г. В. Резапкина, Н. Ф. Родичев и др.). Это наблюдается и в публикациях последних лет, в которых все реже прослеживается опора авторов на классические работы в области профориентации и профессионального самоопределения. Вместо этого авторы в зависимости от своей отраслевой принадлежности пребывают в замкнутых пространствах, например, «инженерной», «военной», «медицинской» профориентации либо замыкаются в еще более тесном пространстве отдельно взятого колледжа или вуза, цитируя лишь свои собственные работы [17].

Отсутствие полноценной государственной координации (на федеральном и региональном уровнях управления) приводит к тому, что участники и заинтересованные стороны профориентационного и профильно-образовательного процессов продолжают жить в пространстве собственных интересов. Школа действует в логике «ОГЭ/ЕГЭ-центризма»; дополнительное образование детей нацелено на удовлетворение персональных образовательных потребностей и интересов (далеко не всегда связанных с профессиональным самоопределением); вузы и колледжи в работе с абитуриентами борются за количественные показатели «контрольных цифр приема». В свою очередь, предприятия экономической сферы ориентируются на получение прибыли и реализацию текущих производственных планов, имеющих крайне ограниченный горизонт (чаще всего не более одного года) и желают получить подготовленные кадры «под ключ».

Очевидно, что вместо синергетического эффекта в такой ситуации «стихийно-хаотического» развития профориентационных подходов и практик возникает прямо противоположный результат: сумма множества разрозненных усилий оказывается равна нулю.

Решения

Принципы профильного инженерного образования и инженерной профориентации

Проектирование возможных моделей организации непрерывного инженерного образования на раннем (школьном) этапе необходимо вести на основе комплекса принципов, позволяющих учесть психолого-педагогические закономерности, лежащие в основе процессов развития личности и профессионального самоопределения, а также дать педагогическую интерпретацию приоритетам государственной политики, связанным с необходимостью повысить количественные и качественные показатели подготовки российских инженерно-технических кадров.

Добровольность профильного, профессионально-образовательного, профессионального выбора обучающегося на основе его образовательных интересов, профессиональных способностей и склонностей, с учетом возможностей их реализации.

Подготовленность выбора (профильного, профессионально-образовательного, профессионального), который совершает выпускник общеобразова-

тельной школы, на основе профориентационной работы, предпрофильной подготовки, профильного обучения.

Профильно-отраслевая сбалансированность: определение номенклатуры профилей и показателей объемов профильного обучения на основе регулярного анализа состояния и тенденций развития рынка труда с целью учета потребностей социально-экономического развития региона и страны, проведение в необходимых случаях адекватной корректировки данных показателей системы профилизации.

Индивидуальный подход: учет при организации профориентационной работы и формировании профильных классов результатов современных психологических и психофизиологических исследований, выявляющих факторы и предикторы развития склонностей и интересов конкретных обучающихся к различным направлениям и видам учебной и профессиональной деятельности, которые определяют успешность профильного и профессионального выбора, построения личного профессионально-образовательного маршрута.

Личностно-ориентированный подход: организация и проведение психологического сопровождения обучающихся – деятельность специалистов, имеющих психологическое образование (психолог общеобразовательной организации, педагог-психолог, психолог-профконсультант), преимущественно в индивидуальных, реже в групповых формах, направленная на помощь конкретным обучающимся в их профильном или профессиональном выборе: создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях профильного и профессионального выбора и для адаптации к условиям будущей профессиональной деятельности.

Ресурсная (в т.ч. кадровая) обеспеченность профориентационной работы, предпрофильной подготовки и профильного обучения, достаточная для качественного решения поставленных задач.

Экосистемность, предполагающая включенность школы в систему социального партнерства с организациями, реализующими программы среднего профессионального и высшего образования, профессионального обучения, а также предприятиями (организациями) – субъектами экономической и социальной сферы.

Преемственность и непрерывность общего, среднего профессионального и высшего образования, при этом профильные классы рассматриваются как одно из ключевых средств обеспечения бесшовности институционального перехода «общеобразовательная школа – колледж / вуз – производство».

Высокое качество и фундаментальность базовой общеобразовательной подготовки, обеспечивающие возможность последующей корректировки профессионально-образовательного маршрута обучающегося [19].

Обозначенные принципы могут быть использованы и для построения иных моделей профессиональной ориентации и профильного обучения, выходящих за рамки инженерного образования.

Мотивационная пропедевтика и предпрофильная подготовка

Принципы подготовленности выбора, преемственности и непрерывности предполагают раннее начало профориентационной работы с детьми, при этом понимаемое не как ранний (форсированный) выбор, а как опережающая подго-

товка к профессиональному обучению. Такую работу мы называем пропедевтической. В настоящее время значительная часть такой работы осуществляется в российских школах, начиная с 6-го класса, в рамках Единой модели профориентации обучающихся. Однако ограничивать пропедевтику инженерного (и в целом профильного) образования рамками Единой модели профориентации было бы неправильно.

Пропедевтика профессионального выбора должна начинаться раньше, на этапах начального общего и даже дошкольного образования. На этих этапах она должна носить прежде всего мотивационный характер, включая в себя ознакомительное профинформирование и профориентационно значимые события, нетворкинг «ребенок – родитель – работодатель», профориентационные экскурсии и проекты, мастер-классы, профессиональные пробы, вовлечение детей в освоение программ дополнительного образования (кружки, секции, студии и т.д.). Позднее, в 8–9-м классах, должна быть введена полноценная предпрофильная подготовка, в рамках которой обеспечивается системное знакомство обучающихся с профильными и профессионально-образовательными ресурсами территории, создаются условия для профильного выбора.

Кроме того, в системе общего (школьного) и дополнительного (внешкольного) образования на всех этапах должны быть обеспечены опережающий поиск и поддержка обучающихся, проявляющих выраженные способности и склонности к инженерно-технической деятельности, с целью формирования у них целенаправленного интереса к поступлению в профильный класс, затем в инженерный вуз (технический колледж) и к выбору соответствующей сферы будущей профессиональной деятельности. В этой работе безусловно должны принимать участие представители предприятий (организаций), заинтересованных в формировании долгосрочного кадрового резерва по инженерно-техническим профессиям.

Компетентностная модель выпускника инженерного профиля: поэтапная «достройка» в системе вертикально интегрированного образования

Построение модели непрерывного инженерного образования, начиная со школьной скамьи, требует четкого осмысления целевого результата, в качестве которого может выступать компетентностная модель современного инженера. Прежде всего необходимо предварительное понимание требований конечных заказчиков – промышленных предприятий. Подход, основанный на преемственности заданных результатов образования «сверху вниз» (от работодателя к вузу и далее к школе), мы называем *вертикальной интеграцией образования*, что было представлено в предыдущих публикациях одного из авторов данной статьи [20; 21].

С другой стороны, проектирование образовательного процесса, «настроенного» на компетентностную модель инженера-выпускника, требует учета комплекса педагогических факторов – как психолого-педагогических (сензитивные периоды формирования определенных компетенций), так и логико-дидактических (оптимальная последовательность формирования образовательных результатов, когда новые результаты опираются на уже сформированные базовые, предыдущие).

Общие принципы построения преемственности формирования компетенций в системе непрерывного инженерного образования «школа – вуз»:

– «от материала к структуре»: в начальной и основной школе ребенок работает с материалом руками (курс технологии, дополнительное образование), в инженерном классе учится моделировать его свойства (профильные интегративные курсы, такие как основы материаловедения), в вузе проектирует систему материалов с заданными свойствами;

– «от инструмента к оркестровке (системе)»: в школе инструменты искусственного интеллекта используются как «игра в инженера», в старшей школе – «инструмент-помощник» в ходе выполнения исследований и инженерных проектов, в вузе нейронные сети становятся «агентами», которыми современный инженер управляет для решения производственных задач;

– «от личности к экосистеме»: в основной школе фокусом инженерной пропедевтики является персональный проект («Я сделал»), в старшей школе – проект, выполненный в команде («Мы сделали»), в вузе масштаб инженерной деятельности существенно расширяется: «Наше решение встроено в отрасль».

На основе этих принципов выстраивается следующая возрастная логика непрерывного инженерного образования в системе «школа – вуз»:

1) *пропедевтика* (1–7-й кл.) и *предпрофильная подготовка* (8–9-й кл.). Постепенный переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Период активного интереса к «устройству мира», потребность в социальном признании через предметную деятельность;

2) *профильные инженерные классы* (10–11-й кл.). Период профессионального самоопределения. Формирование теоретического мышления, способность к долгосрочному планированию и осознанному выбору;

3) *инженерный вуз* (специалитет / бакалавриат, магистратура). Профессиональная идентификация и первичная профессиональная адаптация. Становление субъектности инженера, готовность к ответственности за результат труда.

Компетентностная модель инженера, дифференцированная по трем обозначенным этапам образования, а также по основным группам компетенций, представлена в таблице 1.

Экосистемы непрерывного инженерного образования

Обозначенный выше принцип экосистемности (социального партнерства) может быть реализован различным образом. В таблице 2 представлена возможная типология, включающая четыре типа экосистем инженерного образования и инженерной профориентации: (1) корпоративная; (2) распределенная отраслевая; (3) региональная многопрофильная; (4) инновационная. Все они являются взаимодополняющими, предоставляя одному и тому же контингенту обучающихся различные возможности на разных этапах его инженерного образования. Один и тот же школьник или студент может по мере продвижения по своей инженерно-образовательной траектории перемещаться из одной экосистемы в другую либо присутствовать в нескольких экосистемах одновременно (например, в одной как наставник, в другой как стажер).

Компетентностная модель выпускника в системе непрерывного инженерного образования

Этапы инженерного образования	Пропедевтика	Профильные инженерные классы	Инженерный вуз
Возраст	Основная школа, 5–9-й классы	Старшая школа, 10–11-й классы	Специалитет / бакалавриат, магистратура
Профессиональные знания, навыки и компетенции	Базовая технологическая грамотность. Ручной труд и мейкерство. Работа с базовыми инструментами, понимание свойств материалов (дерево, пластик, металл). Элементарная механика и электротехника. Сборка простых цепей, понимание рычагов, передач	Прикладная наука. Математическое моделирование. Решение физических задач через построение моделей, а не только по формулам. Инженерная графика и основы САПР (CAD). Создание чертежей и сборочных моделей по промышленным стандартам	Системная инженерия. Управление жизненным циклом. Проектирование с учетом производства, эксплуатации и утилизации. Реверс-инжиниринг и оптимизация. Работа со сверхсложными системами, их разбор и совершенствование
Цифровые умения, навыки и компетенции	Алгоритмическая база. Переход от визуального программирования (Scratch / Blockly) к текстовому (Python). Переход от логики блоков к синтаксису. Основы 3D-моделирования. Прототипирование простых форм (Tinkercad)	Data-грамотность и ИИ. Основы Data Science. Работа с данными экспериментов, их визуализация и анализ. ИИ-грамотность. Понимание принципов работы нейросетей, использование ИИ как помощника в программировании и поиске решений	«ИИ-оркестровка» (управление «оркестром» нейронных сетей). Генеративный дизайн. Использование ИИ для поиска оптимальных топологий и структур материалов. Цифровые двойники. Создание и использование симуляций для тестирования изделий
Социальные компетенции	Командное взаимодействие. Роль в проекте. Умение быть «дизайнером», «сборщиком» или «программистом» в команде. Презентация продукта. Способность объяснить, «как это работает»	Лидерство и коммуникация. Управление проектом. Знание основ Agile / Scrum (и / или возможных российских аналогов), работа в междисциплинарной команде. Критическое мышление. Умение аргументированно защитить свое техническое решение перед экспертами	Индустриальная медиация (выполнение функций квалифицированного посредника между индустрией и обществом). Технологическое предпринимательство. Умение оценивать экономическую эффективность и рыночный потенциал идеи. Этическая экспертиза. Оценка влияния технологии на общество и экологическую ситуацию
Самокомпетенции (self-skills)	Познавательная инициатива. Навык «проб и ошибок». Формирование устойчивости к неудачам («если не заработало – ищу причину»)	Профессиональная навигация. Тайм-менеджмент. Совмещение подготовки к ЕГЭ с проектной деятельностью. Рефлексия дефицитов. Понимание, каких знаний не хватает для реализации идеи, и поиск ресурсов для закрытия дефицитов	Непрерывное развитие. Когнитивно-технологическая адаптивность. Быстрое освоение новых версий программного обеспечения и технологических стеков. Профессиональная этика и ответственность. Личная подпись под проектом как акт инженерной ответственности

Возможная типология экосистем инженерного образования и инженерной профорientации

Параметры	Типы экосистем			
	<i>Корпоративная</i>	<i>Отраслевая (распределенная)</i>	<i>Региональная многопрофильная</i>	<i>Инновационная</i>
Ядро	Крупнейшие корпорации или стратегически значимые частные компании: Росатом, Ростех, Роскосмос, Сибур, РЖД, Яндекс и др.	Отраслевые министерства и ведомства, отраслевые ассоциации предприятий	Субъекты РФ, региональные вузы, колледжи, предприятия и объединения малого и среднего бизнеса	Наукограды, СУНЦ, с участием Базовых школ РАН
Суть	Максимальное сближение образовательной среды инженерного образования с конкретным высокотехнологичным производством.	Физически распределенная сеть точек присутствия («агроклассы», «энергоклассы» и т.д.), где обучающийся взаимодействует с реальным профессиональным инструментарием и живыми профессионалами своего региона. Используются различные сочетания цифровых (платформенных) и реальных (практико-ориентированных) форматов учебной работы. Ядром инженерного образования уже на школьном этапе является «материальный контакт» с почвой, станком, механизмом, устройством	«Плавильный котел» для технологического бизнеса среднего масштаба. Подготовка инженеров-универсалов и технологических предпринимателей, способных закрывать кадровые дефициты региональной экономики	Лабораторный инжиниринг на переднем крае науки, интегрированный с собственным образовательным стеком. Содержательные направления связаны с актуальными прорывными технологиями (например, квантовые компьютеры, фотоника, новая химия, термоядерный синтез и т.д.). В отличие от корпоративной модели, фокус на НИОКР, а не на производстве
Целевые приоритеты	Гарантированное воспроизводство кадров для обеспечения технологического суверенитета и технологического лидерства.	Централизованное развитие компетенций и инноваций в конкретной отрасли, особенно в условиях географической распределенности. Восполнение кадрового дефицита в узкоспециализированных нишах, ранняя профессиональная социализация, повышение престижа отраслевых профессий, ускоренное внедрение отраслевых инноваций через образовательную среду	Адаптация к местным экономическим условиям, поддержка многообразия предприятий среднего и малого бизнеса, решение региональных задач, в т.ч. связанных с удержанием квалифицированных кадров	Отбор детей с максимально высокими способностями к фундаментальной науке, которым противопоказана узкая отраслевая специализация, особенно на раннем этапе, на этой основе формирование научной и инженерной элиты для стратегических прорывов

