



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Модель сопровождения процесса профессионального самоопределения
студентов образовательных организаций среднего профессионального
образования

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы магистратуры
«Менеджмент профессионального образования»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

96,45 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Жорнеева Н.Ю.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-209-174-2-1

Семёнова Жанна Андреевна

Научный руководитель:

Доктор педагогических наук, профессор

Савченков Алексей Викторович

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего образовательного образования	15
1.1 Понятие профессионального самоопределения: теоретический анализ	15
1.2 Факторы, влияющие на процесс профессионального самоопределения студентов СПО	21
1.3 Модели сопровождения профессионального самоопределения: обзор и анализ.....	28
1.4 Педагогические технологии сопровождения процесса профессионального самоопределения.....	35
Вывод по первой главе	42
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО	46
2.1 Методика и организация экспериментального исследования.....	46
2.2 Анализ исходного уровня профессионального самоопределения студентов.....	54
2.3 Разработка модели сопровождения процесса профессионального самоопределения	61
2.4 Анализ результатов экспериментальной работы	66
Вывод по второй главе.....	74
Заключение	81
Список использованных источников	89

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональное самоопределение является ключевым этапом в жизни каждого человека, определяющим его дальнейшую траекторию в мире труда. В условиях современного общества, характеризующегося стремительными изменениями в сфере образования и рынка труда, процесс профессионального самоопределения приобретает особую актуальность. Студенты образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) оказываются перед сложным выбором своей будущей профессии, определяющим их успех в карьере и жизни в целом.

Многие студенты среднего профессионального образования сталкиваются с трудностями в выборе профессии и построении карьеры. Это связано с недостатком информации о профессиях, отсутствием навыков самоанализа и самопрезентации, а также с ограниченными возможностями получения практического опыта.

Сопровождение процесса профессионального самоопределения студентов является важнейшим аспектом образовательного процесса. Оно включает в себя комплекс мер, направленных на помощь студентам в выборе профессии, построении карьеры и развитии необходимых навыков.

В отечественной и зарубежной педагогике проблема профессионального самоопределения исследовалась многими учеными, такими как Е.А. Климов, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Д.А. Леонтьев и другими. Однако, несмотря на значительное количество исследований, вопрос о сопровождении процесса профессионального самоопределения студентов СПО остается актуальным. Современные условия требуют новых подходов к организации и сопровождению профессионального самоопределения, учитывающих изменения в системе образования и на рынке труда.

В условиях динамично меняющегося рынка труда, стремительного развития технологий и глобализации, проблема профессионального

самоопределения молодежи становится особенно актуальной. Выбор профессии и дальнейшее построение карьерной траектории — значимые этапы в жизни каждого человека, особенно для студентов образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО), которые находятся на этапе формирования своей профессиональной идентичности.

Современные подходы к образованию требуют интеграции не только знаний и навыков, но и умения самостоятельно принимать решения и адаптироваться к новым условиям. Процесс профессионального самоопределения предполагает осознанный выбор, основанный на понимании своих возможностей, интересов и потребностей рынка труда. Однако многие студенты сталкиваются с трудностями в этом процессе из-за недостаточной информации, неопределенности в выборе перспективных профессий и отсутствия необходимых навыков анализа собственных компетенций и предпочтений.

Модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования может включать следующие этапы:

1. Организационный. На этом этапе конструируют систему профориентационной работы с учётом плана набора и данных первичной диагностики. Изучают возможности привлечения родительского актива к проведению профориентационной работы, расширяют и укрепляют внешние и внутренние социальные связи.

2. Ознакомительно-адаптационный. Направлен на формирование и развитие мотивации к осознанному выбору профессии. Включает в себя проведение ознакомительных экскурсий, игр, конкурсов, мастер-классов, психологическую диагностику и консультирование студентов, оказание психологической поддержки на этапе адаптации, снятие повышенной тревожности.

3. Информационно-консультативный. На этом этапе проводят встречи с потенциальными работодателями, тренинги профессиональной

идентичности и управления карьерой, оказывают психологическую поддержку при кризисе профессиональной идентичности в конце обучения, стимулируют процессы самообразования по профессии, уточняют и корректируют дальнейший образовательный и профессиональный маршрут (при необходимости).

Методы педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования в процессе обучения включают профессиональную диагностику, прогнозирование, информирование о профессиях и специальностях, консультирование, организацию пробной трудовой деятельности и практического освоения профессиональной деятельности.

В данный момент в образовательных учреждениях среднего профессионального образования наблюдается нехватка систематизированного подхода к сопровождению студентов на пути к профессиональному самоопределению. Это создает ряд проблем, таких как низкая мотивация студентов к обучению, отсутствие четкого понимания своих целей и результатов, а также, в ряде случаев, неудовлетворенность будущей профессией.

С учетом вышесказанного, становится очевидной необходимость разработки эффективной модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО. Такая модель должна учитывать индивидуальные характеристики студентов, современные требования рынка труда и возможности образовательных учреждений.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы профессионального самоопределения студентов СПО.
2. Выявить факторы, влияющие на процесс профессионального самоопределения студентов СПО.
3. Провести обзор и анализ существующих моделей сопровождения профессионального самоопределения.
4. Разработать модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО, учитывающую современные требования и тенденции.
5. Провести экспериментальную проверку разработанной модели сопровождения.

Объект исследования: процесс профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования.

Предмет исследования: модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования: эффективность процесса профессионального самоопределения студентов СПО может быть повышена за счет реализации специально разработанной модели сопровождения.

Теоретико-методологическая основа исследования

Теоретико-методологическая основа исследования опирается на комплекс взаимосвязанных научных подходов и концепций, позволяющих всесторонне изучить процесс профессионального самоопределения студентов среднего профессионального образования и разработать эффективную модель его сопровождения.

В качестве ключевых методологических ориентиров выступают системный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и компетентностный подходы. Системный подход (Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) позволяет рассматривать

профессиональное самоопределение как целостную систему взаимосвязанных компонентов, учитывать взаимодействие факторов разного уровня (макро-, мезо- и микроуровней) и анализировать взаимосвязи между элементами модели сопровождения. Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин) акцентирует внимание на активности субъекта самоопределения, подчёркивает значимость практической составляющей обучения (практик, профессиональных проб) и устанавливает связь между учебной деятельностью и будущей профессией.

Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, А. Маслоу, И. С. Якиманская, В. В. Сериков) предполагает учёт уникальности каждого студента, опору на его индивидуальные интересы, склонности и способности, а также создание условий для самореализации личности в профессиональной сфере. Аксиологический подход (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров) ориентирует на формирование ценностных ориентиров профессионального выбора, осмысление смысла трудовой деятельности и развитие профессиональной этики. Компетентностный подход (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, А. В. Хуторской) фокусируется на формировании профессиональных и надпрофессиональных компетенций, практико-ориентированной направленности обучения и оценке результатов через призму компетенций.

Теоретическую базу исследования составляют концепции, раскрывающие сущность и динамику профессионального самоопределения. Концепция Е. А. Климова с формулой «Хочу-Могу-Надо» и восьмикомпонентной структурой самоопределения задаёт структурно-содержательные ориентиры процесса. Теория профессионального развития Д. Сьюпера вводит понятие профессиональной зрелости и описывает стадии профессионального становления, что важно для учёта возрастных особенностей студентов СПО. Концепция Н. С. Пряжникова акцентирует смыслообразующую сторону самоопределения: поиск личностного смысла в профессии и формирование субъектной позиции

личности. Типология профессиональных сред Дж. Холланда (RIASEC) помогает диагностировать соответствие типа личности и профессиональной среды, а экологическая модель У. Бронфенбреннера раскрывает многоуровневое влияние социальных факторов на выбор профессии.

Существенное значение имеют также теория детерминизма С. Л. Рубинштейна (принцип «внешнее через внутреннее»), концепция профессиональной идентичности Э. Ф. Зеера (этапы становления профессионального самосознания и кризисы развития) и теория социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тёрнера (влияние референтных групп на профессиональный выбор). Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана дополняет понимание внутренней мотивации профессионального выбора через базовые потребности в автономии, компетентности и связанности.

Нормативно-правовую основу исследования формируют актуальные документы сферы образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в т.ч. положения о среднем профессиональном образовании и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья), федеральные государственные образовательные стандарты СПО, Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» (2018–2025) и Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования.

Методология исследования включает как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относятся анализ научной литературы, систематизация и классификация подходов, моделирование педагогической системы сопровождения и обобщение педагогического опыта. Эмпирическая часть опирается на тестирование (в т.ч. опросник Н. С. Пряжникова и дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова), анкетирование, педагогическое наблюдение, эксперимент (с констатирующим, формирующим и контрольным этапами), интервьюирование и методы

математической статистики (U-критерий Манна–Уитни, T-критерий Вилкоксона, ф-критерий Фишера).

Методы исследования:

- анализ научной литературы;
- анкетирование студентов и педагогов;
- беседы с студентами, педагогами и родителями (законными представителями);
- педагогический эксперимент;
- статистическая обработка данных.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в следующих аспектах:

1. Разработка интегративной модели сопровождения: в рамках исследования будет предложена новая интегративная модель сопровождения процесса профессионального самоопределения, которая объединяет теоретические и практические подходы. Модель будет учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и склонности, а также требования современного рынка труда.

2. Анализ факторов, влияющих на профессиональное самоопределение: исследование будет включать системный анализ факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения студентов СПО. Это позволит выявить ключевые элементы, которые необходимо учитывать при разработке программ сопровождения, а также определить механизмы их воздействия на выбор профессии.

3. Методические рекомендации: в рамках работы будут разработаны методические рекомендации по внедрению модели сопровождения в образовательный процесс. Эти рекомендации будут включать в себя практические инструменты, такие как профориентационные тесты, тренинги, индивидуальные консультации и другие формы работы, направленные на поддержку студентов в процессе выбора профессии.

4. Использование современных технологий: исследование будет акцентировать внимание на применении современных информационных технологий и цифровых инструментов в процессе профессионального самоопределения. Это включает в себя использование онлайн-платформ, мобильных приложений и других цифровых ресурсов, которые могут значительно повысить доступность и эффективность профориентационных мероприятий.

5. Оценка эффективности модели: в рамках исследования будет предложен метод оценки эффективности разработанной модели сопровождения, что позволит не только проверить ее работоспособность, но и внести необходимые коррективы на основе полученных данных. Это создаст основу для дальнейших исследований и улучшений в области профессионального самоопределения.

6. Социальная и культурная адаптация: исследование будет учитывать социальные и культурные аспекты, влияющие на процесс профессионального самоопределения, что позволит создать более адаптированную модель, учитывающую специфику различных регионов и сообществ.

Таким образом, научная новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к разработке модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования, что позволит не только улучшить качество профессиональной ориентации, но и повысить уровень удовлетворенности студентов своим выбором профессии и их готовность к успешной профессиональной деятельности.

Положения выносимые на защиту:

1. Разработанная модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО, основанная на интегративном (полисубъектном) подходе, обеспечивает поэтапное формирование профессиональной идентичности и карьерной адаптивности обучающихся. Модель предусматривает динамическую смену

педагогической позиции и инструментария в зависимости от этапа профессионального становления студента.

2. Эффективность сопровождения профессионального самоопределения достигается за счёт системного применения комплекса педагогических технологий, объединённых в четыре функциональные группы:

- информационно-мотивационные;
- диагностико-рефлексивные;
- деятельностно-преобразующие;
- карьерно-проектировочные.

3. Синхронизация педагогических воздействий с кризисными точками профессионального развития студента СПО (кризис ожиданий на 1 курсе, кризис компетентности на 2 курсе, кризис выхода на 3–4 курсах) позволяет минимизировать риски разочарования в профессии и способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности.

4. Применение иммерсивных и цифровых технологий в сочетании с традиционными методами (профессиональные пробы, наставничество, карьерный коучинг) создаёт избыточную образовательную среду, способствующую становлению субъекта собственной профессиональной деятельности.

5. Критериально-диагностический инструментарий, включающий когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и рефлексивный критерии с конкретными показателями, позволяет объективно оценивать уровень профессионального самоопределения студентов и эффективность внедряемой модели сопровождения.

6. Внедрение модели сопровождения в практику работы образовательных организаций СПО способствует:

- повышению качества профессиональной подготовки;
- снижению риска безработицы среди выпускников;

- улучшению адаптации студентов к рынку труда;
- формированию у обучающихся способности к автономному проектированию карьерного пути.

Практическая значимость исследования

Практическая значимость исследования, посвящённого модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования, может заключаться в следующем:

1. Разработка и внедрение модели сопровождения профессионального самоопределения. Результаты исследования могут быть использованы для создания и реализации модели, которая будет способствовать более эффективному профессиональному самоопределению студентов. Это может включать разработку программ, курсов, мероприятий и других инструментов, направленных на помощь студентам в выборе профессии и планировании карьеры.

2. Повышение качества профессиональной подготовки. Модель сопровождения может помочь улучшить качество профессиональной подготовки студентов, обеспечивая им более осознанный и целенаправленный выбор профессии. Это, в свою очередь, может привести к повышению уровня квалификации выпускников и их конкурентоспособности на рынке труда.

3. Снижение риска безработицы среди выпускников. Профессиональное самоопределение помогает студентам выбрать профессию, которая соответствует их интересам, способностям и потребностям рынка труда. Это снижает риск безработицы среди выпускников и способствует их успешной карьере.

4. Улучшение адаптации студентов к рынку труда. Модель сопровождения может помочь студентам лучше адаптироваться к требованиям рынка труда и изменениям в экономике. Это включает развитие навыков, необходимых для успешного трудоустройства, таких как

коммуникативные навыки, умение работать в команде, гибкость и адаптивность.

5. Создание методических рекомендаций для преподавателей и специалистов. Результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций для преподавателей, психологов, карьерных консультантов и других специалистов, работающих со студентами. Эти рекомендации помогут им эффективно сопровождать процесс профессионального самоопределения и оказывать поддержку студентам.

6. Внедрение модели в практику работы образовательных организаций. Результаты исследования могут быть внедрены в практику работы колледжей и техникумов, что позволит им улучшить процесс профессионального самоопределения своих студентов. Это также может способствовать развитию партнёрских отношений между образовательными организациями и предприятиями, что важно для обеспечения качественной подготовки кадров.

7. Проведение дальнейших исследований. Результаты исследования могут послужить отправной точкой для проведения дальнейших научных работ в области профессионального самоопределения студентов среднего профессионального образования. Это поможет расширить знания о процессе профессионального самоопределения и разработать новые подходы и методы его сопровождения.

Таким образом, практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования его результатов для улучшения процесса профессионального самоопределения студентов колледжей и техникумов.

База исследования: исследования проводились на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский энергетический колледж имени С. М. Кирова» (ГБПОУ «ЧЭНК»).

Исследования проводились в три этапа:

- Этап 1. Констатирующий (сентябрь — октябрь 2024 года);
- Этап 2. Формирующий (ноябрь 2024 — март 2026 года);
- Этап 3. Контрольный (апрель 2026 года).

Апробация результатов исследования

1. Оценка эффективности модели сопровождения профессионального самоопределения (опубликована в сборнике статей XXVIII Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы общества, науки и образования»).

2. Профессиональное самоопределение студентов образовательных организаций среднего профессионального образования (опубликована в сборнике статей XVII Международная научно-практическая конференция «Advancedscience»).

3. Профессиональное самоопределение студентов колледжей и техникумов: проблемы и перспективы» (опубликована в научном журнале «Студенческий» №22(318)).

Структура и объем работы: исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и заключения. Объем работы – 98 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Понятие профессионального самоопределения: теоретический анализ

Понятие «профессиональное самоопределение» (англ. occupational self-determination, career orientation) является междисциплинарным конструктом, входящим в категориально-понятийный аппарат философии, социологии, психологии труда и профессиональной педагогики. С лингвистической точки зрения, термин состоит из двух корневых основ: «профессия» (род трудовой деятельности) и «самоопределение» (акт определения себя, своего места в мире).

В философском аспекте самоопределение восходит к гегелевской концепции самосознания и экзистенциализму С. Кьеркегора, трактовавшему его как выбор человеком самого себя. В социологии (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс) акцент смещается на обусловленность выбора социальными институтами и разделением труда. Психологическая наука (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) рассматривает самоопределение через принцип детерминизма «внешнее через внутреннее», то есть активное преобразование социальных норм в личностные смыслы [1, с. 137].

Педагогический аспект (С.Н. Чистякова, К.А. Абульханова-Славская) фокусируется на возможности управления и сопровождения этим процессом в образовательной среде. Именно в педагогике профессиональное самоопределение трактуется как интегративное качество личности, формируемое в ходе обучения и воспитания.

Исторически развитие взглядов на данный феномен прошло три крупных этапа, которые обобщены в таблице 1.

Таблица 1 – Эволюция научных парадигм профессионального самоопределения

Период	Парадигма (модель)	Основные представители	Сущностная характеристика	Ограничения подхода
Нач. XX в. – 1940-е гг.	Диагностическая (психотехническая)	Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг	Профсамоопределение как одномоментный акт «соотнесения» психологических качеств индивида с требованиями профессии. Идея «человек-инструмент». Главный метод – тестирование.	Игнорирует изменчивость личности и профессий. Не учитывает мотивацию и ценности. Субъект-объектный подход.
1950-е – 1980-е гг.	Процессуально-динамическая (стадиальная)	Д. Сьюпер, Э. Гинзберг, Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов	Самоопределение – длительный, стадиальный процесс, разворачивающийся во времени. Прохождение стадий: фантазия, проба, реалистический выбор и т.д. Формирование «Я-концепции».	Не всегда объясняет кризисные и «рваные» траектории современной карьеры (протеизм).
1990-е – н.в.	Ценностно-смысловая и субъектно-активирующая	Н.С. Пряжников, Л.М. Митина, А.К. Маркова	Акцент на поиске смысла труда, личностной зрелости и субъектности. Самоопределение – не адаптация к среде, а способ самоосуществления (самодетерминации) и выхода за собственные пределы	Требует высокого уровня рефлексивности, сложно диагностируется формальными тестами.

Период	Парадигма (модель)	Основные представители	Сущностная характеристика	Ограничения подхода
			(трансцендентность)	

В современной отечественной науке наиболее цитируемыми и методологически обоснованными являются подходы Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова, которые заложили базу для понимания самоопределения именно как процесса активизации субъекта.

Подход Е.А. Климова: формула «Хочу-Могу-Надо»
Е.А. Климов ввел понятие «профессиональное самоопределение», отделив его от узкого «выбора профессии». Согласно его учению, это сложный многомерный процесс, который включает:

1. Осознание ценности общественно полезного труда;
2. Ориентировку в социально-экономической ситуации;
3. Осознание необходимости общей и профессиональной подготовки;
4. Общую ориентировку в мире профессионального труда;
5. Знание о выбираемых профессиях и их требованиях;
6. Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими жизненными целями;
7. Знание о внутренних препятствиях (недостатках), осложняющих достижение цели;
8. Наличие системы резервных вариантов [2, с. 228].

Эти восемь компонентов группируются в три классические сферы, показанные в таблице 2.

Таблица 2 – Структура профессионального самоопределения по Е.А. Климову

Компонент структуры	Психологическое содержание	Педагогические индикаторы (как проявляется)
---------------------	----------------------------	---

Компонент структуры	Психологическое содержание	Педагогические индикаторы (как проявляется)
«Хочу» (Мотивационно-потребностный блок)	Интересы, склонности, желания, ценностные ориентации личности. Мотивы выбора сферы деятельности.	Активность на занятиях профпрактики, стремление к участию в конкурсах профмастерства, профессиональные мечты.
«Могу» (Ресурсный блок)	Знания, умения, навыки, способности, особенности темперамента и характера. Оценка своих физических и интеллектуальных возможностей.	Рефлексия успеваемости по спецдисциплинам, физическая выносливость на производственной практике, самомониторинг.
«Надо» (Внешний блок)	Знание мира профессий, социально-экономических условий, ситуации на региональном рынке труда, требований профессии.	Мониторинг вакансий, анализ требований профессионального стандарта, понимание конъюнктуры рынка.

Подход Н.С. Пряжникова: смыслообразующий аспект Николай Сергеевич Пряжников углубляет понимание сути самоопределения, утверждая, что главное — не просто найти соответствие «Хочу-Могу-Надо», а найти смысл в этом соответствии. Он определяет профессиональное самоопределение как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности» [3, с. 54].

Ключевой вклад Пряжникова — дифференциация уровней самоопределения (Таблица 3), которая позволяет диагностировать глубину процесса у студентов.

Таблица 3 – Уровни профессионального самоопределения по Н.С. Пряжникову

Уровень	Тип самоопределения	Характеристика деятельности человека	Пример проявления у студента СПО
1	Агрессивное неприятие	Отвержение любых видов профессионального труда, деструктивная позиция.	Частые прогулы, саботаж заданий мастера, нежелание

Уровень	Тип самоопределения	Характеристика деятельности человека	Пример проявления у студента СПО
			трудиться в принципе.
2	Молчаливое избегание	Пассивное уклонение от решения проблемы, перекладывание ответственности.	«Пошел учиться, лишь бы не работать», «родители настояли», ожидание, что проблема рассосется сама.
3	Формально-шаблонное	Действия по готовому образцу, отсутствие собственного мнения. Зависимость от референтной группы.	«Все идут менеджерами — и я пойду», без анализа своих склонностей. Высокая внушаемость.
4	Конкретно-ситуативное	Поиск смысла в конкретных, видимых условиях: зарплата, близость к дому, комфорт. Смысл ситуативен, узок.	Мотивация только стипендией или страхом перед военкоматом, но не содержанием труда.
5	Ценностно-смысловой	Осознанное стремление к определенной деятельности ради ее культурно-исторической или социальной миссии.	Врач, осознающий ценность спасения жизни; архитектор, строящий «умную» экосреду.

Для системы среднего профессионального образования критически важно поднять студента с 3-4 уровня хотя бы до переходного, приближенного к ценностно-смысловому. По данным исследований, именно студенты колледжей часто демонстрируют формально-шаблонный тип самоопределения, поступая в ссуз под давлением внешних обстоятельств (низкие баллы ОГЭ, нежелание сдавать ЕГЭ) [4, с. 112].

Параллельно с российской школой развивалась западная мысль. Д. Сьюпер (D. Super) ввел понятие «профессиональная зрелость» (*career maturity*), которая предполагает готовность индивида решать задачи развития, типичные для его возраста.

Студент СПО (возраст 15–20 лет) находится на стадии исследования (Exploration). Эта стадия делится на подфазы:

- *Кристаллизация* (уточнение своих интересов);
- *Спецификация* (сужение выбора до конкретного направления);
- *Реализация* (воплощение — начало обучения в колледже).

Не менее важна теория Дж. Холланда (RIASEC), классифицирующая людей и профессиональные среды по шести типам (Реалистический, Интеллектуальный, Социальный, Конвенциональный, Предпринимательский, Артистический). В контексте СПО эта модель используется для оценки конгруэнтности (совместимости) типа личности студента и выбранного им профиля обучения (например, сварщик — R-тип, бухгалтер — C-тип). Диссонанс ведет к кризису самоопределения [5, с. 93].

Профессиональное самоопределение студентов организаций СПО обладает принципиальной спецификой, отличающей его от такового у старшеклассников и студентов вузов. Эта специфика отражена в таблице 4.