Параметры	Типы экосистем			
	<i>Корпоративная</i>	<i>Отраслевая (распределенная)</i>	<i>Региональная многопрофильная</i>	<i>Инновационная</i>
Структура	Ведущая госкорпорация – опорный вуз – сеть профильных инженерных классов – отраслевой технопарк	Ведомственный вуз (методический центр) – отраслевой ресурсный центр (базовая кафедра/колледж) – сеть профильных классов – отраслевые испытательные полигоны/лаборатории	Региональные технические вузы – ассоциации малого и среднего бизнеса – «Кванториумы» – региональные центры компетенций	Академические институты (РАН) – исследовательский университет – элитные физмат-школы (СУНЦ) – стартап-студии научно-исследовательского профиля
Механизмы обеспечения непрерывности	Корпорация выступает «единым заказчиком» и «архитектором смысла». Учебные программы школы и вуза синхронизированы с производственным планом корпорации на долгосрочную перспективу	«Вертикальный лифт»: прямая траектория: от отраслевого кружка к целевому обучению в вузе и гарантированному рабочему месту. Непрерывность поддерживается за счет раннего доступа к производственным объектам («день на ферме», «смена на ТЭЦ») и участия практиков-наставников в учебном процессе с 5-го класса. Использование возможностей программы «Профессионалитет» для интеграции колледжей и работодателей; опора на развитую сеть ведомственных вузов	Горизонтальные связи: школьники решают кейсы местных заводов; вуз выполняет роль центра исследований и разработок для регионального бизнеса, у которого нет своих КБ. Поддержка через НОЦ и программы развития территорий	Раннее вовлечение в научный поиск: школьники с 8 класса уже участвуют в деятельности настоящей научной группы (например, в качестве лаборанта). Опирается на существующую сеть проекта «Базовые школы РАН»

Модели организации непрерывного инженерного образования

В отличие от «экосистем», под которыми понимается пространство социального партнерства, сложившееся вокруг тех или иных традиционных «центров кристаллизации» инженерного образования (корпорации, отраслевые министерства, региональные органы исполнительной власти, научно-исследовательские организации), «модели» представляют собой конкретные способы организации образовательного процесса. Если в случае *экосистемы* фокус нашего внимания сосредоточен на горизонтальных связях социального партнерства, то в рамках *модели* ключевое значение имеет вертикальная интеграция, обеспечивающая непрерывность инженерного образования, преемственность различных уровней и ступеней образования. Таких моделей может быть три: институциональная, неформальная и сетевая (информальная).

1. Институциональная модель «Инженерный лицей – Вуз – Предприятие».

Концептуальная идея: создание единого административно-образовательного контура «школа – вуз» (предуниверсарий или его аналог), работающего в тесном социальном партнерстве с одним или несколькими профильными предприятиями-работодателями.

Организационное ядро: базовая школа при вузе или профильные классы в школе (сети школ), созданные при непосредственном участии вуза.

Механизмы интеграции:

– бесшовные (преемственные) образовательные программы: учебный план школы синхронизирован с программами первого курса вуза (пре-бакалавриат). Часть дисциплин засчитывается вузом при поступлении, что освобождает учебное время для возможности освоения дополнительных курсов по выбору в рамках индивидуального учебного плана;

– общая инфраструктура: школьники проводят 20–30 % учебного времени в лабораториях вуза, работая на научном оборудовании;

– кадровый синтез: уроки ведут «учитель школы + преподаватель вуза».

Педагогические инструменты: ранняя профилизация, погружение школьников в академическую среду, наставничество «студент – школьник», «преподаватель вуза – школьники», «преподаватель вуза – учитель школы». Работа в «зеркальных лабораториях» (см. далее).

Результат: абитуриент с сформированной академической направленностью и базовыми Hard Skills, готовый к «цифровому голоданию» на 1-х курсах.

Представленная модель (в т.ч. и в форме предуниверсария) уже используется в российской образовательной практике, хотя и недостаточно широко, если речь идет об инженерном профиле. Дальнейшее развитие этой модели и ее «настройка» на инженерное образование могут быть обеспечены путем введения инновационного организационно-педагогического инструмента «Зеркальная лаборатория». «Зеркальная лаборатория» – формат, обеспечивающий глубокую инфраструктурную и содержательную интеграцию школы и вуза. Это парная исследовательская площадка, существующая одновременно в вузе и в школе, обладающая общим оборудованием, единой программой работы и сквозной повесткой реализуемых проектов. Это «научный филиал» инженерного вуза внутри школы, где школьники работают над теми же задачами, что и

вузовские разработчики (совместные проектные коллективы, состоящие из опытных специалистов и студентов), но на своем уровне сложности.

«Зеркальность» проявляется на трех уровнях.

Технологическое пространство. В школе и вузе установлены идентичные (или совместимые) приборы, станки и софт. Например, если в вузе стоит промышленный пятиосевой станок, то в школе – его учебный аналог с тем же логическим контроллером и интерфейсом.

Содержательно-методическая интеграция. Образовательные программы синхронизированы. То, что ученик начал изучать в школьной «зеркальной лаборатории» (например, основы фотоники), преемственно продолжается в вузовской лаборатории без необходимости переучиваться.

Единая цифровая среда. Данные экспериментов, проведенных в школе, могут отправляться в вуз для обсчета на суперкомпьютерах, а вузовские наработки могут передаваться в школу как база для моделирования. Например, в области беспилотных авиационных систем в вузе разрабатывают алгоритмы роевого интеллекта для беспилотников. В школьной зеркальной лаборатории ученики собирают типовые дроны на той же элементной базе, проводят летные испытания, поставляя данные «вверх» для обучения нейросетей вуза.

Возможная организационная модель «зеркальной лаборатории».

Вуз (ведущий партнер): поставляет методики, обучает учителей школы, дает доступ к своим мощностям, выступает заказчиком исследований.

Школа (младший партнер): обеспечивает пространство, отбирает мотивированных детей, интегрирует лабораторную работу в учебный план (например, через часы внеурочной деятельности или проектной работы).

Предприятие (заказчик): может финансировать создание «зеркальных лабораторий» в обеих точках, чтобы цепочка подготовки кадров была заточена под конкретную отраслевую задачу.

2. Неформальная модель «Дополнительное образование – Технологический хаб»

Концепция: «мягкая» профилизация через систему дополнительного образования, работающей по формуле «интерес важнее оценки».

Организационное ядро: сеть Кванториумов, ИТ-кубов, Фаблабов, вузовских центров детского творчества и (или) иных организаций дополнительного образования детей инженерного профиля.

Механизмы интеграции:

– модульный подход – подросток сам собирает свою траекторию из краткосрочных курсов (например, робототехника, беспилотные системы, ИИ);

– индустриальное наставничество – проекты курируются студентами-старшекурсниками (модель «студент – школьник») и молодыми инженерами с предприятий;

– система соревнований – участие в научно-технических объединениях, хакатонах, конкурсах профессионального мастерства («Молодые профессионалы») как главный двигатель мотивации.

Педагогические инструменты: проектное обучение на основе изготовления инженерно-технического продукта; ситуация успеха (переживание радости от первого самостоятельно созданного работающего устройства).

Результат: высокомотивированные обучающиеся с развитыми (для своей возрастной категории) универсальными компетенциями и проектным мышлением, способные работать в условиях неопределенности.

3. Сетевая (информальная) модель «Распределенное конструкторское бюро (РКБ)»

Концепция: погружение школьников и студентов в профессиональные сообщества через сетевые проекты, платформы и открытые цифровые ресурсы.

Организационное ядро: специализированная (профессиональная, межотраслевая) цифровая платформа + профессиональные сообщества.

Механизм интеграции:

- сетевые проекты: школьники, студенты и профессионалы объединяются в распределенные команды для решения реальных задач (например, разработка открытого кода для дрона или проектирование элементов «умного города»);

- площадки краудсорсинга: предприятие выкладывает микрозадачу (микровывоз), которую может решить любой участник сообщества, получив за это «токены компетенций» в цифровое портфолио;

- горизонтальное обучение: знания передаются через форумы, чаты и совместную отработку программного обеспечения. Жесткая иерархия «учитель – ученик» заменяется условной и ситуативной иерархией в сообществе, где взаимодействуют «новички», «продвинутые», «опытные», «эксперты», «гуру».

Педагогические инструменты: социальное конструирование знаний и метод «периферийного участия»; обучение и воспитание через принадлежность к «инженерному сословию».

Результат: инженер с широким и гибким мышлением, умеющий работать в команде, способный к самообразованию в сетевом пространстве.

В таблице 3 приведена сравнительная характеристика моделей.

Таблица 3

Сравнительная характеристика организационно-педагогических моделей непрерывного инженерного образования и инженерной профориентации

Характеристики	Модели		
	Институциональная	Неформальная	Информальная
Ключевые ценности	Научность		
	Системность и знания	Творчество и навыки	Сообщество и контекст
Образовательное пространство	Школа (класс, кабинет, лаборатория), вуз (аудитория, лаборатория)	Кружок, секция, лаборатория, мастерская	Сеть, платформа, фаблаб, коворкинг
Субъекты – участники образовательных отношений	Преподаватель вуза, учитель школы, студент-наставник, школьник	Педагог дополнительного образования, наставник, тьютор, школьник	Эксперт, консультант, наставник, модератор, участник сообщества (на уровне от «начинающего» до «гуру»)
Мотивация	Интерес, личная профессионально-образовательная перспектива		
	Оценка, рейтинг, победы в предметных олимпиадах	Образовательный продукт, общий успех команды	Причастность, репутация, статус в сообществе
Роль единой цифровой платформы	Фиксация успеваемости и внеучебных успехов	Портфолио проектов	Среда коммуникации и взаимодействия

Как и в случае с экосистемами, модели организации непрерывного инженерного образования являются взаимодополняющими. Оптимальной видится участие каждого школьника, студента в пространстве каждой из трех моделей: неформальная модель «заряжает» будущего инженера инженерной культурой и профессионально-образовательной мотивацией; в рамках неформальной модели он получает первые навыки работы руками и пробует себя в проектах; институциональная модель обеспечивает фундаментальную подготовку, воспитание инженерной воли и профессионально-трудовой дисциплины, ведет к получению профессионального диплома.

Обсуждение и заключения

Подходы к организации непрерывного инженерного образования и встроенной в него инженерной профориентации, которые были кратко представлены в данной статье, являются путями решения ключевой проблемы российской экономики – дефицита *квалифицированных, мотивированных, мобильных* инженерно-технических кадров. Среди предложенных решений нет ни одного «простого и быстрого», рассчитанного на достижение некоего «мгновенного эффекта» без значительных ресурсных затрат. Это не случайно – таких решений (на нахождение которых нередко надеются иные современные заказчики) просто не существует. Подготовка кадров – длительный, трудоемкий и ресурсоемкий процесс, и это в наибольшей степени относится именно к инженерным кадрам, для которых дорогостоящие «hard skills» выполняют роль профессионального фундамента и существенно важнее, чем относительно легко формируемые «soft skills».

В заключение обозначим три ключевых ограничения, которые необходимо учитывать при построении «нижних этажей» системы непрерывного инженерного образования («школа – вуз»).

1. Эффективное наращивание человеческого (трудового, кадрового) ресурса возможно лишь *на основе инвестиций в человеческий потенциал* по формуле «развитие ресурса через развитие субъектности».

2. Результаты «воздействующей» профориентации (заданные количественные показатели подготовленного кадрового резерва или ресурса) могут быть достигнуты *только средствами образовательной профориентации* (то есть на основе «длинных» и элективных инструментов, обеспечивающих подготовку детей и молодежи к самостоятельному, осознанному, зрелому профессионально-образовательному выбору).

3. Задача построения результативной системы монопрофильной или междотраслевой профориентации не имеет решения. Полноценный результат профориентационной работы может быть достигнут только на основе *интегративной междотраслевой системы профориентации*, обеспечивающей профессионально-образовательное самоопределение обучающихся в многопрофильном образовательном пространстве.

Список источников

1. Ерошенко А. В., Трофимова Л. Н. История инженерного образования в СССР (1945–1991 гг.) // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71–5. С. 63–66.

2. Колмыкова М. А., Тартыгашева Г. В. Инженерное образование в СССР в контексте трансформации интересов власти и технической интеллигенции // Вестник Самарского муниципального института управления. 2025. № 2. С. 71–79.

3. Инженерное образование: Исторические трансформации и открытые возможности / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, Н. С. Гришина. Санкт-Петербург, 2023. 119 с.

4. Сапрыкин Д. Л. История инженерного образования в России, Европе и США : развитие институтов и количественные оценки // Вопросы истории естествознания и техники. 2012. № 4. С. 51–90.

5. ПИШ СПбПУ «Цифровой инжиниринг» : инжиниринговые программы магистратуры, реализуемые совместно с промышленными партнерами / А. И. Боровков [и др.] // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2024. № 1 (7). С. 35–60.

6. Лучшие практики передовой инженерной школы МФТИ, Физтех / М. А. Кудров [и др.] // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2025. № 1 (8). С. 38–43.

7. Потемкин А. С. Промышленный проект : мост между теорией и практикой в передовой инженерной школе университета Иннополис // Профессорский журнал. Серия: Технические науки. 2025. № 1 (8). С. 44–46.

8. Иванов С. А. Предпрофессиональное образование инженерной направленности: модели и эффективные практики взаимодействия с работодателями // Primo Aspectu. 2024. № 2 (58). С. 82–87.

9. Романова О. В. «Уральская инженерная школа 2.0» : новые возможности для кадрового обеспечения экономики региона // Образ действия. 2024. Вып. 4. Инженерно-технологическое образование (лучшие практики). С. 113–123.