Таблица 4 – Сравнение характеристик профессионального самоопределения разных категорий обучающихся

Критерий сравнения	Старшеклассники (школа)	Студенты ВО (бакалавриат)	Студенты СПО (колледж/техникум)
Этапность выбора	Первичный, проективный выбор. Идеализация профессии.	Отсроченный выбор, фокус на фундаментальную подготовку.	Ранний реальный выбор. Соприкосновение с профессией происходит на 1-2 курсе.
Ведущая деятельность	Учебная, профориентационная.	Учебно-академическая, научно-исследовательская.	Учебно-профессиональная. Промежуточная аттестация — это демонстрационный экзамен, а не сессия.
Кризисная фаза	Кризис выбора пути (9-11 класс).	Кризис смысла обучения (3 курс), «экзистенциальный вакуум».	Кризис несовпадения ожиданий и реальности (1-2

Критерий сравнения	Старшеклассники (школа)	Студенты ВО (бакалавриат)	Студенты СПО (колледж/техникум)
			курс после практики), разочарование в «черной» работе.
Результат	Готовность к выбору профессии.	Готовность к исследовательской или управленческой деятельности.	Профессиональная идентичность (присвоение роли) и готовность к труду на рабочем месте.

Таким образом, для студента колледжа профессиональное самоопределение — это не просто планирование будущего, а непрерывная рефлексия текущего опыта, получаемого в учебных мастерских и на производстве. Это процесс трансформации учебной мобилизации в профессиональную позицию.

Эволюция научной мысли прошла путь от директивной диагностики профпригодности (Ф. Парсонс) до аксиологической (ценностной) концепции активизации субъекта выбора (Н.С. Пряжников). В рамках данной диссертации в качестве рабочего определения принята трактовка, синтезирующая идеи Е.А. Климова и Д. Сьюпера: профессиональное самоопределение студента СПО — это интегративный процесс поэтапного формирования профессиональной Я-концепции, сопряженный с поиском индивидуального смысла в учебно-профессиональной деятельности и проявляющийся в способности к автономному и ответственному проектированию своего карьерного пути в рамках осваиваемой квалификации.

1.2 Факторы, влияющие на процесс профессионального самоопределения студентов СПО

Процесс профессионального самоопределения студентов организаций среднего профессионального образования (СПО) не протекает в вакууме. Он детерминирован сложным комплексом взаимосвязанных факторов, которые

могут как способствовать успешному вхождению в профессию, так и провоцировать кризисы идентичности. Согласно методологическому принципу детерминизма, сформулированному С.Л. Рубинштейном, внешние условия действуют через внутренние условия субъекта. Следовательно, задача педагогической науки — не просто перечислить факторы, а выявить механизмы их интерференции (взаимовлияния) применительно к возрасту ранней юности.

Анализ научной литературы (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, А.К. Маркова, а также труды зарубежных авторов U. Bronfenbrenner, A. Bandura) позволяет классифицировать всю совокупность факторов, разделив их на объективные (внешние) и субъективные (внутренние). Объективные факторы, в свою очередь, целесообразно рассматривать в вертикали «макроуровень — мезоуровень — микроуровень», используя экологическую модель развития [7].

Укрупненная классификация факторов представлена в таблице 5, которая служит навигатором по структуре подглавы.

Таблица 5 — Систематизация факторов профессионального самоопределения студентов СПО

Уровень детерминации	Группа факторов	Ключевые компоненты фактора	Характер влияния на студента СПО
Макроуровень (социум)	Социально-экономические	Состояние рынка труда в регионе, престиж рабочих профессий, уровень заработной платы, государственная политика (WorldSkills, демозкзамен).	Фоновый, задающий векторы «престижно / не престижно».
Мезоуровень (институты)	Социально-демографические и образовательные	Тип поселения (город/село), структура профессиональной образовательной	Формирует каналы информирования и первичные социальные установки.

Уровень детерминации	Группа факторов	Ключевые компоненты фактора	Характер влияния на студента СПО
		организации, традиции семьи, СМИ и интернет-среда.	
Микроуровень (ближайшая среда)	Референтная среда	Стиль семейного воспитания, влияние педагогов и наставников, референтная группа сверстников.	Эмоционально-стимулирующий или подавляющий. Прямое вмешательство в акт выбора.
Внутренние (личность)	Индивидуально-психологические	Профессиональные интересы, склонности, специальные способности, темперамент, состояние здоровья, уровень притязаний.	Ядро самоопределения. Определяют удовлетворенность выбором и устойчивость к кризисам.
Сквозные (процессуальные)	Факторы обучения	Участие в профессиональных пробах, прохождение практики, дуальная система обучения, участие в чемпионатном движении.	Запускают механизм конгруэнтности «ожидание — реальность».

Макросоциальные и экономические факторы

Студенты СПО находятся в уникальной ситуации. Их профессиональная подготовка напрямую связана с реальным сектором экономики. Макрофакторы выступают для них не абстрактным фоном, а конкретным полем будущей занятости.

Рынок труда и престиж профессии. В современной России, несмотря на многолетнюю политику популяризации рабочих профессий, сохраняется диссонанс между рыночным спросом и установками молодежи.

Исследования В.И. Блинова и Е.Ю. Есениной показывают, что абитуриенты колледжей часто ориентируются на «офисную» культуру, даже обучаясь по специальностям технического профиля, что впоследствии ведет к конфликту самоопределения на 2-3 курсе [6, с. 84].

Государственная политика. Драйвером изменения имиджа СПО в последнее десятилетие стало чемпионатное движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) и введение демонстрационного экзамена. Эти макроинструменты меняют самооценку студентов, переводя самоопределение с уровня «Я — учащийся ПТУ» на уровень «Я — будущий профессионал международного уровня» [1, с. 35].

Влияние семьи и референтной группы (Мезо- и микрофакторы)

В возрасте 15–17 лет, несмотря на стремление к сепарации, родительская семья остается мощнейшим фактором влияния. Специфика контингента СПО такова, что значительная часть студентов происходят из семей рабочих и служащих с невысоким уровнем дохода, где присутствует стратегия «быстрой занятости».

В таблице 6 отражена типология влияния семьи на профессиональное самоопределение студентов, основанная на классификации типов родительских установок [4, с. 167].

Таблица 6 — Типология семейного влияния на профессиональное самоопределение студентов СПО

Тип родительской стратегии	Характеристика поведения родителей	Влияние на самоопределение студента СПО	Педагогические риски
Авторитарно-директивная	Жесткое указание на выбор профессии и места учебы. «Пойдешь на сварщика, там дядя Петя работает».	Подавление субъектности. Профессия выбирается несамостоятельно.	Высокий риск профессионального выгорания и тайного отчисления на 1 курсе.
Потворствующе-инфантильная	Полное снятие ответственности с	Формирование иждивенческой	Отсутствие профессиональной

Тип родительской стратегии	Характеристика поведения родителей	Влияние на самоопределение студента СПО	Педагогические риски
	абитуриента. «Лишь бы при деле был, в армию не забрали».	позиции, нулевая мотивация к учебе.	мечты, формальное отсиживание пар.
Демократически-поддерживающая	Уважение к выбору подростка, совместный анализ перспектив, готовность к компромиссу.	Формирование адекватной самооценки, чувства ответственности за свой выбор.	Минимальны. Возникают лишь при катастрофическом незнании ребенка о мире профессий.
Стратегия династии	Осознанное продолжение профессионального рода (врачи, педагоги, сталевары).	Двойственное: с одной стороны, облегченный вход в профессию, с другой — давление авторитета династии.	Конфликт «Я-реального» и «Я-должного», если нет природных склонностей.

Помимо семьи, мощным агентом социализации в колледже выступает референтная группа сверстников и мастер производственного обучения. Если в школе учитель был транслятором знаний, то мастер для студента СПО становится носителем профессиональных норм и модели поведения (professionalrolemodel). Э.Ф. Зеер подчеркивает, что идентификация с личностью наставника является ключевым механизмом преодоления кризиса учебно-профессиональной адаптации [2, с. 203].

Индивидуально-психологические факторы и состояние здоровья

Субъективные факторы образуют «психологическое ядро» самоопределения. Е.А. Климов настаивал на учете «внутренних условий» — свойств нервной системы, которые проявляются в профессиональной деятельности как профессионально важные качества (ПВК) [3, с. 150].

Профессиональная пригодность и здоровье. Специфика многих профессий СПО связана с жесткими медицинскими противопоказаниями (зрение для ювелиров, опорно-двигательный аппарат для монтажников-

высотников, отсутствие аллергии для поваров). Фактор здоровья часто становится причиной разрушения уже свершившегося выбора, если профотбор был проведен формально на этапе поступления. Мотивационно-потребностная сфера. Для студентов СПО характерна прагматическая мотивация, ориентированная на скорейшее получение заработка. Однако, как показывают исследования А.К. Марковой, без подключения познавательных мотивов (интереса к технологиям, содержанию труда) профессиональные навыки формируются медленно и остаются на репродуктивном уровне («делай как я»), что блокирует переход к акмеологическому уровню самореализации [5, с. 89].

Специфические факторы образовательной среды СПО (Процессуальные факторы)

Главное отличие СПО от других уровней образования — раннее погружение в производственную реальность. Это формирует уникальную группу сквозных процессуальных факторов, которые могут кардинально изменить траекторию самоопределения.

В таблице 7 представлен анализ влияния компонентов образовательной среды на компоненты формулы «Хочу-Могу-Надо» по Климову.

Таблица 7 — Влияние элементов образовательной среды СПО на структуру профессионального самоопределения

Элемент образовательной среды (Фактор)	Компонент самоопределения (мишень воздействия)	Механизм влияния на студента
Производственная практика (учебная / технологическая / преддипломная)	«Могу» и «Хочу»	Первичное столкновение с реальностью. Проверка умений в стрессовых условиях. Коррекция самооценки («я думал, что у меня получается, а выяснилось, что нет»). Практика может как усилить интерес (чувство власти над инструментом), так и уничтожить его (грязные

Элемент образовательной среды (Фактор)	Компонент самоопределения (мишень воздействия)	Механизм влияния на студента
		физические условия).
Дуальная система обучения	«Могу» и «Надо»	Интеграция в трудовой коллектив. Усвоение корпоративной культуры. Появление наставника с производства, который показывает «скрытые» компетенции профессии.
Конкурсы профессионального мастерства (WSR)	«Хочу» и «Могу»	Мощнейший мотиватор — оценка в эталонных условиях. Формирует волевой компонент, учит мобилизации. Формирует «профессиональную элиту» курса, на которую равняются остальные.
Общеобразовательные дисциплины (школьная программа 10-11 кл.)	«Хочу» (смысловой блок)	Парадоксальный фактор: для студентов, твердо выбравших рабочую специальность, школьная программа может восприниматься как помеха, снижающая мотивацию. Необходима профилизация этих предметов.

Кризис несовпадения ожиданий как результирующий фактор

Обобщая влияние всех групп факторов, можно утверждать, что центральным механизмом, запускающим перестройку самоопределения у студентов СПО, является кризис профессиональных экспектаций (ожиданий).

Суть его в следующем: абитуриент приходит в колледж с одним образом профессии (сформированным СМИ, семьей, кинематографом), а на первой же практике сталкивается с тяжелым, монотонным или технологически рутинным трудом. Величина «когнитивного диссонанса»

между образом и реальностью и определяет, пойдет ли студент по пути поиска смысла в профессии или по пути отчуждения от нее [6, с. 112].

Факторный анализ показывает, что профессиональное самоопределение студентов СПО — это вероятностная система, развивающаяся под воздействием разнонаправленных сил. Объективные факторы макросреды (рынок труда, государственная политика) задают границы выбора; микрофакторы (семья, сверстники) создают эмоциональный контекст; субъективные факторы (способности, состояние здоровья) обуславливают ресурсную базу. Однако решающим, «пусковым» механизмом именно в системе СПО выступает образовательная среда — производственная практика, взаимодействие с наставником и участие в конкурсном движении. Именно эти процессуальные факторы способны трансформировать размытую профессиональную ориентацию в устойчивую профессиональную идентичность, смягчая кризисы юношеского возраста.

1.3 Модели сопровождения профессионального самоопределения: обзор и анализ

Проектирование системы сопровождения профессионального самоопределения в организациях СПО требует четкого понимания методологических оснований той или иной модели взаимодействия с обучающимся. В современной науке термин «сопровождение» (от англ. *guidance, support*) эволюционировал от ситуативной помощи к системно-деятельностному взаимодействию. В параграфе последовательно рассмотрены теоретические классификации моделей, проведен их критический анализ, выявлены сильные и слабые стороны применительно к условиям колледжа, а также обоснована интегративная модель как наиболее перспективная.

Прежде чем анализировать модели, важно разграничить ключевые понятия, которые в педагогической литературе часто употребляются как синонимичные, однако несут разную смысловую нагрузку. Опираясь на

работы Е.И. Казаковой, Л.М. Митиной и Э.Ф. Зеера, представим дифференциацию в таблице 8 [1; 3; 5].

Таблица 8 — Соотношение понятий «руководство», «поддержка» и «сопровождение» в контексте профессионального самоопределения

Параметр сравнения	Профессиональное руководство (управление)	Профессиональная поддержка	Профессиональное сопровождение
Целевая установка	Приведение индивида к заранее заданному нормативному результату (выбору нужной государству профессии).	Оказание оперативной помощи в момент острого кризиса, затруднения или стресса.	Создание условий для осознанного, самостоятельного и ответственного самоопределения на протяжении длительного этапа.
Позиция педагога	Командир, контролер, распределитель ресурсов.	Спасатель, консультант, реагирующий на запрос.	Фасилитатор, навигатор, идущий «рядом» и чуть впереди.
Характер действий	Директивный, предписывающий.	Ситуативно-реактивный.	Процессуальный, превентивный, развивающий.
Ключевая метафора	«Движение строем по приказу».	«Скорая помощь» или «костыль».	«Обучение самостоятельному плаванию с постепенным снятием опор».

Таким образом, именно категория «сопровождение» в наибольшей степени соответствует гуманистической парадигме образования и возрастным задачам юношеского возраста, главной из которых является обретение идентичности, в том числе профессиональной.

Анализ научных источников (С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, А.Г. Асмолов, Д. Сьюпер) позволяет выделить несколько исторически сложившихся и функционально различающихся моделей. Эволюция этих моделей отражает смену представлений о личности студента — от пассивного объекта воздействия к активному субъекту жизненного пути.

В основу предлагаемой классификации (Таблица 9) положены: *цель взаимодействия, роль студента и доминирующий метод.*

Таблица 9 — Эволюция и сравнительный анализ моделей сопровождения профессионального самоопределения

Критерий	Диагностико-рекомендательная (селекционная) модель	Информационно-просветительская модель	Адаптационно-развивающая модель	Активизирующая (субъектная) модель	Интегративная (полисубъектная / акмеологическая) модель
Теоретическая база	Дифференциальная психология (Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг).	Теория черт, информационная экономика.	Теория развития (Д. Сьюпер, Э. Гинзберг).	Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу), субъектно-деятельностный подход (Н.С. Пряжников).	Системный, экологический подходы (У. Bronfenbrenner), концепция непрерывного образования.
Ключевая идея	«Человек для профессии». Подбор наиболее подходящего индивида под фиксированный набор требований.	«Человек в мире профессий». Максимально широкое информирование о профессиональных рамках и рынке труда.	«Развитие через адаптацию». Поэтапное формирование способности и приспособляемости к требованиям профессии.	«Человек, творящий профессию». Стимулирование рефлексии, поиска смысла и авторского действия.	«Экосистема возможностей». Объединение усилий колледжа, работодателей и семьи в единой сети, стимулирующей субъектность студента.

Критерий	Диагностико-рекомендательная (селекционная) модель	Информационно-просветительская модель	Адаптивно-развивающая модель	Активизирующая (субъектная) модель	Интегративная (полисубъектная / акмеологическая) модель
Роль студента СПО	Объект тестирования. «Испытуемый».	Потребитель информации. «Собеседник».	Тренируемый. «Обучаемый».	Субъект выбора. «Автор карьеры».	Проектировщик траектории. «Партнер».
Основные методы	Тесты профпригодности, медицинские комиссии, «вердикт» консультанта.	Лекции, справочники, экскурсии на производства, дни открытых дверей.	Тренинги профессиональных навыков, кейс-стадии, консультации по адаптации, психогимнастика.	Деловые и имитационные игры («Суд над профессией»), профпробы высокого уровня, карьерные дилеммы, коучинг.	Сетевое наставничество, цифровой профиль компетенций, дуальное обучение, проектные офисы, работа с семьей.
Ограничения в СПО	Высокий риск не объясняет динамику способностей; игнорирует мотивацию роста.	Формальное знание не переходит в реальное действие. Информация устаревает быстрее, чем осваивается.	Может закреплять пассивную позицию «меня должны адаптировать». Слабо формирует готовность к неопределенности.	Требует высочайшей квалификации педагогов-психологов. Трудно масштабировать на потоке.	Высокая ресурсоемкость на старте. Риск подмены живого общения цифровыми сервисами.

Как видно из таблицы, модели 1 и 2 сегодня признаны неэффективными в «чистом виде», хотя их элементы (базовое информирование, входная диагностика склонностей) сохраняются на

начальных этапах обучения. Модели 3 и 4 конкурируют в современной практике: адаптационная модель проще в реализации и дает быстрый эффект «приживаемости» на производстве, однако активизирующая модель отвечает требованию ФГОС СПО по формированию общих компетенций (ОК 3: «Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях») [8].

Для системы среднего профессионального образования теоретические модели трансформируются в конкретные организационно-педагогические формы. На основе анализа практик, описанных в трудах В.И. Блинова, Э.Ф. Зеера и С.Н. Чистяковой, можно выделить три наиболее распространенные на сегодняшний день конфигурации [2; 4; 6].

1. Линейно-карьерная модель (конвейер «Школа — Колледж — Предприятие»)

Данная модель реализуется в ресурсных центрах и учебных центрах профессиональной квалификации. Сопровождение понимается как *навигация по заданному маршруту*.

Студент зачисляется на программу под конкретное рабочее место (целевое обучение). Сопровождение заключается в «мягкой» социализации под корпоративные стандарты. *Сильная сторона:* гарантированное трудоустройство, высокая мотивация на старте. *Слабая сторона:* отсутствие вариативности. Если студент разочаровался в профессии — он выпадает из системы, так как «запасные аэродромы» не предусмотрены.

2. Кластерная сетевая модель (Экосистема профориентации)
Предполагает объединение ресурсов колледжа, вузов-партнеров, регионального центра опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) и работодателей.

Студент «помещается» в насыщенную среду, где он может участвовать в чемпионатах WorldSkills, проходить короткие программы дополнительного образования, стажироваться в малых инновационных предприятиях. *Сильная сторона:* Широта выбора, возможность горизонтальной карьеры внутри кластера (например, после специальности «техник» доучиться на инженера

или стать предпринимателем). *Слабая сторона:* Сложность навигации. Студент без тьютора может потеряться в многообразии возможностей. Требуется развитая система тьюторства.

3. Модель профессионального коучинга и наставничества. Делает ставку на индивидуальное взаимодействие. Мастер производственного обучения или приглашенный наставник с производства выступает в роли коуча.

Основной инструмент — индивидуальный план развития (ИПР) и регулярные рефлексивные сессии. *Сильная сторона:* Глубокая проработка личностных смыслов, высокий уровень доверия, развитие softskills. *Слабая сторона:* Дефицит квалифицированных наставников-коучей на производстве, готовых работать с подростковой мотивацией, а не только с технологией.

Критический анализ показывает, что ни одна изолированная модель не способна покрыть все этапы и кризисные точки профессионального самоопределения студента колледжа. На начальном этапе (1 курс) требуется *активизирующая диагностика* и информационное выравнивание (элементы моделей 1 и 2), в середине обучения (2 курс) — мощная *адаптационно-развивающая* практика и тренинги (модель 3), а на выпускном курсе — *субъектное проектирование и коучинг* (модель 4).

Данный подход получил в научной литературе название интегративной (полисубъектной) модели сопровождения. Ее методологический каркас представлен в таблице 10 [6, с. 74].

Таблица 10 – Структура интегративной модели сопровождения профессионального самоопределения в условиях СПО

Этап обучения (Курс)	Ведущая задача самоопределения	Доминирующий тип сопровождения	Базовые педагогические технологии	Ожидаемый результат (новообразование)
1 курс (15–16)	Первичная адаптация	Поддержка (адаптационная)	Входная профдиагностика	Принятие роли студента.

Этап обучения (Курс)	Ведущая задача самоопределения	Доминирующий тип сопровождения	Базовые педагогические технологии	Ожидаемый результат (новообразование)
1 курс (16–18 лет)	уточнение выбора. Преодоление «разочарования» в профессии.	Информирование +	с обратной связью, тьюториалы «Мой профессиональный старт», психологические тренинги командообразования.	Снижение тревожности. Формирование учебной мотивации.
2–3 курс (16–18 лет)	Формирование профессиональной компетентности и идентичности. Поиск специализации внутри профиля.	Развивающее сопровождение + Активизация	Профессиональные пробы на полигонах, кейс-технологии, участие в «младших» линейках WorldSkills, наставничество на производстве.	Профессиональная самооценка. Чувство «могу». Развитие технологического мышления.
3–4 курс (18–20 лет)	Проектирование карьеры и выход на рынок труда (или продолжение в ВО).	Акмеологическое (субъектное) сопровождение	Карьерный коучинг, составление резюме, нетворкинг с работодателями, демонстрационный экзамен как рефлексия пика формы.	Карьерная зрелость. Конкретный план трудоустройства или продолжения образования. Авторская позиция.

Суть интегративной модели заключается в смене педагогической позиции по мере взросления студента: от «помогающего опекуна» на первом курсе — к «равноправному партнеру-эксперту» на выпуске. Такая модель эффективна, поскольку соответствует динамике профессионального развития, описанной в теории профессиональной зрелости Д. Сьюпера и концепции профессионального становления личности Э.Ф. Зеера [3; 9].

1.4 Педагогические технологии сопровождения процесса профессионального самоопределения

Разработка интегративной модели сопровождения (см. параграф 1.3) неизбежно ставит вопрос о выборе конкретного инструментария. Педагогическая технология, согласно определению В.П. Беспалько и М.В. Кларина, — это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [1, с. 18]. В контексте нашего исследования технология сопровождения профессионального самоопределения — это алгоритмизированный способ взаимодействия педагога (наставника) и студента, гарантирующий переход от диффузного состояния профессиональной ориентации к устойчивой профессиональной идентичности.

В данном параграфе проведена классификация технологий по критерию ведущей педагогической задачи, детально проанализированы наиболее релевантные для системы СПО технологии, а также предложен матричный способ их интеграции в образовательный процесс колледжа.

Многообразие существующих технологий требует их систематизации. Опираясь на труды С.Н. Чистяковой, Н.С. Пряжникова и методические разработки В.И. Блинова, мы классифицируем технологии по их функциональной направленности на группы: *информационно-мотивационные, диагностико-рефлексивные, деятельностно-преобразующие и карьерно-проектировочные* [4; 5; 7]. Общая характеристика групп представлена в таблице 11.