10. Инновационная модель профориентационной кооперации стейкхолдеров атомной отрасли на базе волгодонского инженерно-технического института – филиала национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» / В. А. Руденко [и др.] // Глобальная ядерная безопасность. 2022. № 3 (44). С. 73–85.

11. Рыбин П. К., Дроздова М. А., Бенин А. В. Образовательная политика ПГУПС в рамках программы «Приоритет-2030»: перспективы развития, лучшие практики и вклад в инженерное образование // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2025. Т. 22, вып. 4. С. 845–855.

12. Щербинин Н. И., Балашова Е. С. Особенности функционирования инновационной модели непрерывного профильного инженерного образования в контексте кадрового обеспечения российских судостроительных предприятий // Счисляевские чтения: актуальные проблемы экономики и управления. 2024. № 12 (12). С. 492–498.

13. Баранова Ю. Ю., Уткина Т. В. Профессиональная навигация: формирование и развитие губернаторских инженерных классов в регионе // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2024. № 2 (20). С. 17–22.

14. Развитие системы подготовки инженерных кадров в промышленном регионе / Т. Л. Ким [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 1 (57). С. 11–16.

15. Дейкова Л. А. Развитие ранних инженерных компетенций: образовательные траектории и вызовы времени // Казачество. 2025. № 84 (3). С. 214–223.

16. Пчелкин К. С. Инженерное мышление и личностное развитие: дополнительное образование как фактор формирования самосознания // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2025. № 1 (14). С. 22–29.

17. Сергеев И. С. Профориентация в современной России: образовательная, консультативная, воздействующая. Актуальные тренды // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени. Москва : РГУ нефти и газа, 2025. С. 179–196.

18. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов. Москва : Академия, 2004. 304 с.

19. Концепция профилизации общего образования // Инновационные процессы в

высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : сборник научных трудов. Москва : Экон-Информ, 2025. С. 369–398.

20. *Сергеев И. С.* Принцип вертикальной интеграции – основа социальной эффективности общего образования : монография. Москва : ФИРО, 2007. 180 с.

21. *Сергеев И. С.* Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования : монография. Москва : ФИРО, 2017. 226 с.

References

1. *Eroshenko A. V., Trofimova L. N.* History of engineering education in the USSR (1945–1991) // *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* = Trends in the Development of Science and Education. 2021; 71-5;63-66. (In Russ.)

2. *Kolmykova M. A., Tartygasheva G. V.* Engineering education in the USSR in the context of the transformation of the interests of the government and the technical intelligentsia // *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya* = Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management. 2025; 2:71-79. (In Russ.)

3. Engineering education: historical transformations and open opportunities / A. I. Rudskoy, A. I. Borovkov, P. I. Romanov, N. S. Grishina. Saint Petersburg, 2023. 119 p. (In Russ.)

4. *Saprykin D. L.* The history of engineering education in Russia, Europe and the United States: institutional development and quantitative assessments // *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki* = Studies in the History of Science and Technology. 2012; 4:51-90. (In Russ.)

5. St. Petersburg Polytechnic University's Advanced Engineering School "Digital Engineering": master's engineering programs implemented in cooperation with industrial partners / A. I. Borovkov [et al.] // *Professorskiy zhurnal. Seriya: Tekhnicheskie nauki* = Professor's Journal. Series: Technical Sciences. 2024; 1(7):35-60. (In Russ.)

6. Best practices of the advanced engineering school of MIPT, Phystech / M. A. Kudrov [et al.] // *Professorskiy zhurnal. Seriya: Tekhnicheskie nauki* = Professor's Journal. Series: Technical Sciences. 2025; 1(8):38-43. (In Russ.)

7. *Potemkin A. S.* Industrial project: a bridge between theory and practice at the advanced engineering school of Innopolis University // *Professorskiy zhurnal. Seriya: Tekhnicheskie Nauki* = Professor's Journal. Series: Technical Sciences. 2025; 1(8):44-46. (In Russ.)

8. *Ivanov S. A.* Pre-professional engineering education: models and effective practices of interaction with employers // *Primo Aspectu*. 2024; 2 (58):82-87. (In Russ.)

9. *Romanova O. V.* "Ural Engineering School 2.0": new opportunities for staffing the regional economy // *Obraz dejstviya* = Modus Operandi. 2024. Iss. 4. Engineering and Technology Education (Best Practices). Pp. 113-123.

10. Innovative model of professional orientation cooperation between stakeholders in the nuclear industry based on the Volgodonsk Engineering and Technical Institute, Branch of the National Research Nuclear University MEPhI / V. A. Rudenko [et al.] // *Global'naya yadernaya bezopasnost'* = Global Nuclear Safety. 2022; 3(44):73-85. (In Russ.)

11. *Rybin P. K., Drozdova M. A., Benin A. V.* Educational policy of the St. Petersburg State Transport University within the framework of the Priority-2030 program: development prospects, best practices and contribution to engineering education // *Izvestiya Peterburgskogo universiteta putey soobshcheniya* = Proceedings of the St. Petersburg University of Railway Communications. 2025; 22(4):845-855. (In Russ.)

12. *Shcherbinin N. I., Balashova E. S.* Features of the innovative model of continuous engineering education in the context of human resources for Russian shipbuilding enterprises // *Schislyaevskie chteniya: aktual'nye problemy ekonomiki i upravleniya* = Schislaeva Readings: Current Issues in Economics and Management. 2024; 12(12):492-498. (In Russ.)

13. *Baranova Yu. Yu., Utkina T. V.* Professional navigation: formation and development of governor's engineering classes in the region // *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki*

kachestva obrazovaniya = Scientific and Methodological Support for Assessing the Quality of Education. 2024; 2(20):17-22. (In Russ.)

14. Development of the engineering training system in the industrial region / T. L. Kim [et al.] // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = Professional Education in Russia and Abroad. 2025; 1(57):11-16. (In Russ.)

15. *Dejkova L. A.* Developing early engineering competencies: educational paths and time challenges // *Kazachestvo* = The Cossacks. 2025; 84(3):214-223. (In Russ.)

16. *Pchelkin K. S.* Engineering thinking and personal development: additional education as a factor in self-awareness formation // *Bol'shoy konferents-zal: dopolnitel'noe obrazovanie – vektory razvitiya* = Large Conference Hall: Additional Education – Vectors of Development. 2025; 1(14):22-29. (In Russ.)

17. *Sergeev I. S.* Professional orientation in modern Russia: educational, advisory and influencing. Current trends // *Professiona'naya oriyentatsiya i professional'noye samoopredeleniye obuchayushchikhsya: vyzovy vremeni* = Professional Orientation and Professional Self-Determination of Students: Challenges of the Time. Moscow, Russian State University of Oil and Gas, 2025. Pp. 179-196. (In Russ.)

18. *Klimov E. A.* Psychology of professional self-determination: textbook for universities. Moscow, Academia Publishing Centre, 2004. 304 p.

19. The concept of general education profilization // *Innovatsionnyye protsessy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii* = Innovative Processes in Higher and Secondary Vocational Education and Professional Self-Determination. Moscow, Ekon-Inform, 2025. Pp. 369-398. (In Russ.)

20. *Sergeev I. S.* The principle of vertical integration as the basis of the social effectiveness of general education: monograph. Moscow, FIRO, 2007. 180 p. (In Russ.)

21. *Sergeev I. S.* Designing a system of organizational and pedagogical support for students' professional self-determination in a vertically integrated continuous education system: monograph. Moscow, Federal Institute for Education Development, 2017. 226 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Сергеев И. С. – ведущий научный сотрудник, д-р пед. наук.

Куртева Л. Н. – ведущий научный сотрудник, канд. пед. наук.

Ермачкова Ю. В. – старший научный сотрудник.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors:

Sergeev I. S. – Leading Researcher, Dr. Sci. (Pedagogy).

Kurteeva L. N. – Leading Researcher, Ph.D. (Pedagogy).

Ermachkova Yu. V. – Senior Researcher.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.04.2026; одобрена после рецензирования 10.04.2026; принята к публикации 12.04.2026.

The article was submitted 02.04.2026; approved after reviewing 10.04.2026; accepted for publication 12.04.2026.

Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 72–78.
Education: Path to Career. 2026; 3(2):72-78.

Научная статья
УДК 37.047:67:371.3(045)
doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_72

Образовательный интенсив «НОТ-игры» как инструмент вовлечения молодежи в промышленное производство

Диана Александровна Федулёва

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, dianawer007@gmail.com, <https://vk.com/diiiiid>

Аннотация. В статье рассматривается проблема кадрового дефицита в промышленности Республики Мордовия, анализируются причины низкой привлекательности промышленных предприятий для молодежи. Представлен образовательный проект «НОТ-игры» – интерактивный интенсив, направленный на популяризацию бережливого производства и научной организации труда среди студентов и молодых специалистов, реализованный при поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь. Гранты). Описаны методология, этапы реализации проекта и его результаты. Доказана эффективность игровых и тренинговых форматов как механизма повышения профессионального интереса молодежи к промышленному сектору. Обоснованы перспективы масштабирования моделей в колледжах региона и тиражирования опыта в других субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: профориентация, кадровый дефицит, молодежь, образовательный интенсив, игра, тренинг, Республика Мордовия

Для цитирования: Федулёва Д. А. Образовательный интенсив «НОТ-игры» как инструмент вовлечения молодежи в промышленное производство // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 72–78. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_72

Original article

“NOT-games” educational intensive as a tool for engaging young people in industrial production

Diana A. Feduleva

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
dianawer007@gmail.com, <https://vk.com/diiiiid>

Abstract. The article examines the labor shortage in the industrial sector of the Republic of Mordovia and analyzes the reasons for the low attractiveness of industrial enterprises for young people. It presents the educational project “NOT Games” – an interactive, intensive course aimed at promoting lean manufacturing and scientific work organization among students and young professionals, implemented with the support of the Federal Agency for Youth Affairs (Rosmolodezh. Grants). The methodology, stages of the project and its results are described. The effectiveness of game-based and training formats as a mechanism for increasing young people’s professional interest in the industrial sector is demonstrated. Prospects for scaling up these models in regional colleges and replicating the experience in other regions of the Russian Federation are substantiated.

Keywords: career guidance, personnel shortage, youth, educational intensive, game, training, Republic of Mordovia

For citation: Feduleva D. A. “NOT-games” educational intensive as a tool for engaging young people in industrial production // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2): 72-78. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_72

Введение

Проблема привлечения молодых специалистов в промышленность является одной из наиболее острых для российской экономики. По данным Высшей школы экономики, в 2024 году совокупная потребность отечественных предприятий в работниках достигла 2,7 млн человек, что на 10 % превышает показатели предшествующего периода [1]. Критический дефицит зафиксирован в обрабатывающей промышленности – около 660 тыс. вакантных позиций [2].

На фоне общенациональных тенденций кадровый вопрос стоит и в Республике Мордовия. Сегодня регион располагает 83 действующими промышленными предприятиями, готовыми к трудоустройству молодых специалистов, однако реальный интерес выпускников к работе в производственном секторе остается низким. Опрос, проведенный среди 120 студентов МГУ им. Н. П. Огарёва в 2023 году, показал, что лишь 58 % респондентов рассматривают возможность трудоустройства на промышленных предприятиях [3].

Недостаточная осведомленность молодежи о реальных возможностях профессионального роста и устаревшие стереотипы о производственном труде формируют психологические барьеры, препятствующие выбору карьеры в промышленности. Как указывает член Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре А. И. Гибатдинов, «несколько десятилетий молодежь была убеждена, что работа на заводе – это что-то непрестижное» [4]. В этой связи разработка инновационных образовательных механизмов, способных изменить восприятие промышленности молодежью, представляется весьма актуальной задачей. В настоящей статье опишем результативность образовательного интенсива «НОТ-игры» как практического инструмента решения проблемы кадрового дефицита в промышленности посредством геймификации профессионального образования и популяризации бережливого производства.

Обзор литературы

Теоретическую основу настоящего исследования составляют работы в области бережливого производства, управления человеческими ресурсами и педагогических инноваций. Концепция бережливого производства сформирована в рамках Производственной системы Toyota (TPS) и систематизирована в трудах Дж. Вумека и Д. Джонса [5]. Авторы определяют бережливое производство как подход к организации производства, направленный на устранение всех видов потерь и максимизацию ценности для потребителя. Инструменты системы 5S, SMED и непрерывного совершенствования образуют операционную основу Lean-методологии и широко применяются на ведущих предприятиях мира. Вопрос дефицита технических кадров в России детально исследован аналитической службой «FinExpertiza»¹. К концу 2022 года численность работников моложе 30 лет в промышленности сократилась на 802 тыс. человек и составила лишь 14,9 % от общего числа занятых [6]. Среди основных причин исследователи называют демографический спад 1990-х годов и снижение престижности рабочих и инженерных профессий.

¹ FinExpertiza. URL: <https://finexpertiza.ru/about/finexpertiza/> (дата обращения: 05.05.2026).

Проблема профессиональной ориентации молодежи на технические специальности активно изучается в педагогической науке. Исследователи подчеркивают эффективность неформальных образовательных форматов – участие в хакатонах, деловых играх и кейс-чемпионатах существенно повышает мотивацию студентов к выбору технических профессий [7]. Игровые элементы увеличивают вовлеченность обучающихся на 40–60 % по сравнению с традиционными методами, обеспечивают «сопровождение человека в переходе на иной уровень самоопределения» [8, с. 19]. Исследования в области корпоративного обучения свидетельствуют о том, что тренинговые форматы с практическим деятельностным компонентом демонстрируют значительно более высокий уровень усвоения материала по сравнению с лекционными методами [9]. Принцип «обучение через делание», обоснованный Дж. Дьюи, является ключевым методологическим основанием для разработки практико-ориентированных образовательных программ [10].

Взаимодействие университетов и промышленных предприятий в формате совместных образовательных проектов исследуется в концепции тройной спирали, описывающей кооперацию государства, бизнеса и науки как драйвер инновационного развития. Применительно к задачам профориентации данная модель предполагает создание общих площадок для встречи студентов, работодателей и образовательных организаций.

Материалы и методы

Настоящее исследование основано на материалах образовательного проекта «НОТ-игры», реализованного в Республике Мордовия при поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь. Гранты)¹ в период с сентября по декабрь 2025 года.

Информационную базу исследования составили:

- результаты анкетного опроса 120 студентов выпускных курсов и магистратуры МГУ им. Н. П. Огарёва (2023 г.) о привлекательности промышленных предприятий как места трудоустройства;
- данные мониторинга реализации проекта (протоколы мероприятий, сведения об участниках, обратная связь);
- статистические данные Росстата, аналитической службы «FinExpertiza» и НИУ «Высшая школа экономики»;
- нормативно-правовые и программные документы в сфере молодежной политики и профориентации.

В рамках исследования применялись следующие методы: анализ и синтез научной литературы, структурированное наблюдение за ходом образовательных мероприятий, анкетирование участников, сравнительный анализ показателей до и после участия в программе, экспертные оценки.

Целевую группу проекта составили 115 человек в возрасте от 20 до 35 лет – студенты бакалавриата и магистратуры технических и управленческих направлений (МГУ им. Н. П. Огарёва, Саранский техникум энергетики и электронной техники им. А. И. Полежаева), а также молодые сотрудники промышленных предприятий Республики Мордовия.

¹ Образовательный интенсив «НОТ-игры», № 091-11-2025-345.

Программа интенсива включала пять содержательных блоков: 1) серию образовательных лекций о потенциале промышленности Республики Мордовия; 2) мини-тренинг «Основы бережливого производства»; 3) мини-тренинг «5S на производстве»; 4) мини-тренинг «SMED (быстрая переналадка)»; 5) интеллектуальные игры по бережливому производству. Тренинги проводились сертифицированным бизнес-тренером Федерального центра компетенций в сфере производительности труда. Общее число мероприятий в рамках проекта составило 11.

Для оценки эффективности проекта использовались как количественные (число участников, охват аудитории в медиапространстве, количество публикаций), так и качественные показатели (уровень осведомленности о Lean-инструментах, готовность к трудоустройству на промышленных предприятиях, степень удовлетворенности форматом).

Результаты исследования

1. Диагностика проблемы кадрового дефицита в регионе

Проведенный в 2023 году опрос студентов МГУ им. Н. П. Огарёва выявил ряд ключевых тенденций. Как уже отмечалось, лишь 58 % опрошенных рассматривают возможность трудоустройства на промышленные предприятия региона. При этом 42 % либо полностью отвергают такую карьеру, либо готовы рассмотреть ее исключительно при условии стартовой заработной платы от 100 тыс. рублей, т.е. вдвое превышающей среднерегиональный уровень в 54 871,3 руб.¹. Среди нематериальных факторов, способных повлиять на выбор в пользу промышленного предприятия, студенты назвали приемлемые условия труда (23 %), высокую корпоративную культуру (21 %), реальные перспективы карьерного роста (19 %), соблюдение принципа work-life balance (17 %), социальные гарантии (11 %) и удобное расположение предприятия (9 %). Таким образом, большинство предприятий Республики Мордовия объективно способны удовлетворить запросы молодежи, однако недостаточная информированность о существующих возможностях формирует устойчивый психологический барьер.

2. Содержание и ход реализации образовательного интенсива «НОТ-игры»²

Тренинг «5S на производстве» был проведен среди студентов 3-го курса направления «Управление качеством», которые были разделены на две команды, работавшие в принципиально разных условиях. Первая применяла методологию 5S, вторая действовала без какой-либо организационной системы. Практический эксперимент наглядно продемонстрировал преимущества системы 5S, благодаря использованию которой первая бригада стабильно опережала вторую по скорости выполнения производственных операций. Участники самостоятельно зафиксировали три ключевых эффекта внедрения 5S: 1) повышение порядка и простоты, 2) поддержку производственной дисциплины, 3) рост производительности труда. Участники в ходе мини-тренинга научились с помощью тренажера 5S: сортировать предметы по категориям; организовывать рабочее место, так, чтобы любой предмет можно было найти за 30 секунд; организовывать рабочее место, следуя представленным инструкциям.

¹ Постановление Правительства Российской Федерации о минимальном размере оплаты труда // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460474/ (дата обращения: 20.04.2025).

² Образовательный интенсив «НОТ-игры». URL: <https://vk.com/club234117475>

Участниками тренинга «Быстрая переналадка SMED» выступили студенты Саранского техникума энергетики и электронной техники им. А. И. Полежаева. Три команды («Сокол», «Ореон», «Скорость») последовательно прошли путь от хаотичной традиционной переналадки оборудования до четко структурированного процесса с разделением операций на внутренние и внешние. По итогам практического занятия время переналадки было сокращено в несколько раз. Участники констатировали, что рациональная организация работы обеспечивает экономию не только времени, но и производственных ресурсов. Участники в ходе мини-тренинга научились с помощью тренажера SMED: разделять операции переналадки; применять методы по оптимизации переналадки; сокращать/исключать настройки; сокращать время проведения переналадки.

В тренинге «Основы бережливого производства» приняли участие студенты бакалавриата направлений «Менеджмент» и «Управление качеством». Формат тренинга включал идентификацию видов потерь на примере известных кинофильмов, решение производственных кейсов в командном режиме, а также симуляцию взаимодействия с «требовательным клиентом». Игровая форма обеспечила высокий уровень вовлеченности и позволила сформировать у участников практические навыки применения Lean-инструментов.

Финальное мероприятие проекта – «Интеллектуальные игры “НОТ-игры”» – состоялось 17 декабря 2025 года. Смешанные команды, объединившие студентов и молодых производственников, состязались в решении практических задач по бережливому производству. Формат игры включал тематические раунды, демонстрацию результатов, подведение итогов и награждение победителей. Принципиально важной особенностью мероприятия стало создание неформальной площадки для прямого взаимодействия потенциальных работодателей и соискателей. Для участников были разработаны и подготовлены 36 вопросов, связанных с промышленностью региона и бережливым производством.

Количественные результаты проекта

По итогам реализации проекта достигнуты следующие показатели: вовлечено 115 участников в возрасте 20–35 лет; проведено 11 мероприятий в рамках образовательного интенсива; опубликовано 68 материалов о проекте в СМИ и сети Интернет; совокупный охват публикаций составил 42 500 просмотров; установлены партнерские отношения с промышленными предприятиями региона: ООО «ЭМ-Кабель», ООО «ЭМ-Кат», ООО «ЭМ-Пласт», ООО «ОРИМЭКС», ООО «Завод ПромМетИзделий» и др.

Качественный анализ обратной связи от участников свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности форматом интенсива. Значительная часть студентов отметила изменение восприятия промышленности как сферы профессиональной деятельности в сторону более позитивного. Ряд участников выразил готовность рассмотреть трудоустройство на предприятиях-партнерах проекта.

Вместе с тем необходимо отметить ряд ограничений проведенного исследования. Охват выборки (115 человек) не позволяет делать статистически значимых обобщений о молодежи региона в целом. Оценка долгосрочного влияния проекта на карьерные траектории участников требует отдельного лонгитюдного исследования. Кроме того, субъективность самооценки участников при сборе

обратной связи может вносить систематическое смещение в интерпретацию результатов.

Тем не менее собранные данные убедительно свидетельствуют о том, что интерактивный формат образовательного интенсива обеспечивает высокий уровень вовлеченности молодежи по сравнению с традиционными профориентационными мероприятиями (ярмарки вакансий, экскурсии на предприятия). Возможность состязаться, взаимодействовать в команде и немедленно видеть результаты своих действий формирует устойчивую положительную ассоциацию с производственной деятельностью.

Перспективы масштабирования проекта выглядят обоснованными. В 2026 году планируется расширение охвата за счет включения 36 колледжей Республики Мордовия, увеличение числа участников до 170 человек и числа игровых туров до 7. Внедрение практического конкурсного отбора с оценкой реальных производственных кейсов (для студентов) и рационализаторских решений (для сотрудников предприятий) обеспечит дополнительную практико-ориентированность программы. Тиражирование опыта в других регионах России через взаимодействие с Региональными центрами компетенций может создать предпосылки для формирования устойчивой межрегиональной сети профориентационных практик.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Образовательный интенсив «НОТ-игры» продемонстрировал эффективность игровых и практико-ориентированных форматов как инструментов профориентационной работы. Тренинги по системам 5S и SMED с активным деятельностным компонентом обеспечили качественное усвоение принципов бережливого производства и формирование позитивного образа промышленного труда.

2. Создание неформальной коммуникационной площадки для студентов, молодых специалистов и представителей промышленных предприятий является принципиально важным элементом профориентационной экосистемы региона, позволяющим преодолеть информационные барьеры и формировать реалистичные представления о карьерных возможностях в производственной сфере.

3. Образовательный интенсив «НОТ-игры» представляет собой воспроизводимую и масштабируемую модель решения проблемы привлечения молодежи в промышленность, основанную на синтезе педагогических инноваций, принципов бережливого производства и межсекторного партнерства.

Список источников

1. *Строителева М.* Рынок без труда: российской экономике не хватает 2,7 млн работников // Известия. 2024. URL: <https://iz.ru/1787790/maria-stroiteleva/rynok-bez-truda-rossiiskoi-ekonomike-ne-hvataet-27-mln-rabotnikov> (дата обращения: 15.04.2025).

2. Золотые руки: в России тотальный дефицит кадров // Forbes Russia. 2024. URL: <https://www.forbes.ru/biznes/497478-zolotyie-ruki-v-rossii-total-nyj-deficit-kadrov> (дата обращения: 15.04.2025).

3. *Федулева Д. А.* Исследование факторов, мотивирующих молодежь к трудоустройству на промышленных предприятиях Республики Мордовия: результаты анкетного опроса студентов МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2023. 18 с.

4. В СФ заявили о дефиците в стране молодых специалистов технических специальностей // Сенат.Информ. 2024. URL: https://senatinform.ru/news/v_sf_zayavili_o_defitsite_v_strane_molodykh_spetsialistov_tekhnicheskikh_spetsialnostey/ (дата обращения: 20.04.2025).

5. *Womack J. P., Jones D. T.* Lean thinking: banish waste and create wealth in your corporation. New York: Simon & Schuster, 1996. 350 p.

6. Аналитическая служба FinExpertiza. Численность молодых работников в России: итоги 2022 года. Москва. 2023. URL: <https://finexpertiza.ru/press-service/researches/2023/chisl-mol-rab-min/> (дата обращения: 18.04.2025).

7. *Резник С. Д., Сочилова А. А.* Профессиональная ориентация студентов технических вузов : проблемы и направления совершенствования // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 56–67.

8. *Блинов В. И., Родичев Н. Ф.* Единая модель профессиональной ориентации как «шанс стать другим» // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 16–23

9. *Тейлор Ф. У.* Принципы научного менеджмента. Москва : Контроллинг, 1991. 104 с.

10. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. Москва : Педагогика-пресс, 2000. 384 с.

References

1. *Stroiteleva M.* A market without labor: the Russian economy lacks 2.7 million workers // *Izvestia = News*. 2024. URL: <https://iz.ru/1787790/maria-stroiteleva/rynok-bez-truda-rossiiskoi-ekonomike-ne-hvataet-27-mln-rabotnikov> (accessed: 15.04.2025). (In Russ.)

2. Golden hands: Russia has a total shortage of personnel // *Forbes Russia*. 2024. URL: <https://www.forbes.ru/biznes/497478-zoloty-e-ruki-v-rossii-total-nyj-deficit-kadrov> (accessed: 15.04.2025). (In Russ.)

3. *Feduleva D. A.* Study of factors motivating young people to seek employment in industrial enterprises of the Republic of Mordovia: results of a questionnaire survey of students at Ogarev Mordovian State University. Saransk, 2023. 18 p. (In Russ.)

4. The Federation Council announced a shortage of young technical specialists in the country // *Senat.Inform*. 2024. URL: https://senatinform.ru/news/v_sf_zayavili_o_defitsite_v_strane_molodykh_spetsialistov_tekhnicheskikh_spetsialnostey/ (accessed: 20.04.2025). (In Russ.)

5. *Womack J. P., Jones D. T.* Lean thinking: banish waste and create wealth in your corporation. New York, Simon & Schuster, 1996. 350 p.

6. FinExpertiza Analytical Service. Number of young workers in Russia: 2022 results. Moscow. 2023. URL: <https://finexpertiza.ru/press-service/researches/2023/chisl-mol-rab-min/> (accessed: 18.04.2025). (In Russ.)

7. *Reznik S. D., Sochilova A. A.* Career guidance of students of technical universities: problems and areas of improvement // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 4:56-67. (In Russ.)

8. *Blinov V. I., Rodichev N. F.* The Unified Model of Vocational Guidance as a “chance to become different” // *Obrazovanie: put' v professiyu = Education: Path to Career*. 2024; 1(1):16-23. (In Russ.)

9. *Taylor F. W.* Principles of scientific management. Moscow, Kontrolling, 1991. 104 p. (In Russ.)

10. *Dewey J.* Democracy and education. Moscow, Pedagogika-press, 2000. 384 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Федулёва Д. А. – магистрант экономического института.

Information about the author:

Feduleva D. A. – Master’s student at the Institute of Economics.

Статья поступила в редакцию 14.05.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 24.05.2026.

The article was submitted 14.05.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 24.05.2026.

Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 79–85.
Education: Path to Career. 2026; 3(2):79-85.