Таблица 11 — Классификация педагогических технологий сопровождения профессионального самоопределения

Группа технологий (функция)	Ведущая задача	Ключевой вопрос, решаемый студентом	Примеры технологий для СПО
Информационно	Расширение	«Что я знаю о	Интерактивные

Группа технологий (функция)	Ведущая задача	Ключевой вопрос, решаемый студентом	Примеры технологий для СПО
-мотивационные	знаний о мире профессий, разрушение стереотипов, формирование познавательного интереса к отрасли.	своей профессии и отрасли? Зачем мне это нужно?»	профессиографические лекции, VR-экскурсии на производство, цифровые платформы-навигаторы, встречи с выпускниками (Ambassador-программы).
Диагностико-рефлексивные	Самопознание, выявление профессионально важных качеств, оценка конгруэнтности личности и требований профессии.	«Кто я в профессии? Какие у меня сильные стороны и зоны роста?»	Компьютеризированная профдиагностика (типа «Профкарьера»), рефлексивные эссе, построение профиля компетенций.
Деятельностно-преобразующие	Непосредственное формирование профессиональных компетенций и «закалка» идентичности через реальный труд.	«Смогу ли я реально работать в этой сфере? Справлюсь ли?»	Профессиональные пробы, дуальное обучение, кейс-чемпионаты, конкурсы «Молодые профессионалы».
Карьерно-проектировочные	Формирование готовности к проектированию будущего, развитие субъектности и карьерной адаптивности.	«Кем я вижу себя через 5 лет? Каков мой план профессионального развития?»	Технология «Портфолио карьерного роста», индивидуальный карьерный коучинг, форсайт-сессии по построению треков.

Данная классификация не является жестко иерархичной. В реальном процессе сопровождения технологии разных групп циклически чередуются,

обеспечивая рефлексивный «виток»: узнал → оценил себя → попробовал → осознал результат → спроектировал шаг вперед и снова перешел к познанию.

Рассмотрим более подробно технологии, обладающие наибольшим потенциалом в системе среднего профессионального образования, где ведущим типом деятельности студента становится учебно-профессиональная.

Технология профессиональных проб (авторский подход С.Н. Чистяковой и японский опыт С. Фукуямы). Это базовая технология для системы СПО, которая позволяет «примерить» профессию на себя в смоделированных или реальных производственных условиях. В отличие от производственной практики, проба направлена не столько на отработку жесткого навыка, сколько на самооценку соответствия [6, с. 112]. Структура пробы, адаптированная под подготовку специалистов среднего звена, отражена в таблице 12.

Таблица 12 – Структура профессиональной пробы в системе СПО (по С.Н. Чистяковой с дополнениями)

Этап пробы	Дидактическая задача	Содержание деятельности студента	Роль наставника
1. Задачный	Получение производственного задания.	Знакомство с техническим заданием, чертежом, реальной проблемой предприятия (например, поиск дефекта в детали).	Постановка задачи в формате «здесь и сейчас». Мотивационный разогрев.
2. Подготовительный	Актуализация теоретических знаний.	Поиск технологической карты, материала, необходимого инструмента. Проговаривание техники безопасности.	Консультирование по ресурсам, а не решение за студента.
3.	Непосредственное	Сварка шва,	Наблюдение,

Этап пробы	Дидактическая задача	Содержание деятельности студента	Роль наставника
Исполнительский (практический)	выполнение операции.	программирование контроллера, сестринский уход за «пациентом» (манекеном).	фиксация зон роста, оперативная помощь на границе «зоны ближайшего развития».
4. Рефлексивно-оценочный	Оценка результата и самооценка процесса.	Сравнение полученного продукта с эталоном. Ответ на вопросы: «Понравилось ли мне? Получилось ли? Хотел бы я заниматься этим каждый день?»	Фасилитация групповой рефлексии. Помощь в переводе внешней оценки во внутреннюю.

Иммерсивные и цифровые технологии (VR/AR и симуляторы) Интенсивное развитие цифровой дидактики позволило внедрить в СПО технологии виртуальной реальности, которые решают две ключевые проблемы: безопасность обучения на сложных и опасных агрегатах и возможность многократного повторения операций без расхода реальных материалов [2, с. 88]. Анализ их применения представлен в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительный анализ цифровых инструментов сопровождения профессионального самоопределения

Инструмент / Платформа	Педагогическая ниша	Влияние на компоненты самоопределения (Хочу-Могу-Надо)	Ограничения применения
VR-тренажеры сварщика	Первичное знакомство с профессией до выхода в реальную мастерскую. Снижение страха	«Могу» – формирует сенсомоторный навык в безопасной среде; «Хочу» – геймификация повышает интерес к «грязной»	Отсутствие тактильной обратной связи (сопротивления металла), высокая стоимость контента.

Инструмент / Платформа	Педагогическая ниша	Влияние на компоненты самоопределения (Хочу-Могу-Надо)	Ограничения применения
	перед огнем и металлом.	профессии.	
Электронное портфолио (LMS-система)	Фиксация всех треков активности: от оценок до грамот за волонтерство. Визуализация прогресса.	«Могу» – доказательная база компетенций; «Надо» – готовое резюме под требования конкретного работодателя.	Требует высокой самодисциплины студента по ведению. Формальный подход сводит к нулю его ценность.
Цифровые платформы-навигаторы (типа «Билет в будущее»)	Построение вариативных треков. Сравнение профессиограмм в режиме реального времени.	«Надо» – дает полную картину рынка труда региона; «Хочу» – рекомендательные алгоритмы подбирают смежные специальности.	Риск «клипового» восприятия. Студент может дезориентироваться от переизбытка вариантов.

Технологии карьерного коучинга и наставничества

Переход от индустриальной модели обучения к постиндустриальной требует индивидуализации. Карьерный коучинг в СПО — это технология, сфокусированная на раскрытии потенциала студента через специально организованное диалогическое взаимодействие. В отличие от традиционного наставничества («делай как я»), коуч работает через сильные вопросы. Сравнение этих двух подходов как единой технологии сопровождения дано в таблице 14 [3, с. 56; 7].

Таблица 14 – Взаимодополнение наставнической и коучинговой технологий в сопровождении студента СПО

Критерий	Наставничество (Mentoring)	Коучинг (CareerCoaching)	Синергетический эффект интеграции
Фокус внимания	Передача конкретного ремесленного опыта, корпоративных норм и	Раскрытие личностного потенциала,	Формула: Сильный Мастер + Мотивированный

Критерий	Наставничество (Mentoring)	Коучинг (CareerCoaching)	Синергетический эффект интеграции
	«фишек» профессии.	поиск индивидуальных смыслов, целеполагание.	Автор. Студент перенимает не только метод, но и философию труда.
Типичный вопрос	«Как правильно наложить этот шов?», «К кому обратиться в отделе снабжения?»	«Почему для тебя важно стать именно сварщиком 6-го разряда?», «Какой шаг ты сделаешь завтра для этой цели?»	Студент умеет не только выполнять, но и объяснять, зачем и каким будет его следующий профессиональный шаг.
Характер обратной связи	Оценочная: «правильно/неправильно», «годен/не годен».	Развивающая: «Что бы ты изменил?», «Чему ты научился на этой ошибке?»	Снижает страх ошибки, формирует установку на рост (growthmindset).
Временной горизонт	«Здесь и сейчас» — текущий цех, текущая практика.	«Завтра и послезавтра» — карьерный план на 3-5 лет вперед, включая ВО.	Соединение тактики трудоустройства со стратегией жизни.

Анализ показал, что ни одна технология по отдельности не является панацеей. Только их целесообразное сочетание в логике этапов профессионального развития (см. параграф 1.3) дает системный результат. В таблице 15 представлена матрица интеграции технологий в образовательный процесс СПО по годам обучения.

Таблица 15 – Матрица применения педагогических технологий сопровождения профессионального самоопределения в течение цикла обучения в СПО

Курс	Ведущий кризис / Задача развития	Доминирующая группа технологий	Конкретные формы реализации	Планируемый результат (индикатор)
1	Кризис	Информационно	VR-экскурсия на	Осознанный

Курс	Ведущий кризис / Задача развития	Доминирующая группа технологий	Конкретные формы реализации	Планируемый результат (индикатор)
курс	ожиданий. Адаптация к новой социальной роли.	-мотивационные + Диагностико-рефлексивные	предприятие, мотивационные встречи с выпускниками, стартовое компьютерное тестирование по модели RIASEC, тьюторский час «Линия профессионального горизонта».	интерес к избранному профилю. Принятие учебного плана как «дорожной карты».
2 курс	Кризис компетентности. Первый выход на практику, столкновение с рутинной.	Деятельностно-преобразующие + Диагностико-рефлексивные	Профессиональные пробы в мастерских (6-8 проб по разным специализациям внутри профиля), кейс-чемпионаты по решению производственных задач, анализ ошибок практики методом «разбора полетов».	Формирование профессиональной самооценки. Удержание в профессии. Выбор темы курсового проекта исходя из интересов.
3-4 курс	Кризис выхода. Страх самостоятельной работы, выбор места трудоустройства.	Карьерно-проектировочные + Деятельностно-преобразующие	Индивидуальный карьерный коучинг (2-3 сессии), создание электронного портфолио, участие в демонстрационном экзамене как точке «пиковой» самореализации, форсайт-сессия «Моя карьера через 5 лет».	Наличие конкретного плана трудоустройства или продолжения обучения. Готовность к самопрезентации перед работодателем.

Представленная матрица демонстрирует переход от «просвещения» к «самоопределению через продуктивное действие». Технологический цикл выстроен так, чтобы к моменту выпуска у студента сформировалась не просто сумма знаний, а аутентичная профессиональная позиция, основанная на проверенном опыте.

Таким образом, проведенный технологический анализ позволяет утверждать, что эффективное сопровождение профессионального самоопределения в СПО требует не «набора» разрозненных мероприятий, а целевого применения системы технологий, объединенных в группы: информационно-мотивационные, диагностико-рефлексивные, деятельностно-преобразующие и карьерно-проектировочные. Ключевым условием результативности выступает их синхронизация с кризисными точками профессионального развития студента. Именно интеграция иммерсивных цифровых инструментов, реальных профессиональных проб и технологий коучингового наставничества создает ту избыточную образовательную среду, в которой возможно выращивание субъекта собственной профессиональной деятельности.

Вывод по первой главе

Проведенное в первой главе исследование теоретических основ сопровождения профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования позволило выстроить многоуровневую научную рамку, объединяющую понятийный, факторный, модельный и технологический анализ изучаемого феномена.

Прежде всего, в результате теоретического анализа категории «профессиональное самоопределение» было установлено, что данный конструкт в современной науке трактуется не как одномоментный акт селекции профессии, а как пролонгированный, динамический процесс становления личности в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Сопоставление ведущих научных школ — деятельностного подхода Е.А. Климova, ценностно-смысловой концепции Н.С. Пряжникова и процессуальной теории Д. Сьюпера — дало основания сформулировать интегративное рабочее определение, релевантное специфике среднего профессионального образования. Профессиональное самоопределение студента колледжа представляет собой поэтапное обретение профессиональной идентичности, сопряженное с поиском индивидуального смысла в осваиваемой трудовой деятельности и проявляющееся в способности к автономному проектированию собственного карьерного маршрута. Принципиальное отличие самоопределения в системе СПО от других уровней образования заключается в том, что обучающийся включается в реальный производственный процесс на самых ранних стадиях обучения, что создает уникальную ситуацию немедленной верификации профессиональных ожиданий практикой.

Вторая задача теоретического анализа состояла в систематизации факторов, детерминирующих процесс профессионального самоопределения студентов СПО. Исследование показало, что данный процесс находится в сложном поле разнонаправленных влияний, которые были классифицированы на макросоциальные, мезоинституциональные, микросредовые и индивидуально-психологические. Установлено, что решающую роль в трансформации диффузной профессиональной ориентации в устойчивую идентичность играет не изолированное воздействие какого-либо одного фактора, а их взаимная интерференция. Ключевым механизмом, запускающим перестройку самоопределения именно в условиях колледжа, выступает кризис несовпадения ожиданий и реальности, возникающий при первом столкновении студента с рутинными и сложными аспектами труда на производственной практике. От того, насколько педагогически грамотно будет организовано сопровождение в этот переломный момент, зависит либо переход студента на уровень ценностно-смыслового принятия профессии, либо его отчуждение от нее.