Научная статья

УДК 37.047:373(045)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_79

Опыт реализации педагогической практики ранней профориентации на базе Ярославской детской железной дороги

Олеся Анатольевна Цапаева

Ярославская детская железная дорога – структурное подразделение
Северной железной дороги – филиал открытого акционерного общества
«Российские железные дороги», г. Ярославль, Россия, tsapaevaolesya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт реализации педагогической практики ранней профессиональной ориентации школьников на базе Ярославской детской железной дороги. Описана двухэтапная система обучения, а также спектр осваиваемых специальностей – от проводника до машиниста локомотива. Особое внимание уделено интеграции музейной педагогики через «Музей необыкновенных путешествий из века XIX в век XXI», использование интерактивных тренажеров (5D-кинотеатр, тренажер «Пенза-107», макет дороги с мини-поездами) и вовлечение детей в экскурсионную деятельность. Отмечается, что контингент юных железнодорожников составляет около 1000 человек, а комплексный подход, сочетающий теорию, практику и современные технологии, способствует осознанному профессиональному самоопределению подростков. Практика может быть рекомендована для масштабирования в других регионах как эффективный инструмент повышения престижа рабочих профессий и решения кадровых задач транспортной отрасли.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, раннее самоопределение, детская железная дорога, кадровый потенциал, железнодорожные профессии, музейная педагогика, практико-ориентированное обучение

Для цитирования: Цапаева О. А. Опыт реализации педагогической практики ранней профориентации на базе Ярославской детской железной дороги // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 79–85. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_79

Original article

Experience of implementing early career guidance pedagogical practice at the Yaroslavl Children’s Railway

Olesya A. Tsapaeva

Yaroslavl Children’s Railway, structural division of the Northern Railway,
branch of Russian Railways, Yaroslavl, Russia, tsapaevaolesya@yandex.ru

© Цапаева О. А., 2026

Abstract. The article presents the experience of implementing early career guidance pedagogical practice for schoolchildren at the Yaroslavl Children's Railway. It describes a two-stage training system and the range of skills taught, from those of a conductor to a locomotive engineer. Particular attention is paid to the integration of museum pedagogy through the Museum of Extraordinary Journeys from the 19th to the 21st Century, the use of interactive simulators (a 5D cinema, the Penza-107 simulator and a model railway with mini-trains) and the involvement of children in excursions. It is noted that the contingent of young railway workers amounts to approximately 1,000 people, and the integrated approach, combining theory, practice and modern technology, facilitates the adolescents' conscious career self-determination. This practice can be recommended for scaling in other regions as an effective tool for enhancing the prestige of blue-collar jobs and addressing the transport industry's personnel needs.

Keywords: career guidance, early self-determination, children's railway, human resources, railway professions, museum pedagogy, practice-oriented learning

For citation: Tsapaeva O. A. Experience of implementing early career guidance pedagogical practice at the Yaroslavl Children's Railway // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):79-85. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_79

Введение

В современных условиях модернизации экономики вопросы подготовки квалифицированных кадров для стратегически важных отраслей, в том числе для железнодорожного транспорта, приобретают особую актуальность. Одной из ключевых задач образовательной политики является формирование у школьников осознанного профессионального выбора на ранних этапах обучения. Традиционные методы профориентации (лекции, экскурсии на предприятия) зачастую не дают подросткам полноценного опыта погружения в профессию. В этой связи особый интерес представляют учреждения дополнительного образования, которые позволяют интегрировать обучение с реальной производственной деятельностью.

Ярким примером такой интеграции является система детских железных дорог России. Как отмечают исследователи, «детские железные дороги – это не только развлекательный аттракцион для детей и подростков, но и своеобразная кузница кадров для Российских железных дорог» [1, с. 7]. Целью данной статьи является анализ педагогической практики, реализуемой на базе Ярославской детской железной дороги (ДЖД), которая отличается оригинальностью и системным подходом к профориентации школьников посредством сочетания трудового обучения, музейной педагогики и интерактивных технологий.

Обзор литературы

Проблема профессиональной ориентации молодежи на железнодорожные специальности получила освещение в ряде научных и научно-методических публикаций. Значительный вклад в систематизацию знаний о детских железных дорогах как институте профориентации внесли фундаментальные работы Е. С. Андрюшиной, О. Н. Плющевой и В. В. Шарковой [1], О. Долинской [2]. В данных изданиях подробно рассматривается история возникновения детских железных дорог в России, особенности их организации и функционирования. Авторы подчеркивают, что ДЖД представляют собой не просто аттракционы, а полноценные предприятия железнодорожного транспорта, где дети под руководством инструкторов проходят практическое обучение специальностям.

Анализ региональных практик, представленный в отраслевых журналах, позволяет выделить общие и особенные черты в организации профориентационной работы на различных ДЖД. Так, в статье Н. В. Войтенковой, посвященной Иркутской детской железной дороге (Малая Восточно-Сибирская) [3], подробно описывается уникальная история развития: от открытия в 1939 году с тремя деревянными вагонами до современного высокотехнологичного комплекса на острове Юность. Автор акцентирует внимание на техническом оснащении дороги: наличие учебного корпуса с классами различных хозяйств (локомотивного, вагонного, путевого), музея истории, а также оригинальных инженерных сооружений, включая тоннель длиной 50 м под мостом через Ангару. Особый интерес представляет описание профориентационной работы в путевом хозяйстве, где юные железнодорожники изучают профессии путевого обходчика, дорожного мастера и бригадира пути, осваивая работу с путевым шаблоном и дефектоскопной тележкой РДМ-2, изготовленной специально для колеи 750 мм. Н. В. Войтенкова отмечает, что помимо профессионального обучения, на Иркутской ДЖД созданы кружки моделирования, картингистов, вокально-инструментальная и театральная студии, что способствует гармоничному развитию личности подростка.

В статье Г. С. Садыкова, описывающей опыт Уфимской детской железной дороги [4], и в работе Н. А. Васильевой [5], посвященной Казанской ДЖД, также подчеркивается значимость материально-технической базы для качественной профориентации. Отмечается использование современных типов рельсов (Р50) и стрелочных переводов, а также оснащение учебных классов действующими макетами. Особого внимания заслуживает анализ работы юных путейцев в Казани, где на стендах подробно моделируются процессы взаимодействия элементов пути, что позволяет школьникам наглядно изучать причины возникновения дефектов земляного полотна. Авторы отмечают поэтапность обучения, согласно которому на первом и втором году – общий курс, на профильной практике – освоение профессий монтера и бригадира пути, на третьем году – знакомство с должностью дорожного мастера.

Исследования Ю. С. Романюка по Малой Западно-Сибирской детской железной дороге [6], Н. А. Нехорошевой по Пензенской ДЖД [7], а также работа Д. В. Дедюли, М. А. Ронжина и С. В. Воеводиной об Оренбургской ДЖД [8] подтверждают, что система детских железных дорог является эффективной площадкой для ранней профориентации, позволяя школьникам последовательно осваивать сложность профессий от простых к более ответственным.

Педагогическая практика на Ярославской ДЖД обладает рядом отличительных особенностей. Во-первых, это интеграция профориентации с музейной педагогикой через создание «Музея необыкновенных путешествий из века XIX в век XXI», где дети могут освоить профессию экскурсовода. Во-вторых, использование интерактивных тренажеров (5D-кинотеатр, тренажер «Пенза-107», макет дороги с мини-поездами) создает эффект полного погружения. В-третьих, наличие реальной, а не только симуляционной практики управления перевозоч-

ным процессом в летний период (до 1000 юных железнодорожников) делает данную практику одной из самых масштабных в России.

Таким образом, анализ литературы показывает, что, несмотря на общую методологию, каждая ДЖД вносит свой уникальный вклад в развитие профориентации. Новизна Ярославского проекта заключается в комплексном подходе, синтезирующем практическую работу на линии, интерактивное обучение с помощью современных технологий и глубокое погружение в историю профессии через музейную деятельность.

Материалы и методы

Исследование выполнено на базе Ярославской детской железной дороги (структурное подразделение Северной железной дороги – филиала ОАО «РЖД»). Материалом для анализа послужили многолетние данные о реализации образовательной практики ранней профориентации с 2011 года по настоящее время. В исследовании приняли участие школьники в возрасте 11–17 лет (контингент около 1000 человек), проходящие обучение по железнодорожным специальностям.

В работе использован комплекс методов: теоретический анализ научно-методической и отраслевой литературы по проблеме профориентации на детских железных дорогах; педагогическое наблюдение за процессом теоретической и практической подготовки юных железнодорожников; описание и обобщение опыта работы учреждения; анализ результатов деятельности (контингент обучающихся, перечень осваиваемых профессий, включенность в музейную и экскурсионную деятельность).

Результаты исследования

Основу педагогической практики составляет идея о ранней профессиональной ориентации в ходе знакомства с историей и развитием железнодорожного транспорта и инфраструктуры в России. Проект реализуется с 2011 года и направлен на получение первых навыков в выбранной профессии, а также практического опыта при выполнении задач в процессе имитации профессиональной деятельности.

Обучение осуществляется круглогодично и разделено на два этапа. Теоретический длится с октября по май. На этом этапе дети посещают занятия один раз в неделю. Обучение строится в увлекательном формате с использованием игр, познавательных лекций и интерактивных мероприятий. В этот период происходит базовое знакомство со спектром профессий. Практический этап представляет собой летнюю поездную практику на узкоколейной железной дороге. Под руководством квалифицированных инструкторов школьники самостоятельно (в условиях контролируемой среды) управляют перевозочным процессом.

Целевой аудиторией являются дети от 11 до 17 лет. Ярославская ДЖД, занимающая 5-е место по протяженности среди 26 аналогичных дорог в России, предлагает обучение по широкому спектру железнодорожных специальностей: машинист локомотива и его помощник, бригадир поезда, ревизор, проводник, осмотрщик вагонов, дежурный по станции, диспетчер, оператор, дежурный по

перрону и залу, бригадир пути, монтер пути, стрелочник и диктор. Такой подход позволяет ребенку «примерить» на себя различные роли и сделать осознанный выбор.

Особенностью Ярославской ДЖД, отличающей ее от большинства аналогичных учреждений, является наличие «Музея необыкновенных путешествий из века XIX в век XXI», открытого летом 2011 года. Музей состоит из трех залов, каждый из которых посвящен истории развития железнодорожного транспорта в северном регионе России.

Интеграция музейной педагогики в профориентационный процесс дает следующие преимущества:

– *формирование исторического сознания*. Школьники не просто изучают профессии, но и понимают их эволюцию и значимость в историческом контексте;

– *развитие soft-skills*. Юные железнодорожники имеют возможность попробовать себя в роли экскурсовода. Проведение самостоятельных экскурсий для посетителей развивает коммуникативные навыки, публичную речь и ответственность;

– *использование интерактивных технологий*. Музей оснащен импровизированной кабиной машиниста с системой 5D, где демонстрируются фильмы о Северной железной дороге со спецэффектами. Малый универсальный тренажер «Пенза-107» и тренажер-макет с мини-поездами, управляемыми компьютерами, позволяют детям в безопасной игровой форме освоить азы диспетчеризации и управления движением.

Таким образом, музей становится не просто пассивной экспозицией, а активным образовательным пространством, которое обогащает жизненный опыт обучающихся, прививает навыки исследовательской, поисковой и музееведческой деятельности.

Обсуждение и заключения

Результаты реализации педагогической практики на Ярославской ДЖД оцениваются как высокие. Контингент юных железнодорожников составляет около 1000 человек. Основная задача – помощь в профессиональном самоопределении – решается через предоставление ребенку уникальной возможности перепробовать разные профессии в условиях реальной, а не умозрительной деятельности.

Эффективность практики достигается за счет комплексного подхода, в основе которого лежат следующие принципы:

– принцип «от теории к практике», предполагающий переход от игр и лекций зимой к реальному управлению поездами и обслуживанию пассажиров летом;

– принцип преемственности, когда в зависимости от возраста и срока обучения школьники переходят к решению все более сложных задач – от работы стрелочником до роли дежурного по станции;

– принцип погружения в условия имитационной деятельности (без выхода на общую железнодорожную сеть) – учащиеся фактически самостоятельно управляют работой вокзала.

Педагогическая практика на базе Ярославской детской железной дороги является успешным примером реализации ранней профориентации, способствуя осознанию школьниками «ценности различных видов трудовой деятельности» [11, с. 37]. Оригинальность проекта заключается в комплексном использовании инфраструктуры (узкоколейная дорога, современные тренажеры и уникальный музей) и кадрового потенциала. Вовлечение детей в экскурсионную деятельность, управление макетами и реальное участие в летних перевозках формирует не только профессиональные навыки, но и личностные качества: ответственность, дисциплинированность и интерес к будущей профессии.

Данный опыт может быть рекомендован к масштабированию и адаптации в других регионах как эффективный инструмент повышения престижа рабочих профессий и решения кадровой проблемы транспортной отрасли.

Список источников

1. *Андрюшина Е. С., Плющева О. Н., Шаркова В. В.* Детские железные дороги России. Москва : Новости, 2009. 221 с.
2. *Долинская О.* Детские железные дороги. Москва : Полиграф Медиа Групп, 2010. 115 с.
3. *Войтенкова Н. В.* Иркутская детская железная дорога // *Путь и путевое хозяйство*. 2011. № 11. С. 39–40.
4. *Садыков Г. С.* На Уфимской детской железной дороге // *Путь и путевое хозяйство*. 2012. № 4. С. 39–40.
5. *Васильева Н. А.* Детская железная дорога в Казани // *Путь и путевое хозяйство*. 2011. № 4. С. 11–33.
6. *Романюк Ю. С.* Малая Западно-Сибирская детская железная дорога // *Путь и путевое хозяйство*. 2014. № 1. С. 34–40.
7. *Нехорошева Н. А.* На Пензенской детской железной дороге // *Путь и путевое хозяйство*. 2015. № 2. С. 39–40.
8. *Дедюля Д. В., Ронжин М. А., Воеводина С. В.* Оренбургская Детская Железная Дорога // *Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития : материалы Международной научно-исследовательской конференции молодых ученых, аспирантов, студентов и старшеклассников (05 апреля 2018 г., Самара – Оренбург)*. Самара ; Оренбург : Аэтерна, 2018. Ч. 1. С. 43–45.
9. *Глухов, Н. З.* Лискинская детская железная дорога // *Путь и путевое хозяйство*. 2012. № 12. С. 33–34.
10. *Сутягин Д. В.* Наши детские железные дороги : в 3 т. Москва : Ж.-д. дело, 2008.
11. *Махлеева Л. В., Гаврилова Е. В.* Содержательно-организационные аспекты проектирования профориентационной работы с младшими школьниками во внеурочной деятельности // *Образование: путь в профессию*. 2025. Т. 2, № 3. С. 35–42.

References

1. *Andryushina E. S., Plyushcheva O. N., Sharkova V. V.* Children's railways of Russia. Moscow, Novosti, 2009. 221 p. (In Russ.)
2. *Dolinskaya O.* Children's railways. Moscow, Poligraf Media Group, 2010. 115 p. (In Russ.)

3. *Voitenkova N. V.* Irkutsk Children's Railway // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2011; 11:39-40. (In Russ.)
4. *Sadykov G. S.* On the Ufa Children's Railway // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2012; 4:39-40. (In Russ.)
5. *Vasilyeva N. A.* Children's railway in Kazan // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2011; 46:11-33. (In Russ.)
6. *Romanyuk Yu. S.* Small West Siberian Children's Railway // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2014; 1:34-40. (In Russ.)
7. *Nekhorosheva N. A.* On the Penza Children's Railway // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2015; 2:39-40. (In Russ.)
8. *Dedyulya D. V., Ronzhin M. A., Voevodina S. V.* Orenburg Children's Railway // *Youth Science in the 21st Century: Traditions, Innovations, Development Vectors: materials of the International research conference of young scientists, graduate, university and high school students (April 5, 2018, Samara – Orenburg)*. Samara; Orenburg: Aeterna, 2018. Part 1. P. 43-45. (In Russ.)
9. *Glukhov N. Z.* Liski Children's Railway // *Put' i putevoye khozyaystvo = Railway Track and Facilities*. 2012; 12:33-34. (In Russ.)
10. *Sutyagin D. V.* Our children's railways: in 3 vol. Moscow, Railway Affairs, 2008. (In Russ.)
11. *Makhleeva L. V., Gavrilova E. V.* Substantive and organizational aspects of designing career guidance work with primary school students in extracurricular activities // *Obrazovanie: put' v professiyu = Education: Path to Career*. 2025; 2(3):35-42. (In Russ.)

Информация об авторе:

Цапаева О. А. – педагог дополнительного образования.

Information about the author:

Tsapayeva O. A. – Additional Education Teacher.

Статья поступила в редакцию 03.04.2026; одобрена после рецензирования 16.04.2026; принята к публикации 24.04.2026.

The article was submitted 03.04.2026; approved after reviewing 16.04.2026; accepted for publication 24.04.2026.

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научная статья

УДК 159.9:331(045)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_86

**Формирование профессионального самоопределения старшеклассников
в процессе развития эмоционального интеллекта**

Марина Александровна Кечина¹, Мария Алексеевна Негоднова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева,
Саранск, Россия

¹kechina30@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-5049-5932](https://orcid.org/0000-0002-5049-5932)

²negodnova.mari@mail.ru

Аннотация. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в процессе развития эмоционального интеллекта является ключевой задачей современной психологии образования. Это связано с рядом факторов, включая динамичные изменения на рынке труда, необходимость адаптации к новым профессиональным реалиям и роль эмоционального интеллекта в успешном выборе карьеры и социальной адаптации. В содержании статьи представлены результаты реализации цикла профориентационных мероприятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, включающие элементы психогимнастики, арт-терапии, групповых дискуссий, направленные на осознание связи между эмоциональным состоянием и профессиональным выбором, снижение тревожности, связанной с профориентацией. Делается вывод, что развитие эмоционального интеллекта способствует осознанию собственных интересов и способностей, снижению тревожности, связанной с выбором профессии, укреплению социальных навыков и формированию устойчивой профессиональной идентичности. Полученные результаты подтверждают эффективность включения эмоционально-ориентированных техник в профориентационную работу со старшеклассниками.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, эмоциональный интеллект, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций других, профессиональная идентичность

Для цитирования: Кечина М. А., Негоднова М. А. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в процессе развития эмоционального интеллекта // Образование: путь в профессию. 2026. Т. 3, № 2. С. 86–93. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_86

Formation of professional self-determination of high school students in the process of developing emotional intelligence

Marina A. Kechina¹, Maria A. Negodnova²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

¹kechina30@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-5049-5932](https://orcid.org/0000-0002-5049-5932)

²negodnova.mari@mail.ru

Abstract. Developing high school students' professional self-determination in the process of developing emotional intelligence is a key objective in modern educational psychology. This is due to a number of factors, including dynamic changes in the labor market, the need to adapt to new professional realities and the role of emotional intelligence in successful career choice and social adaptation. The article presents the results of a series of career guidance activities aimed at developing emotional intelligence, including elements of psychogymnastics, art therapy and group discussions aimed at promoting an understanding of the connection between emotional state and career choice and reducing career-related anxiety. It is concluded that developing emotional intelligence promotes awareness of students' interests and abilities, reduces career-related anxiety, strengthens social skills and fosters a stable professional identity. The findings confirm the effectiveness of incorporating emotion-focused techniques into career guidance work with high school students.

Keywords: professional self-determination, high school students, emotional intelligence, emotional awareness, emotional management, self-motivation, recognition of others' emotions, professional identity

For citation: Kechina M. A., Negodnova M. A. Formation of professional self-determination of high school students in the process of developing emotional intelligence // *Obrazovanie: put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2026; 3(2):86-93. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2026_3_02_86

Введение

Формирование профессионального самоопределения старшеклассников тесно связано с развитием эмоционального интеллекта, который включает способность осознавать и управлять эмоциями, понимать эмоции других людей и эффективно взаимодействовать с окружающими. Это умение играет ключевую роль в процессе выбора профессии, так как помогает старшеклассникам понять себя, свои интересы, ценности и возможности, а также адаптироваться к будущим профессиональным вызовам.

Осознание собственных эмоций способствует пониманию эмоционального содержания той или иной профессии, соотнесению своих эмоциональных реакций с потенциальными профессиями.

Управление своими эмоциями позволяет справляться с волнением при прохождении профориентационных тестов и собеседований, сдачи экзаменов.

Понимание эмоций других людей (эмпатия) раскрывает полную картину профессии через общение с ее представителями.

Эффективное взаимодействие (социальные навыки) способствует успешному прохождению групповых собеседований и командных заданий, адаптации в новом коллективе после трудоустройства.

Обзор литературы

Профессиональное самоопределение представляет собой «интеграцию личностной и социальной составляющих «Я-концепции» в контексте професси-

ональной деятельности, когда личность соотносит индивидуальные качества с требованиями профессии и принимает ее как средство самореализации [1].

Обучение старшекласников в психолого-педагогических классах способствует овладению ими первичными психолого-педагогическими компетенциями, формированию навыков организации мероприятий, созданию условий для реализации «профессиональных педагогических проб», развитию рефлексии обучающихся, способствующей становлению качеств личности в психолого-педагогических профессиях [2]. Формирование профессионального самоопределения в процессе развития эмоционального интеллекта включает работу по трем основным направлениям: познание себя, умение управлять своими эмоциями, навыки распознавания эмоций других людей и умение управлять ими для достижения поставленной цели [3].

В профориентационной работе важно опираться на деятельностный подход, использовать активные формы познания различных профессий, ориентировать старшекласников на выстраивание активного отношения к карьерному развитию, проектированию своего профессионального развития в условиях меняющегося мира, формированию установки на непрерывное образование и развитие [4]. Информирование о содержании трудовой деятельности представителей разных профессий не всегда мотивирует школьников на дальнейшее расширение знаний в данном направлении [5]. «Важно показать ребенку, что многие черты личности могут обладать позитивной характеристикой, которая помогает приспособиться к существующим обстоятельствам» [6, с. 97]. Выбор профессии включает в себя вовлеченность, контроль, интерес, любопытство, собственную значимость, адаптационный потенциал, жизнестойкость, стрессоустойчивость, коммуникативность, саморегуляцию и самоконтроль [7].

Эффективная профориентационная деятельность выражается прежде всего в развитии креативности, адекватной самооценки, критического мышления по отношению к собственной эмоциональной сфере [8].

Материалы и методы

На базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева в рамках реализации проекта «Психолого-педагогический класс» апробирован цикл профориентационных мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения старшекласников в процессе развития эмоционального интеллекта. В исследовании приняли участие 43 старшекласника г.о. Саранск и районов Республики Мордовия.

Цикл занятий включал интерактивные техники и технологии, раскрывающие эмоционально-личностный потенциал выпускников.

Примеры методов и упражнений в рамках серии занятий:

1. *Развитие осознанности и рефлексии* – ведение дневника эмоций, упражнения на идентификацию эмоций в разных ситуациях, анализ эмоциональных реакций после сложных событий.

2. *Тренировка эмпатии: ролевые игры («встать на место другого»)* – обсуждение художественных произведений с акцентом на чувствах героев; волонтерская деятельность.

3. *Навыки активного слушания* – парные упражнения с обратной связью, игры на невербальную коммуникацию, разбор реальных кейсов общения.

4. *Самоконтроль и стрессоустойчивость* – техники релаксации и дыхательные упражнения, моделирование стрессовых ситуаций (экзамены, собеседования), психогимнастика и телесно-ориентированные практики.

5. *Анализ эмоций других* – просмотр фильмов без звука с интерпретацией эмоций персонажей, наблюдение за невербальными сигналами в повседневной жизни, групповые дискуссии о тех или иных эмоциональных реакциях.

Пример серии профориентационных образовательных занятий:

Занятие 1. *Знакомство с эмоциональным интеллектом*. Поиск ответа на вопрос: что такое эмоциональный интеллект и его компоненты? Выполнение упражнения «Карта эмоций» (составление личного словаря чувств). Рефлексия – какие эмоции чаще всего испытываются при мысли о будущем?

Занятие 2. *Самоосознание и саморегуляция*. Знакомство с техникой быстрого успокоения (дыхание, визуализация). Участие в игре «Эмоциональный штурм», ориентированной на проявление реакции на неожиданные новости о профессиях. Выполнение домашнего задания (дневник эмоций за 3 дня).

Занятие 3. *Эмпатия в профессиональном выборе*. Участие в ролевой игре «Собеседование глазами кандидата и работодателя». Кейс-разбор: как эмоции влияют на выбор профессии. Групповое обсуждение вопроса: Как понять эмоции наставников и родителей?

Занятие 4. *Коммуникация и принятие решений – тренинг*. Выполнение упражнения «Аргументируй свой выбор», направленного на защиту профессиональных предпочтений. Групповая дискуссия на тему «Страхи и надежды, связанные с будущим». Создание «карты ресурсов» – кто может помочь в профессиональном самоопределении?

Занятие 5. *Итоговое занятие рефлексия изменений*. Составление индивидуального плана развития эмоционального интеллекта. Мозговой штурм, связанный с поиском ответа на вопрос «Как использовать эмоциональный интеллект при поступлении и в будущей профессии?»

Результаты исследования

Результаты диагностики эмоционального интеллекта старшеклассников представлены в диаграммах (рис. 1–4).

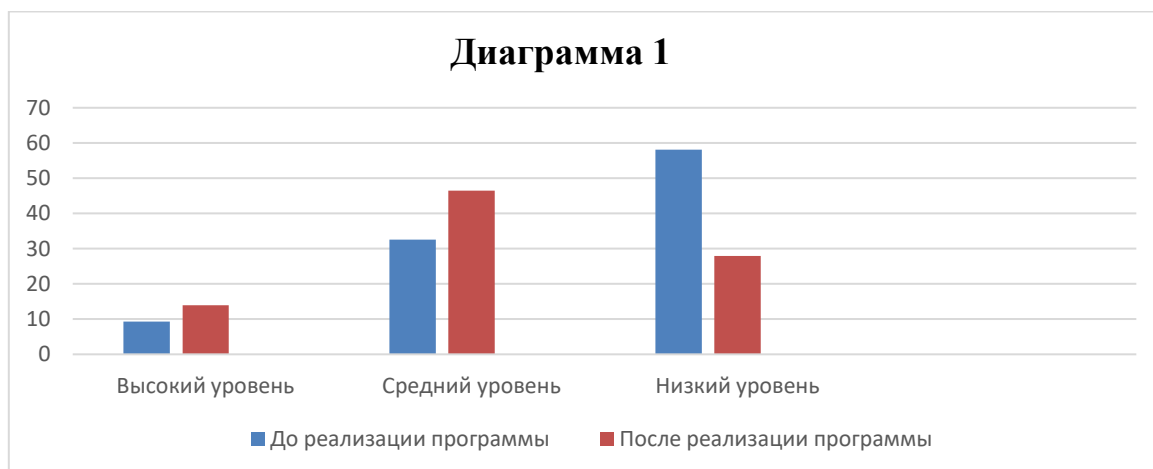


Рис. 1. Динамика эмоционального интеллекта старшеклассников по шкале «Эмоциональная осведомленность»

Серия развивающих занятий позволила значительно повысить уровень эмоционального интеллекта старшеклассников. Увеличилось количество школьников с высоким уровнем эмоциональной осведомленности на – 4,6 %, со средним уровнем на – 13,9 %.

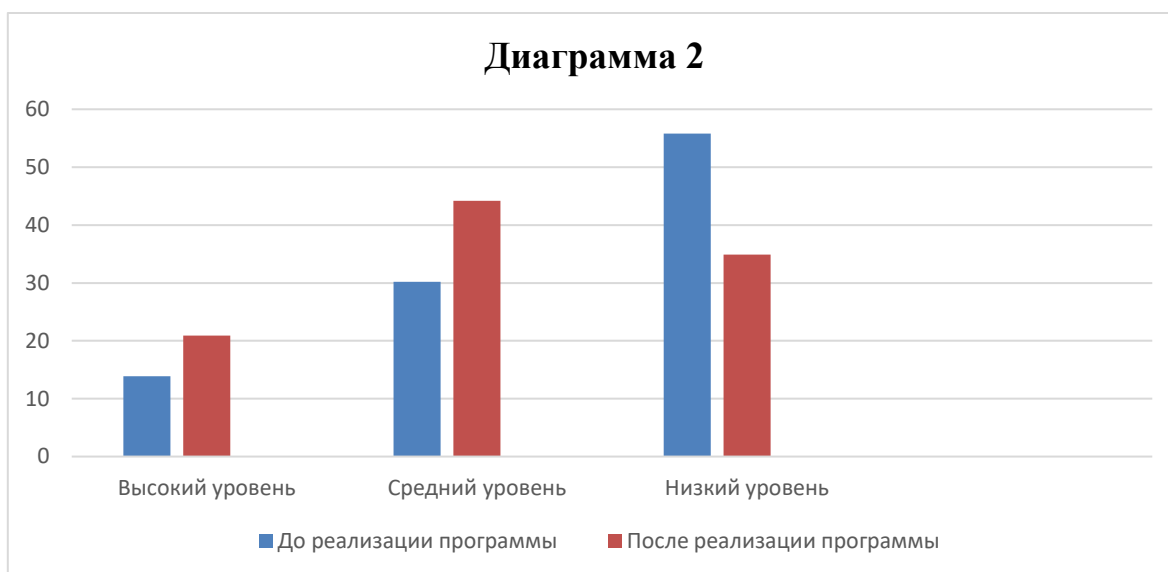


Рис. 2. Динамика эмоционального интеллекта старшеклассников по шкале «Управление своими эмоциями»

Увеличилось количество старшеклассников с высоким уровнем управления своими эмоциями на – 7 %, со средним уровнем на – 14 %. Это способствовало лучшему пониманию собственных эмоций, саморегуляции, что важно для осознанного выбора будущей профессии.