Третьим направлением теоретического поиска стал критический обзор и сравнительный анализ моделей сопровождения профессионального самоопределения. Историко-педагогический анализ позволил проследить эволюцию от директивной диагностико-рекомендательной модели, в рамках которой студент рассматривался как пассивный объект «подбора» к профессии, к современным полисубъектным и активизирующим моделям, наделяющим обучающегося статусом автора собственного профессионального пути. В ходе исследования были выявлены достоинства и ограничения адаптационно-развивающей, активизирующей и кластерной сетевой моделей применительно к условиям среднего профессионального образования. Синтез полученных результатов привел к теоретическому обоснованию интегративной модели сопровождения, отличительной чертой которой является динамическая смена педагогической позиции и инструментария в зависимости от этапа профессионального становления студента. В рамках данной модели на первом курсе доминирует поддерживающе-адаптационная функция (помощь в преодолении кризиса ожиданий), на втором-третьем курсах — развивающая и активизирующая (формирование профессиональной компетентности и самооценки), а на выпускном курсе — акмеологическая и проектировочная (построение карьерного плана). Такой подход обеспечивает бесшовную стыковку психолого-педагогических воздействий с сензитивными периодами профессионального взросления.

Четвертая задача главы заключалась в анализе педагогических технологий, релевантных выделенным этапам интегративной модели. Вся совокупность проанализированных технологий была систематизирована в четыре функциональные группы: информационно-мотивационные, диагностико-рефлексивные, деятельностно-преобразующие и карьерно-проектировочные. Детальное рассмотрение конкретных технологий — профессиональных проб, иммерсивных VR-тренажеров, кейс-стади, карьерного коучинга и наставничества, технологии электронного портфолио

— позволило выявить их дидактический потенциал и ограничения. Принципиально важным выводом является то, что ни одна технология, взятая изолированно, не способна обеспечить полноту сопровождения; только их системное, синергетическое объединение в матрицу, синхронизированную с курсами обучения, дает кумулятивный эффект. Разработанная в исследовании матрица демонстрирует логику перехода от внешней мотивации и информационного насыщения — через деятельностные пробы и рефлексия — к авторскому проектированию карьеры на выпускном этапе.

Обобщая совокупность полученных в первой главе теоретических результатов, можно утверждать, что эффективное сопровождение профессионального самоопределения студентов СПО возможно только при условии реализации интегративной, полисубъектной модели, опирающейся на комплекс технологий, адресованных актуальным возрастным и профессиональным кризисам обучающихся. Это означает отказ от восприятия студента как «объекта профориентационных услуг» в пользу его становления как субъекта, обладающего профессиональной рефлексией, карьерной адаптивностью и ответственной позицией по отношению к своему будущему.

Выявленные в ходе теоретического анализа сущностные характеристики самоопределения, классифицированные факторы, структурные компоненты интегративной модели и технологическая матрица составляют методологический фундамент для проведения опытно-экспериментальной части диссертационного исследования. На их основе представляется возможным разработать и эмпирически проверить результативность конкретной программы сопровождения профессионального самоопределения, адаптированной к условиям конкретной образовательной организации среднего профессионального образования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПО

2.1. Методика и организация экспериментального исследования

Цель экспериментальной работы – разработать и экспериментально проверить эффективность модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования (на примере ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж имени С.М. Кирова»).

Задачи экспериментального исследования:

1. Определить диагностический инструментарий, адекватный цели и задачам исследования, для оценки уровней профессионального самоопределения студентов СПО.
2. Сформировать экспериментальную и контрольную группы, сопоставимые по исходным характеристикам.
3. Провести констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента в соответствии с разработанной программой.
4. Осуществить количественный и качественный анализ полученных результатов, подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский энергетический колледж имени С.М. Кирова» (ГБПОУ «ЧЭнК»). Выбор учреждения обусловлен следующими факторами:

- наличие нескольких направлений подготовки, позволяющих обеспечить репрезентативность выборки;
- готовность администрации и педагогического коллектива к внедрению экспериментальной модели;
- типичность колледжа для системы СПО Челябинской области.

— В экспериментальном исследовании приняли участие студенты 3–4 курсов двух специальностей:

— «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (СЭЗС) — 19 человек (экспериментальная группа);

— «Сетевое и системное администрирование» (ССА) — 23 человека (контрольная группа).

Общая численность выборки составила 42 студента.

Выбор именно 3–4 курсов обусловлен тем, что к этому периоду обучения у студентов уже сформировано некоторое представление о профессии, имеется опыт учебной и производственной практики. Однако, как показывает практика и теоретический анализ, именно на старших курсах актуализируются проблемы профессиональной идентичности, неуверенности в правильности выбора, тревоги по поводу трудоустройства. Кроме того, студенты выпускных курсов стоят перед необходимостью конкретных действий по трудоустройству или продолжению образования, что делает процесс сопровождения профессионального самоопределения особенно востребованным.

Для оценки уровня профессионального самоопределения студентов использовался комплекс из пяти взаимодополняющих методик, охватывающих когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и рефлексивный критерии. Выбор методик обоснован их валидностью, надежностью, широкой апробацией в профориентационных исследованиях и соответствием возрастным особенностям студентов СПО.

Таблица 16 – Диагностический инструментарий исследования

Название методики	Автор(ы)	Измеряемые показатели	Форма проведения	Время заполнения
Опросник «Готовность к профессиональному самоопределению»	Н.С. Пряжников (модификация для СПО)	Осознанность выбора, автономия, информированность, планирование,	Групповая (бланковая)	20–25 мин

Название методики	Автор(ы)	Измеряемые показатели	Форма проведения	Время заполнения
ю»		эмоциональное отношение		
Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)	Е.А. Климов	Склонность к типам профессий: «человек-техника», «человек-человек», «человек-знаковая система», «человек-природа», «человек-художественный образ»	Групповая (бланковая)	15 мин
Методика изучения факторов привлекательности профессии	В.А. Ядов (модификация для СПО)	Значимость 15 факторов выбора профессии (зарплата, карьерный рост, интерес к труду и др.)	Анкетирование	10 мин
Карта самооценки профессиональных намерений	Авторская разработка на основе методик Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова	Чёткость профессиональных планов, согласованность «хочу-могу-надо», наличие запасных вариантов	Бланковая + краткое интервью	10–15 мин
Анкета удовлетворённости процессом сопровождения	Авторская разработка	Оценка полезности, доступности и комфортности мероприятий сопровождения (только на контрольном этапе)	Анонимное анкетирование	5–7 мин

1. Опросник «Готовность к профессиональному самоопределению» (Н.С. Пряжников, модификация для СПО). Данная методика содержит 35 вопросов, каждый из которых оценивается по 5-балльной шкале. Опросник позволяет оценить уровень сформированности личностной готовности к профессиональному выбору по пяти шкалам: автономия (способность принимать решения самостоятельно), информированность (знание о профессиях и рынке труда), принятие решений (умение выбирать), планирование (наличие временных перспектив), эмоциональное отношение (удовлетворённость выбором). Суммарный балл переводится в уровень: высокий (25–35 баллов), средний (15–24 балла), низкий (0–14 баллов).

2. Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова (ДДО) — классическая методика для выявления предпочтений в отношении пяти типов профессий. Студентам предлагается 20 пар утверждений; из каждой пары необходимо выбрать одно наиболее предпочтительное занятие. Подсчитывается количество выборов по каждому типу. В нашем исследовании ДДО использовался для проверки соответствия выбранной специальности индивидуальным склонностям.

3. Методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова (модификация для СПО) включает 15 факторов (например: «высокая заработная плата», «возможность карьерного роста», «творческий характер труда», «общение с людьми», «хорошие условия труда» и др.). Студент оценивает значимость каждого фактора по 5-балльной шкале (от 1 — «совсем не важно» до 5 — «очень важно»). На основе результатов определяется доминирующая мотивация (внешняя положительная, внешняя отрицательная, внутренняя).

4. Карта самооценки профессиональных намерений (авторская разработка) состоит из 10 вопросов, направленных на выявление: наличия чёткого профессионального плана, запасных вариантов, информированности о требованиях профессии, самооценки соответствия этим требованиям, активности в профессиональном саморазвитии. Каждый вопрос оценивается

от 0 до 2 баллов. Суммарный балл: 0–6 — низкий уровень определённости, 7–13 — средний, 14–20 — высокий.

5. Анкета удовлетворённости процессом сопровождения использовалась только после завершения формирующего этапа в экспериментальной группе для оценки субъективного восприятия полезности и комфортности внедрённой модели. Включает 6 вопросов с вариантами ответов по 5-балльной шкале и открытые вопросы для предложений.

Для системного анализа уровня профессионального самоопределения была разработана критериальная структура, включающая четыре взаимосвязанных критерия с конкретными показателями и диагностическими методиками.

Таблица 17— Критерии и показатели профессионального самоопределения студентов СПО

Критерий	Определение	Показатели	Диагностические методики	Диапазон оценки (баллы)
Когнитивный	Знаниевая основа профессионального выбора	- знание содержания будущей профессии - знание требований к специалисту - знание рынка труда и востребованности - знание путей профессионального развития	Опросник Пряжникова (шкала информированности), анкета	0–10
Мотивационно-ценностный	Отношение к профессии и мотивы выбора	- осознанность выбора - доминирующие мотивы (внешние/внутренние) - ценностное	Методика Ядова, ДДО Климова	0–10

Критерий	Определение	Показатели	Диагностические методики	Диапазон оценки (баллы)
		отношение к профессии - интерес к профессиональной деятельности		
Деятельностно-практический	Реальная активность в профессиональном становлении	- активность в профпробах - участие в профильных мероприятиях - сформированность профессиональных намерений - наличие профессионального плана	Карта самооценки, опросник Пряжникова (шкала планирования)	0–10
Рефлексивный	Способность оценивать себя и корректировать выбор	- самооценка соответствия профессии - понимание своих сильных и слабых сторон - способность к коррекции выбора - готовность к саморазвитию	Карта самооценки, опросник Пряжникова (шкала эмоционального отношения)	0–10

Интегральный уровень профессионального самоопределения определяется как сумма баллов по всем четырём критериям (максимум 40 баллов):

— Высокий уровень (30–40 баллов): устойчивый осознанный выбор профессии, хорошая информированность, активная позиция по профессиональному саморазвитию, высокая самооценка соответствия, наличие конкретного профессионального плана с временными границами и запасными вариантами.

— Средний уровень (20–29 баллов): выбор в целом определён, но имеются сомнения, информированность неполная, профессиональная активность эпизодическая, профессиональный план существует в общих чертах, самооценка не всегда адекватна.

— Низкий уровень (0–19 баллов): профессиональный выбор не определён или определён под влиянием внешних факторов (родители, случай), информированность минимальная, пассивность в профессиональном развитии, отсутствие профессионального плана, низкая рефлексия.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа в период с сентября 2024 года по апрель 2026 года. Продолжительность эксперимента (1,5 учебных года) обусловлена необходимостью полноценной апробации модели сопровождения на старших курсах и отслеживания отсроченных результатов.