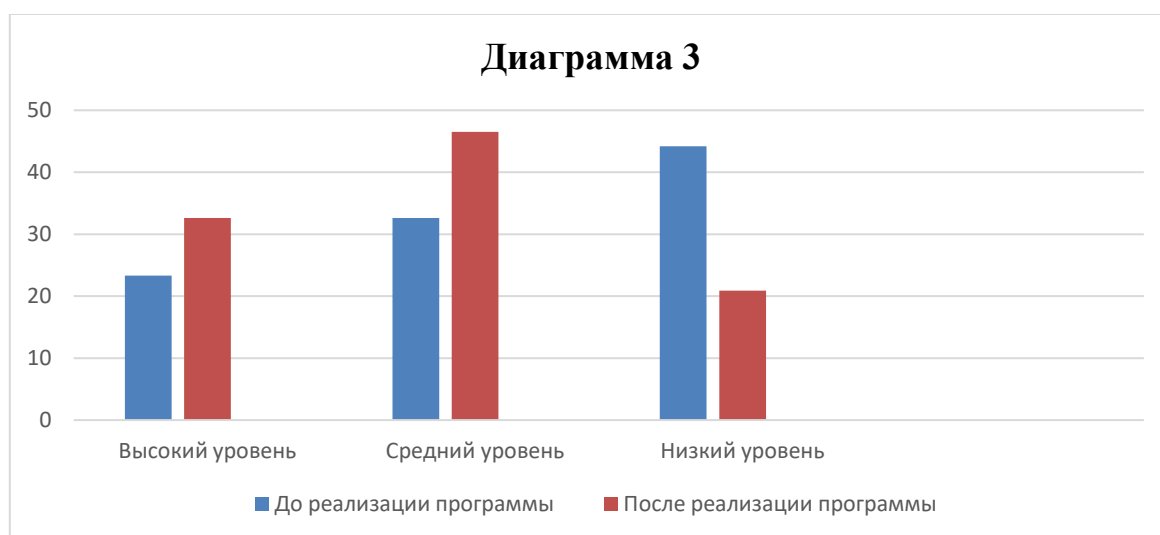


Рис. 3. Динамика эмоционального интеллекта старшеклассников по шкале «Самомотивация»

Увеличилось количество старшеклассников с высоким уровнем самомотивации на – 9,3 %, со средним уровнем на – 13,9 %, что способствует фор-

мированию внутренней мотивации, повышение осознанности выбора профессий.

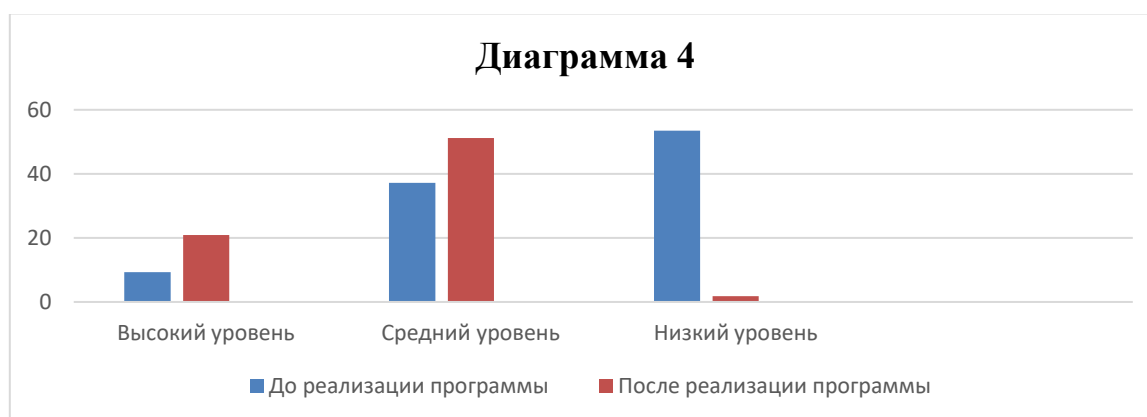


Рис. 4. Динамика эмоционального интеллекта старшеклассников по шкале «Распознавание эмоций других»

Повысилось количество старшеклассников с высоким уровнем распознавания эмоций других на – 11,6 %, со средним уровнем на – 14 %. Это выражается в точном определении эмоционального состояния сверстников и взрослых по вербальным и невербальным сигналам, что способствует конструктивному разрешению конфликтов и укреплению социальных связей. Развитие эмоционального интеллекта позволит старшеклассникам эффективно принимать решение, будет способствовать повышению уровня эмпатии и активного слушания, регуляции эмоций, снижению тревожности при выборе будущей профессии.

На следующем этапе нашего исследования мы провели диагностику профессиональной идентичности старшеклассников.

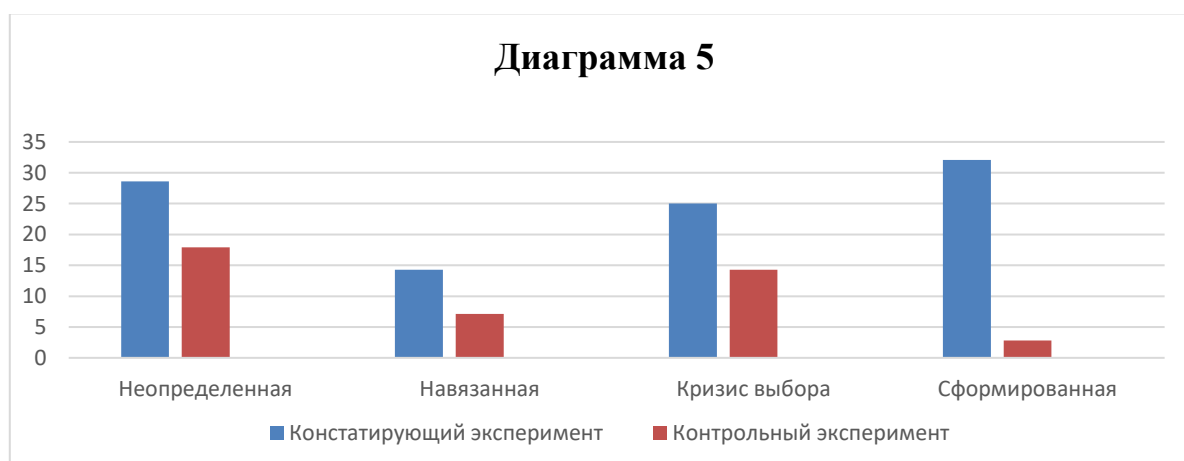


Рис. 5. Динамика профессиональной идентичности старшеклассников

Занятия в рамках программы снизили уровень кризиса выбора будущей профессии старшеклассников на 12 %, повысили сформированность профессиональной идентичности на 26 %.

Программа позволила повысить уровень осознанности профессионального выбора среди старшеклассников, сократить количество неопределенных и противоречивых профессиональных планов.

Обсуждение и заключения

Итогом реализации профориентационной образовательной программы стало повышение профессиональной идентичности, а также развитие самомотивации, распознавания своих эмоций и эмоций других, управления своими эмоциями.

Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в процессе развития эмоционального интеллекта способствовало осознанию собственных эмоций, помогло понять «самоопределяющуюся личности» [9. с. 96], что действительно нравится и мотивирует, реалистично оценить свои способности. Распознавание тревожности дает возможность работать с ней в стрессовых ситуациях выбора; эмпатия помогает оценить, насколько комфортно будет трудиться в той или иной профессиональной среде; умение «читать» эмоции других полезно при общении с наставниками, карьерными консультантами; понимание мотивов окружающих помогает получить более объективную информацию о профессиях. Способность управлять эмоциями снижает влияние импульсивных решений; эмоциональный баланс помогает взвешивать плюсы и минусы разных вариантов, устойчивость к стрессу позволяет не откладывать выбор из-за страха сделать неверный выбор.

Социальные навыки способствуют эффективному общению при прохождении собеседований; работа в команде важна во многих профессиях; разрешение конфликтов – ключевой навык в любой карьере.

Список источников

1. Козьмин А. В. Роль эмоционального интеллекта в формировании профессиональной идентичности будущего специалиста // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/91PSMN525.pdf> (дата обращения: 26.04.2026).
2. Галацкова И. А. Проектирование деятельности педагога-психолога в профильных психолого-педагогических классах // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 4 (46). С. 18–25.
3. Губарева Л. И., Чянкаева З. А., Соловьев А. Г., Литвинова Л. В. Эмоциональный интеллект: понятие, модели и формирование // Вестник психофизиологии. 2024. № 4. С. 53–61.
4. Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Богомаз С. А. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях трансформации мира профессий // Сибирский психологический журнал. 2025. № 98. С. 68–93.
5. Яновщенко Е. А., Супрун М. С. Применение технологии «Форсайт» в профориентационной работе со старшеклассниками // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. – № 2. – С. 52–57.
6. Фадеева О. В., Новиков П. В. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения школьников // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 4. С. 91–98.
7. Леушина А. В. Методологические основы исследования эмоционального интеллекта, как фактора развития жизнестойкости старшеклассников // International Journal of Medicine and Psychology. 2023. Т. 6, № 2. С. 150–155.
8. Сомова Н. Л. Профильные психолого-педагогические классы: выбираем профессию педагога // Magister. 2024. № 2 (10). С. 62–66.
9. Пряжников Н. С., Полиматиди А. А. Профессиональное самоопределение как выбор жизнеопределяющих проблем // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 3. С. 89–98.

References

1. Kozmin A. V. The role of emotional intelligence in forming the professional identity of a future specialist // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025; 13(5). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/91PSMN525.pdf> (accessed: 26.04.2026). (In Russ.)
2. Galatskova I. A. Design of the activities of a teacher-psychologist in specialized psychological and pedagogical classes // *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk* = Volga Region Pedagogical Search. 2023; 4(46):18-25. (In Russ.)
3. Gubareva L. I., Chankaeva Z. A., Soloviev A. G., Litvinova L. V. Emotional intelligence: concept, models and formation // *Vestnik psihofiziologii* = Bulletin of Psychophysiology. 2024; 4:53-61. (In Russ.)
4. Buravleva N. A., Karakulova O. V., Bogomaz S. A. Professional self-determination of high school students in the context of the transformation of the world of professions // *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2025; 98:68-93. (In Russ.)
5. Yanovshchenko E. A., Suprun M. S. Application of Foresight technology in career guidance work with high school students // *Upravleniye kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya* = Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. 2023; 2:52-57. (In Russ.)
6. Fadeeva O. V., Novikov P. V. Psychological and pedagogical aspects of schoolchildren's professional self-determination // *Obrazovanie put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2025; 2(4):91-98. (In Russ.)
7. Leushina A. V. Methodological foundations of the study of emotional intelligence as a factor in the development of resilience in high school students // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2023; 6(2):150-155. (In Russ.)
8. Somova N. L. Profile psychological and pedagogical classes: choosing the teaching profession // *Magister*. 2024; 2(10):62-66. (In Russ.)
9. Pryazhnikov N. S., Polimatidi A. A. Professional self-determination as a choice of life-defining problems // *Obrazovanie put' v professiyu* = Education: Path to Career. 2025; 2(3):89-98. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кечина М. А. – старший преподаватель кафедры психологии.

Негоднова М. А. – студентка.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kechina M. A. – Senior Lecturer of the Department of Psychology.

Negodnova M. A. – student.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 12.05.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 22.05.2026.

The article was submitted 12.05.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 22.05.2026.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Мнение

УДК 37.047(047.5)

doi: 10.51609/3034-1817_2026_3_02_94

**Что положить в капсулу для учителей будущего,
или Зачем директору школы и педагогическому коллективу
история образования и педагогической мысли?**

Светлана Валентиновна Попова

ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» Московская область, г.о. Мытищи,
п. Нагорное, Россия, popova_sv_v@mail.ru

Opinion

**What to put in a capsule for teachers of the future,
or Why do school principals and teaching staff need
the history of education and pedagogical thought?**

Svetlana V. Popova

General Education Autonomous Non-Commercial Organization “Peter the Great
Gymnasium”, Moscow Region, Mytishchi, Nagornoye, Russia, popova_sv_v@mail.ru

Сентябрьский звонок нового 2025/26 учебного года в ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» прозвучал необычно. Его подала команда, состоящая из почетного гостя – новенького робота Гарика в облике человека, первоклассницы и одиннадцатиклассника, гордо прошагавших по школьной линейке, как это делали поколения до них. Замысел обновления мы представили как содружество технологий и традиций в образовательной программе. Именно тогда, стоя среди детей, гостей, родителей и коллег, я задумалась о том, что мы передадим тем, кто будет участником подобных мероприятий через 10, 20, 50, 100 лет? Тем учителям и педагогам будущего, которые продолжат здесь уроки, встречи, занятия, может быть, в том самом здании 1919 года на нашей территории, где стоял штаб Чапаева? Шпаргалки уйдут в архивы вместе с ЕГЭ, гаджеты устареют, технологии будут бежать еще быстрее. Думаю, что будет полезно, если они перечитают наш взгляд на историю педагогической мысли, погрузятся в «мою педагогическую веру», как писал Джон Дьюи, и осмыслят, что «школа – это не фабрика, а сообщество жизни» [1, с. 102]. Жизни прошлой, настоящей для будущего.

Знание истории образования – не дань академической традиции, а инструмент педагогического осмысления для осознанного выбора и решений. Так родилась идея капсулы времени в год первого полного 11-летнего выпуска гимназии. Чем мы могли бы ее заполнить? А что не стоит класть в капсулу? Что мы отвергаем и почему? Полагаю, что идеи-размышления будут полезны и через 10, 20, 50, 100 лет, потому что это послание целого педагогического коллектива. Нас много, поэтому идей, находок, традиций множество. Обратимся к некоторым.