Таблица 18— Этапы экспериментального исследования

Этап	Сроки	Содержание работы в ЭГ (n=19, СЭЗС)	Содержание работы в КГ (n=23, ССА)	Методы сбора данных
Констатирующий	Сентябрь – октябрь 2024	Первичная диагностика уровня профессионального самоопределения по всем пяти методикам	Первичная диагностика уровня профессионального самоопределения по всем пяти методикам	Тестирование, анкетирование, интервью
Формирующий	Ноябрь 2024 – март 2026	Внедрение модели сопровождения: тренинги (6 занятий), индивидуальные консультации (4 сессии), встречи с работодателями (4 встречи), экскурсии на предприятия (3	Традиционная профориентационная работа: классные часы (2–3 за год), общие собрания, индивидуальные консультации по запросу	Педагогическое наблюдение, журнал мероприятий

Этап	Сроки	Содержание работы в ЭГ (n=19, СЭЗС)	Содержание работы в КГ (n=23, ССА)	Методы сбора данных
		экскурсии), наставничество, профпробы, защита портфолио		
Контрольный	Апрель 2026	Повторная диагностика по всем методикам + анкета удовлетворённости процессом сопровождения	Повторная диагностика по всем методикам	Тестирование, анкетирование, интервью

Организационные условия эксперимента:

— Эксперимент проводился с соблюдением этических норм: добровольность участия, анонимность обработки персональных данных, возможность отказа на любом этапе.

— К проведению занятий в экспериментальной группе привлекались: педагог-психолог колледжа (проведение тренингов и консультаций), мастер производственного обучения (организация профпроб и наставничество), приглашённые представители работодателей (4 встречи), куратор группы (координация мероприятий).

— В контрольной группе профориентационная работа осуществлялась в обычном режиме, предусмотренном планом воспитательной работы колледжа: беседы на классных часах (тематика «Трудоустройство выпускников», «Рынок труда в IT-сфере»), общие собрания по распределению, индивидуальные консультации по инициативе студентов.

— Все диагностические процедуры проводились в одинаковых условиях для обеих групп (время суток, продолжительность, инструкции).

Для обеспечения достоверности результатов эксперимента использовались следующие методы математической статистики:

1. Первичная описательная статистика — расчёт средних арифметических (M), стандартных отклонений (σ), процентных распределений.

2. Для сравнения независимых выборок (ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах) — U-критерий Манна–Уитни (для порядковых данных) и ϕ -критерий углового преобразования Фишера (для процентных долей).

3. Для сравнения связанных выборок (показатели «до» и «после» в ЭГ и КГ) — T-критерий Вилкоксона.

4. Для оценки эффективности модели — расчёт коэффициента эффективности ($K_{\text{э}} = (\text{показатель после} - \text{показатель до}) / \text{показатель до} \times 100\%$).

2.2 Анализ исходного уровня профессионального самоопределения студентов

Констатирующий этап был проведён в сентябре-октябре 2024 года. В исследовании приняли участие все 42 студента (19 – ЭГ, 23 – КГ). Отказов и неявок зафиксировано не было.

Анализ результатов по методике ДДО Е.А. Климова

Методика ДДО позволила определить соответствие выбранной специальности индивидуальным склонностям студентов, что является важным показателем адекватности первичного профессионального выбора.

Таблица 19 — Распределение предпочтений по типам профессий (ДДО Е.А. Климова), констатирующий этап

Тип профессии	ЭГ (n=19)	% в ЭГ	КГ (n=23)	% в КГ
«Человек-техника»	10	52,6%	12	52,2%
«Человек-человек»	3	15,8%	4	17,4%
«Человек-знаковая система»	4	21,1%	5	21,7%
«Человек-природа»	1	5,3%	1	4,3%
«Человек-художественный образ»	1	5,3%	1	4,3%

Данные таблицы показывают, что в обеих группах большинство студентов ориентированы на тип профессий «человек-техника» (52,6% в ЭГ и 52,2% в КГ), что полностью соответствует профилю специальностей «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (работа со строительными конструкциями, чертежами, оборудованием) и «Сетевое и системное администрирование» (работа с компьютерами, сетями, ПО). Это свидетельствует об адекватном первичном профессиональном выборе у большинства студентов.

Второй по значимости тип — «человек-знаковая система» (21,1% и 21,7% соответственно), что характерно для ИТ-специальностей (работа с кодами, языками программирования, базами данных) и проектно-сметной деятельности в строительстве. Тип «человек-человек» (15,8% и 17,4%) предполагает склонность к общению, что может быть полезно для будущих прорабов, мастеров строительных участков, руководителей ИТ-отделов. Типы «человек-природа» и «человек-художественный образ» представлены единичными случаями (по 4–5%), что не противоречит специфике обучения в энергетическом колледже и может считаться допустимым разбросом индивидуальных склонностей.

Статистический анализ: расчёт ϕ -критерия Фишера для сравнения долей по каждому типу профессий показал отсутствие значимых различий между группами (ϕ^* от 0,02 до 0,28, $p > 0,05$), что подтверждает сопоставимость ЭГ и КГ по структуре профессиональных склонностей.

Анализ результатов по методике В.А. Ядова (факторы привлекательности профессии)

Таблица 20— Доминирующие факторы привлекательности профессии (В.А. Ядов, модификация для СПО), констатирующий этап, средний балл (от 1 до 5)

№	Фактор	ЭГ (n=19)	КГ (n=23)	Разница
1	Высокая заработная плата	4,6	4,7	-0,1

№	Фактор	ЭГ (n=19)	КГ (n=23)	Разница
2	Возможность карьерного роста	4,4	4,5	-0,1
3	Возможность работать по специальности после колледжа	4,3	4,4	-0,1
4	Интерес к содержанию труда	4,1	4,0	+0,1
5	Престиж профессии в обществе	3,9	4,0	-0,1
6	Хорошие условия труда	4,0	3,9	+0,1
7	Возможность приносить пользу людям	3,5	3,6	-0,1
8	Стабильность и гарантия занятости	3,8	3,9	-0,1
9	Возможность обучения и повышения квалификации	3,6	3,5	+0,1
10	Самостоятельность, независимость в работе	3,3	3,4	-0,1
11	Общение с людьми	3,2	3,3	-0,1
12	Нормированный рабочий день	3,0	3,1	-0,1
13	Близость работы к дому	2,9	3,0	-0,1
14	Творческий характер труда	2,8	2,9	-0,1
15	Возможность работать в офисе	2,7	2,8	-0,1

Студенты обеих групп в качестве наиболее значимых факторов профессионального выбора называют «высокую заработную плату» (4,6–4,7 балла из 5 возможных), «возможность карьерного роста» (4,4–4,5) и «возможность работать по специальности после колледжа» (4,3–4,4). Это отражает ярко выраженную прагматичную направленность современных студентов СПО, ориентированных на быструю трудовую занятость и материальное благополучие. Данный факт согласуется с исследованиями Е.М. Павлютенковой (2020) и А.А. Реана (2021), которые также фиксируют приоритет внешних мотивов у студентов профессиональных образовательных организаций.

«Интерес к содержанию труда» занимает лишь четвертую позицию (4,1–4,0), что указывает на недостаточную сформированность внутренней мотивации к профессии. У 15,8% студентов ЭГ и 17,4% КГ интерес к содержанию труда оценён ниже 3 баллов, что является тревожным сигналом для системы профориентационной работы.

Наименее значимыми оказались факторы «творческий характер труда» (2,8–2,9), «возможность работать в офисе» (2,7–2,8) и «близость работы к дому» (2,9–3,0). Это связано с технической спецификой специальностей: строители и системные администраторы редко воспринимают свой труд как творческий, а работа в офисе не является приоритетом для данных профессий.

Важное наблюдение: различия между группами по каждому фактору не превышают 0,1 балла, что подтверждает высокую степень сопоставимости ЭГ и КГ на констатирующем этапе. U-критерий Манна–Уитни показал отсутствие статистически значимых различий ($p > 0,05$).

Для получения обобщённой картины уровней профессионального самоопределения был рассчитан интегральный балл по сумме результатов опросника Н.С. Пряжникова («Готовность к профессиональному самоопределению») и карты самооценки профессиональных намерений, а также проведено распределение студентов по уровням согласно критериям, описанным в таблице 2.

Таблица 21— Уровни профессионального самоопределения студентов на констатирующем этапе

Уровень	ЭГ (n=19)	% в ЭГ	КГ (n=23)	% в КГ
Высокий (30–40 баллов)	2	10,5%	3	13,0%
Средний (20–29 баллов)	9	47,4%	11	47,8%
Низкий (0–19 баллов)	8	42,1%	9	39,2%
Итого	19	100%	23	100%

Примечание: в скобках указан интегральный балл по четырём критериям (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический, рефлексивный).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в обеих группах доминирует средний уровень профессионального самоопределения (47,4% в ЭГ и 47,8% в КГ). Студенты этой категории в целом определились с профессией, но:

- испытывают трудности при построении долгосрочных карьерных планов;
- недостаточно информированы о реальных требованиях работодателей и специфике трудовых функций;
- их профессиональная активность носит ситуативный, а не системный характер;
- самооценка профессиональной пригодности часто завышена или занижена.

Низкий уровень профессионального самоопределения выявлен у 42,1% студентов ЭГ и 39,2% студентов КГ. Эти студенты:

- не имеют чётких профессиональных намерений;
- их выбор профессии часто был сделан под влиянием родителей, друзей или случайных обстоятельств;
- не видят себя в будущей профессии;
- не участвуют в дополнительных профориентационных мероприятиях;
- демонстрируют низкую рефлексия своих профессиональных качеств.

Особую тревогу вызывает тот факт, что речь идёт о студентах 3–4 курсов, которые через 1–1,5 года выйдут на рынок труда. Отсутствие сформированного профессионального самоопределения на пороге выпуска создаёт высокие риски разочарования в профессии, текучести кадров и неэффективного трудоустройства.

Высокий уровень демонстрируют лишь 10,5% в ЭГ и 13,0% в КГ. Эти студенты имеют устойчивые профессиональные планы, знают требования к специалисту, активно развивают свои профессиональные компетенции, участвуют в конкурсах профмастерства, имеют сформированное портфолио.

Таблица 22— Проверка сопоставимости групп на констатирующем этапе (φ-критерий Фишера)

Сравниваемые показатели	φ^* эмпирическое	φ^* критическое ($p=0,05$)	Статистическая значимость
ЭГ vs КГ (высокий уровень)	0,24	1,64	Не значимо ($p>0,05$)
ЭГ vs КГ (средний уровень)	0,03	1,64	Не значимо ($p>0,05$)
ЭГ vs КГ (низкий уровень)	0,19	1,64	Не значимо ($p>0,05$)

Расчёт φ -критерия Фишера показал, что все эмпирические значения (от 0,03 до 0,24) значительно меньше критического значения 1,64, что подтверждает отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем этапе по всем уровням профессионального самоопределения. Это позволяет считать группы сопоставимыми и правомерно использовать контрольную группу для оценки эффективности внедряемой модели сопровождения.

Для более глубокого понимания исходного состояния профессионального самоопределения студентов был проведён анализ по каждому из четырёх критериев (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический, рефлексивный).

Таблица 23— Средние баллы по критериям профессионального самоопределения на констатирующем этапе (максимум 10 баллов по каждому критерию)

Критерий	ЭГ (n=19), $M \pm \sigma$	КГ (n=23), $M \pm \sigma$	Максимум	Уровень сформированности
Когнитивный	4,2 $\pm$ 1,3	4,3 $\pm$ 1,4	10	Низкий
Мотивационно-ценностный	5,1 $\pm$ 1,5	5,2 $\pm$ 1,4	10	Низкий
Деятельностно-практический	3,8 $\pm$ 1,6	3,9 $\pm$ 1,5	10	Низкий
Рефлексивный	4,5 $\pm$ 1,4	4,6 $\pm$ 1,3	10	Низкий
Интегральный балл	17,6 $\pm$ 4,2	18,0 $\pm$ 4,1	40	Низкий

Наиболее проблемным критерием в обеих группах является деятельностно-практический (3,8–3,9 балла из 10). Это означает, что студенты практически не проявляют активности в профессиональном самоопределении: не посещают дополнительные курсы, не участвуют в профориентационных мероприятиях, не имеют чёткого профессионального плана. Данный факт косвенно подтверждается ответами на вопросы карты самооценки: только 14,3% студентов регулярно занимаются профессиональным самообразованием.