Первая из них – о греках и римлянах, которые верили, что воспитание – это путь к добродетели, а обучение – искусство пробуждать разум через беседу. Римляне добавляли, что речь, красноречие и служение обществу – вот цель истинного образования. Поэтому мы кладем в капсулу диалог Платона и Квинтилиана о цели человека в мире. Образование начинается с вопроса «зачем?», а не с вопроса «что?».

Далее – подготовленная среда Марии Монтессори [2]. Все, что окружает гимназиста, должно звать его к деятельности. Пассивный ребенок заражается скукой и ленью. Структура и самоконтроль важнее для лидеров, чем послушание.

Мы кладем «Педагогическую веру» Дьюи [1], чтобы все помнили: в эпоху ускорения, больших массивов данных, информации и искусственного интеллекта практический опыт важнее простой передачи знаний, а школа – это не коридор к будущему. Ребенок живет здесь и сейчас, это и есть его жизнь. Школа – пространство практики и личного опыта.

Мы передаем историю о команде, вспоминая картотеку свободной работы Селестена Френе. «Доверяй себе, работай с друзьями, задавай вопросы – так учатся по-настоящему» [3, с. 112]. Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а огонь, который нужно разжечь. Уважение к ребенку – основа сотрудничества, достоинства и свободной мысли, а мастерские – место для его самореализации и собственных осознанных шагов вперед. Никто не будет работать по принуждению.

Важно помнить и о трагедиях, прерывавших педагогические линии. Расцвет «трудовой школы», самоуправления и экспериментального образования в 1920-е годы был резко прерван в 1930-е. Идеи демократизации и гуманизма сочли «буржуазными отклонениями», а их носителей, включая С. Т. Шацкого, подвергли репрессиям. Селестен Френе, чья школа свободного труда процветала в межвоенной Франции, в годы оккупации стала убежищем для еврейских детей и сопротивленцев. Он был убит гестапо. Януш Корчак, врач, писатель, педагог детского приюта, остался с детьми, когда их повели в Трешливу, и пошел с ними до конца. Он свято верил, что ребенок остается Человеком, пока рядом с ним есть взрослый, который держит его за руку, не предаст, не отвернется. Эти эпизоды напоминают: педагогическая свобода – хрупкое достояние, требующее защиты в каждую эпоху.

Кладем в капсулу эпохальный блокнот вальдорфской школы – опыт поколений, где инсайт становится знанием, проходя через эмоцию. Рудольф

Штайнер утверждал, что «голова, сердце, руки – три столпа целостного развития» [4, с. 38].

Надеюсь, что и мы сможем оставить для будущих учителей нашу идею – реальный контракт гимназиста в период его обучения. Это не наше новшество: идея взята из Дальтон-плана, где ребенок – полноправный субъект, а не пассажир скоростного поезда учебного процесса. Планировать, выбирать решения под задачу, ошибаться, исправлять, откатываться назад и делать снова, быть гибкими, получать признание и вознаграждение – это нормально и современно. Именно так достигаются цели.

Мы кладем в капсулу «Письма к будущему учителю» Шалвы Амонашвили [5] – его Гуманность как правило видеть в ребенке Человека. В эпоху цифровых следов важно сохранить тепло и любовь учительского взгляда, поддержать трудность усилия взрослеющего человека, не сравнивать, а сопровождать. Гимназия как школа начинается с любви.

Мы кладем методику В. И. Жохова [6]. Педагоги гимназии познакомились с его трудами около десятилетия назад, обратив в педагогическую аксиому принцип «Учить всех – каждого». Постулат, что каждый может понять, если дать время, поддержку и веру, осознан коллегами и принят учителями начальной ступени как личностная позиция. Профессор В. И. Жохов, автор учебников по математике, более пятидесяти лет проработавший учителем в обычной московской школе в конце XX – начале XXI века, доказал, что личностно-ориентированное обучение возможно в условиях массовой стандартной школы. Мы делимся с будущими поколениями учителей его авторскими приемами – дифференциацией без разделения, индивидуальным темпом без отставания, умением ждать, пока ребенок «дозреет». В. И. Жохов утверждал, что ученик не может не хотеть учиться и если он чего-то не понимает, то это наша задача. В эпоху ускоренного обучения его методика – это и инструмент, и мотивация, и ключевая идея, утверждающая, что темп ребенка важнее плана урока.

Мы обязательно помещаем в капсулу фотографию с линейки 1 сентября 2025 года, протокол педагогического совета «Образовательные траектории будущего. Как готовить школьников к профессиям 2030 года», презентацию проекта «ОТКРЫТО – Образовательные Технологии Компетентностного Развития юных Талантов для Общества». Потому что в условиях начала XXI века (ФГОС и ЕГЭ) мы создаем школу как сообщество мыслящих и чувствующих людей. Это пример того, как история педагогической мысли, традиции и инновации работают вместе: от изучения 2–3 иностранных языков и классических текстов до нейропедагогики, технопарков в начальной школе и виртуальной реальности в основной. Фотографии из новостной ленты, социальных сетей, протоколы педагогических советов, анализы уроков показывают, что востребованность и доверие родителей основаны на глубине, а погружение в историю педагогической мысли – инструмент этой глубины, ориентированный на осмысление, проектирование и управление. Например, логика реформы 1864 года (децентрализация, участие общества) или «демократической школы» 1920-х (акцент на самоуправлении, проектной деятельности) позволяют не воспринимать инновации

как «абсолютное новое», а, изучив их историко-культурный контекст, снизить риски, выстроить понятную, востребованную и принимаемую миссию.

В нашей гимназии работают как учителя-профессионалы – ученики В. И. Жохова, учителя, воспитанные на советской дидактике, так и молодые педагоги, получившие навыки через геймификацию. Конфликт неизбежен. Если учителя осознают себя наследниками традиций А. Дистервега, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, советской методики, то они переходят от роли «исполнителя услуги» к позиции профессионала, а современными родителями востребованы именно такие. Например, идея К. Д. Ушинского о «воспитании в деятельности» напрямую перекликается с современными практиками inquiry-based learning. Осознание этой преемственности укрепило корпоративную культуру, стало основой педагогического ядра, принимаемой всеми ценностью. Пример – встреча молодого учителя биологии с автором учебников В. В. Пасечником, на книгах которого учатся поколения.

Опора на историю педагогической мысли – инструмент для работы с сопротивлением. Многие «нововведения» (потoki, погружения и т.д.) уже реализовывались в прошлом – и с успехом, и с кризисами. Знание опыта «трудовой школы» 1920-х, рисков экспериментального движения 1960–2020-х гг. (например, система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, школа А. Н. Тубельского и др.) позволяют предвидеть зоны напряжения и говорить об изменениях через отечественный опыт и его последствия.

В итоге мы не кладем в капсулу учебники, потому что знания меняются. Мы не опираемся на технологии – они устаревают быстрее, чем мы произносим это слово. Мы транслируем наш позитивный опыт, полученный методом проб и ошибок, делимся нашими рабочими инструментами через историю педагогической мысли. Именно так достигнута устойчивость в эпоху перемен. Наша работа преломляется через призму вопросов, которые задавали себе педагоги, учителя разных эпох, в том числе и мои коллеги из ОАНО «Гимназия имени Петра Первого» в XXI веке: «Как сохранить первозданную живость, любопытство и любознательность ребенка? Как избежать конвейера? Как уйти от образовательной услуги? Как сделать гимназию тем местом, куда хочется возвращаться? Как уважать ребенка?» Именно эти вопросы – компас будущего, формирующий умение выбирать миссию, стратегию, ценности, техники и средства через обсуждение этических дилемм в контексте реальной школы.

Мы можем только мечтать о 2125 годе, учителях с помощниками-роботами и нейроинтерфейсами, но мы абсолютно уверены в том, что мыслящий учитель-исследователь, прочитав идеи из нашей капсулы, сделает осознанный выбор в пользу ребенка. Он будет верить в своего ученика, смотреть ему в глаза, помня, что образование – это не подготовка к жизни. Это и есть жизнь.

Список источников

1. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Психология и педагогика / сост. и общ. ред. А. А. Королева. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 208 с.
2. Монтессори М. Дети другие. Москва : АСТ, 2016. 320 с.

3. *Френе С.* Переиздание. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 224 с.
4. *Штейнер Р.* Познание человека и учебный процесс. Москва : Парсифаль, 1998. 128 с.
5. *Амонашвили Ш. А.* Письма к будущему учителю. Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2006. 128 с.
6. Система В. И. Жохова. URL: https://sistemazhokhova.ru/alfavit_7 (дата обращения: 25.05.2026).

References

1. *Dewey J.* My pedagogical faith // *Psikhologia i Pedagogika = Psychology and Pedagogy* / comp. and ed. by A. A. Korolev. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 2000. 208 p. (In Russ.)
2. *Montessori M.* Children are different. Moscow, AST, 2016. 320 p. (In Russ.)
3. *Freinet S.* Reprinted edition. Moscow, Shalva Amonashvili Publishing House, 2002. 224 p. (In Russ.)
4. *Steiner R.* Human Cognition and the Learning Process. Moscow, Parsifal, 1998. 128 p. (In Russ.)
5. *Amonashvili Sh. A.* Letters to the future teacher. Moscow, Shalva Amonashvili Publishing House, 2006. 128 p. (In Russ.)
6. V. I. Zhokhov's system. URL: https://sistemazhokhova.ru/alfavit_7 (accessed: 25.05.2026) (In Russ.)

Информация об авторе:

Попова С. В. – директор по учебно-методической и воспитательной работе.

Information about the author:

Popova S. V. – Director for Academic, Methodological and Educational Work.

Статья поступила в редакцию 03.06.2026; одобрена после рецензирования 10.06.2026; принята к публикации 13.06.2026.

The article was submitted 03.06.2026; approved after reviewing 10.06.2026; accepted for publication 13.06.2026.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ В РЕДАКЦИЮ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ»

Журнал принимает материалы по направлениям:

- ПрофорIENTATION и профессиональная подготовка кадров (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);
- Психология труда и профессиональной деятельности (5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика).

Статьи принимаются с учетом областей исследований согласно паспортам научных специальностей ВАК РФ. Материалы должны быть не опубликованы и не предназначены для публикации в других изданиях. Объем статей 8–12 страниц машинописного текста и не более 2–4 рисунков. Оригинальность – не менее 80 % (в системе «Антиплагиат-вуз»).

1. В редакцию необходимо представлять следующие материалы:

1.1 Рукопись статьи – в электронном виде (или и в печатном виде на листах формата А4 в 1 экз.) (оформление – см. п. 3). Запись файлов выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word (расширения.doc или .rtf).

2. Структура рукописи: 2.1 Тип статьи; 2.2 Индекс УДК; 2.3 DOI; 2.4 Название статьи; 2.5 Сведения об авторе(ах); 2.6 Аннотация и ключевые слова; 2.7 Благодарности; 2.8 Библиографическая запись на статью; 2.9 Представление данных пп. 2.4–2.8 в переводе на английский язык; 2.10 Основной текст рукописи; 2.11 Список источников (Reference); 2.12 Информация об авторе(ах) дается на русском и английском языках (Information about the author(s)); 2.13 Вклад авторов (Contribution of the authors) – этот элемент статьи носит необязательный характер и оформляется по желанию самих авторов на русском и на английском языках

3. Правила оформления рукописи статьи:

3.1 Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman, размером 14 pt с межстрочным интервалом 1,15. Русские и греческие буквы и индексы, а также цифры набираются прямым шрифтом, латинские – курсивом. Аббревиатуры и стандартные функции (Re, cos) набираются прямым шрифтом.

3.2 Размеры полей страницы формата А4 по 20 мм.

3.3 Индекс УДК (универсальная десятичная классификация), размером 12 pt.

3.4 Сведения об авторе(ах): ФИО (полностью) автора(ов), ученая степень, ученое звание, должность, место работы (место учебы или соискательства), ORCID ID и Researcher ID (по желанию), город, страна (рус. / англ.), e-mail размером 13 pt.

3.5 Название статьи (не более 10–12 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

3.6 Аннотация (5–6 предложений, отражающая – актуальность, цель, задачи, новизну исследования); ключевые слова (5–10 слов) – на русском и английском языках размером 12 pt.

3.7 Основной текст рукописи может включать формулы с наличием нумерации (с правой стороны в круглых скобках). Шрифт и оформление формул должны соответствовать требованиям, предъявляемым к основному тексту статьи.

3.8 Основной текст рукописи может включать таблицы, рисунки (не более 4), фотографии (черно-белые или цветные). Данные объекты должны иметь названия и сквозную нумерацию. Шрифт соответствовать требованиям, предъявляемым к основному тексту статьи. Шрифт надписей – Times New Roman 12 pt. (обычный). Все графические материалы (рисунки, фотографии) записываются в виде отдельных файлов в графических редакторах CorelDraw, Photoshop и др. (расширения .cdr, .jpeg, .tiff).

3.9 В конце статьи дается список источников на русском и английском языках по порядку упоминания в тексте (не по алфавиту!). Оформление списка следует проводить в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Список использованных источников с русскоязычными и другими ссылками в романском алфавите (References) оформляется по правилам (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников»). Образец оформления на сайтах mordgpi.ru

5. Рукописи статей с необходимыми материалами представляются ответственному секретарю журнала по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 321. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: edu.prof@mail.ru

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайте <http://www.mordgpi.ru>.

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Образование: путь в профессию»

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Каталоге Российской прессы «Почта России» ПВ 010.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-86620 от 22 января 2024 г.

ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ

Научно-методический журнал
Т. 3, № 2

Ответственный за выпуск *О. И. Бирюкова*
Редактор *И. В. Прохорова*
Перевод на английский язык *И. И. Каштановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
Реестровая запись от 22 января 2024 г. ПИ № ФС77-86620

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 22.06.2026 г.
Дата выхода в свет 26.06.2026 г.
Формат 70×100 1/16. Печать лазерная.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 6,25.
Тираж 500 экз. Заказ № 49.

Адрес издателя и редакции журнала «Образование: путь в профессию»
430007, г. Саранск, Республика Мордовия, ул. Студенческая, д. 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет им. М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13