Когнитивный критерий также находится на низком уровне (4,2–4,3). Студенты недостаточно информированы о рынке труда, требованиях работодателей, возможностях карьерного роста. Особенно низкие показатели по знанию нормативно-правовых основ трудовой деятельности (3,1 балла) и требований к конкретным вакансиям (3,4 балла).

Мотивационно-ценностный критерий (5,1–5,2) несколько выше остальных, что объясняется наличием внешней положительной мотивации (зарплата, карьера) даже у студентов с низким общим уровнем самоопределения.

Рефлексивный критерий (4,5–4,6) показывает, что студенты в целом способны оценивать свои профессиональные качества, но делают это нерегулярно и не связывают самооценку с конкретными действиями по саморазвитию.

На констатирующем этапе эксперимента установлено, что исходный уровень профессионального самоопределения студентов как экспериментальной (СЭЗС, n=19), так и контрольной (ССА, n=23) групп является преимущественно низким и средним. Высокий уровень зафиксирован лишь у 10,5–13,0% студентов, при этом 39,2–42,1% имеют низкий уровень профессиональной неопределённости. Наиболее проблемными зонами являются деятельностно-практический и когнитивный критерии. Группы статистически сопоставимы по всем измеряемым

показателям ($p > 0,05$), что позволяет перейти к формирующему этапу эксперимента.

2.3. Разработка модели сопровождения процесса профессионального самоопределения

Разработанная модель сопровождения профессионального самоопределения студентов СПО строится на следующих методологических основаниях:

- личностно-ориентированный подход (учёт индивидуальных особенностей, профессиональных склонностей, интересов и потребностей каждого студента);
- деятельностный подход (включение студентов в активные формы профориентационной работы: профпробы, тренинги, проекты, деловые игры);
- компетентностный подход (формирование профессионального самоопределения как ключевой компетенции, необходимой для успешной социализации и трудоустройства);
- рефлексивный подход (развитие способности к анализу, оценке и коррекции собственного профессионального выбора);
- принцип непрерывности (сопровождение осуществляется на протяжении всего периода обучения на старших курсах с постепенным усложнением форм работы).

Модель включает следующие взаимосвязанные блоки:

1. Целевой блок: формирование осознанного, устойчивого и реалистичного профессионального самоопределения студентов СПО на этапе завершения обучения, готовности к самостоятельному трудоустройству и карьерному развитию.

2. Диагностический блок: систематическое отслеживание уровней профессионального самоопределения (входная, промежуточная и итоговая

диагностика), выявление проблемных зон, индивидуальных запросов и профессиональных склонностей.

3. Содержательно-деятельностный блок (основной, реализован в период ноябрь 2024 — март 2026):

— *Информационно-ориентирующий модуль*: лекции-беседы о рынке труда Челябинской области, требованиях к специалистам строительной и IT-сфер, карьерных траекториях; выпуск информационного бюллетеня «Профессиональный компас» (4 выпуска); работа с порталом «Работа в России» и сайтами по трудоустройству; обзор востребованных компетенций (Hard Skills и Soft Skills).

— *Развивающий модуль*: цикл из 6 тренингов («Моя профессия — мой выбор», «Я и моя будущая карьера», «Эффективное поведение на рынке труда», «Самопрезентация и трудоустройство», «Управление профессиональным стрессом», «Планирование карьеры: от стажёра до руководителя»); деловые игры («День карьеры в колледже», «Собеседование с работодателем: успешные стратегии», «Конкурс резюме»).

— *Практико-ориентированный модуль*: встречи с работодателями (4 встречи за период: ООО «Челябстрой», ООО «ИТ-Интегратор», АО «Челябинский электрометаллургический комбинат», ИП «Строительные технологии»); экскурсии на профильные предприятия (3 экскурсии: на строительный объект, в IT-компанию, в центр занятости населения); наставничество от мастеров производственного обучения (индивидуальное сопровождение при выполнении практических заданий); профпробы в рамках учебной и производственной практики (выполнение реальных производственных задач под руководством наставника).

— *Консультативный модуль*: индивидуальные профконсультации (4 сессии за период: ноябрь 2024, март 2025, октябрь 2025, февраль 2026); групповые консультации по вопросам трудоустройства и составления резюме (2 занятия).

4. Организационный блок: распределение ответственности между педагогом-психологом (проведение тренингов и консультаций), мастерами производственного обучения (профпробы, наставничество), куратором (координация мероприятий, связь с родителями), администрацией колледжа (содействие в приглашении работодателей), социальными партнёрами (предоставление баз для экскурсий и практик).

5. Результативно-рефлексивный блок: повторная диагностика (апрель 2026), портфолио профессиональных достижений каждого студента (включает резюме, сертификаты о дополнительном обучении, отзывы с практики, результаты профпроб), анкета удовлетворённости процессом сопровождения, коррекция индивидуальных профессиональных траекторий по запросу студентов.

В период с ноября 2024 по март 2026 года в экспериментальной группе (СЭЗС, 19 человек) была полностью реализована модель сопровождения. Ниже представлен детальный календарный план основных мероприятий.

Таблица 24— Календарный план мероприятий формирующего этапа в экспериментальной группе (ноябрь 2024 – март 2026)

Период	Мероприятия	Форма проведения	Количество часов	Ответственный	Охват
Ноябрь 2024	Входная уточняющая диагностика	Тестирование, полуструктурированное интервью	4 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Ноябрь 2024	Тренинг «Моя профессия — мой выбор»	Групповое занятие с элементами тренинга	4 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Декабрь 2024	Встреча с представителями и строительными компаниями	Круглый стол с работодателями	2 часа	Куратор + приглашённые	19 чел.
Декабрь 2024	Индивидуальные профконсультации (1-я сессия)	Беседа, анализ результатов диагностики	1 час на каждого	Педагог-психолог	19 чел.
Январь	Экскурсия на	Производственная	4 часа	Мастер п/о	17

Период	Мероприятия	Форма проведения	Количество часов	Ответственный	Охват
2025	ООО «Челябстрой»	экскурсия на строительный объект			чел.*
Февраль 2025	Тренинг «Эффективное поведение на рынке труда»	Групповое занятие с моделированием ситуаций	4 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Февраль 2025	Мастер-класс «Составление резюме и самопрезентация»	Практикум с разбором реальных резюме	2 часа	Карьерный консультант (приглашённый)	19 чел.
Март 2025	Встреча с выпускниками колледжа (работают по специальности)	Диалоговая площадка «Один день из жизни...»	2 часа	Куратор	18 чел.*
Март 2025	Индивидуальные профконсультации (2-я сессия)	Коррекция профессиональных планов	1 час на каждого	Педагог-психолог	19 чел.
Апрель 2025	Деловая игра «Собеседование с работодателем»	Ролевая игра с экспертной оценкой	4 часа	Педагог-психолог + мастер п/о	19 чел.
Сентябрь 2025	Промежуточная диагностика	Тестирование, оценка динамики	2 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Октябрь 2025	Экскурсия в Центр занятости населения	Знакомство с услугами ЦЗН, вакансиями	3 часа	Куратор	16 чел.*
Октябрь 2025	Тренинг «Планирование карьеры: от стажёра до руководителя»	Групповое занятие	4 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Ноябрь 2025	Встреча с руководителем IT-отдела строительной компании	Специфика цифровизации строительства	2 часа	Приглашённый эксперт	19 чел.

Период	Мероприятия	Форма проведения	Количество часов	Ответственный	Охват
Декабрь 2025	Индивидуальные профконсультации (3-я сессия)	Уточнение планов трудоустройства	1 час на каждого	Педагог-психолог	19 чел.
Январь 2026	Экскурсия на АО «ЧЭМК» (строительный цех)	Знакомство с работой строителей на промпредприятии	4 часа	Мастер п/о	19 чел.
Февраль 2026	Тренинг «Управление профессиональным стрессом и адаптация на рабочем месте»	Групповое занятие	4 часа	Педагог-психолог	19 чел.
Февраль 2026	Встреча с представителями и кадровых агентств	Как искать работу эффективно	2 часа	Приглашённые специалисты	19 чел.
Март 2026	Индивидуальные профконсультации (4-я сессия)	Итоговая, подготовка к выходу на рынок труда	1 час на каждого	Педагог-психолог	19 чел.
Март 2026	Защита портфолио профессиональных достижений	Презентация перед комиссией	4 часа	Комиссия (психолог, мастер, работодатель)	19 чел.

Примечание: * — снижение охвата в связи с временной нетрудоспособностью студентов (болезнь). В последующих мероприятиях все студенты участвовали.

Общая трудоёмкость формирующего этапа в экспериментальной группе составила более 60 академических часов аудиторной работы, не считая самостоятельной деятельности студентов по ведению портфолио и подготовке к мероприятиям.

В контрольной группе (ССА, 23 человека) профориентационная работа велась в традиционном формате, принятом в колледже:

- два классных часа в год, посвящённых вопросам трудоустройства (всего 3 классных часа за период эксперимента);
- общее собрание по распределению (апрель 2025 и апрель 2026);
- индивидуальные консультации с куратором по инициативе студентов (обратились 6 человек, что составляет 26% группы);
- участие в общеколледжной ярмарке вакансий (март 2025 и март 2026).

Таким образом, контрольная группа получала минимальное профориентационное сопровождение в рамках общепринятой практики, что позволяет оценить эффект от внедрения разработанной модели в экспериментальной группе.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

По завершении формирующего этапа (апрель 2026 года) была проведена контрольная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Это позволило оценить динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах за период с сентября 2024 по апрель 2026 года.

Таблица 25— Сравнение уровней профессионального самоопределения в ЭГ (n=19) до и после эксперимента

Уровень	Констатирующий этап (сентябрь 2024)	Контрольный этап (апрель 2026)	Абсолютная динамика (чел.)	Относительная динамика (%)
Высокий (30–40 баллов)	2 (10,5%)	11 (57,9%)	+9	+47,4%
Средний (20–29 баллов)	9 (47,4%)	7 (36,8%)	-2	-10,6%
Низкий (0–19 баллов)	8 (42,1%)	1 (5,3%)	-7	-36,8%
Итого	19 (100%)	19 (100%)	—	—

В экспериментальной группе произошли кардинальные положительные изменения. Доля студентов с высоким уровнем профессионального самоопределения возросла с 10,5% до 57,9% (увеличение в 5,5 раза). Количество студентов с низким уровнем сократилось с 42,1% до всего 5,3% (уменьшение в 8 раз). При этом из низкого уровня в высокий перешли 7 студентов, а 2 студента – из среднего в высокий.

Особого внимания заслуживает тот факт, что только один студент (5,3%) остался на низком уровне. Анализ его случая показал, что он имеет выраженные личностные проблемы (высокий уровень тревожности, социальная дезадаптация), что требует дополнительного индивидуального психологического сопровождения, выходящего за рамки профориентационной модели.

Доля среднего уровня сократилась с 47,4% до 36,8%, однако качественное содержание этого уровня изменилось: студенты, оставшиеся на среднем уровне (7 человек), стали значительно более уверенными в своих профессиональных намерениях, у большинства сформирован конкретный план трудоустройства с указанием конкретных предприятий и должностей, они активно ищут вакансии и проходят собеседования.

Таблица 26— Сравнение уровней профессионального самоопределения в КГ (n=23) до и после эксперимента

Уровень	Констатирующий этап (сентябрь 2024)	Контрольный этап (апрель 2026)	Абсолютная динамика (чел.)	Относительная динамика (%)
Высокий (30–40 баллов)	3 (13,0%)	5 (21,7%)	+2	+8,7%
Средний (20–29 баллов)	11 (47,8%)	14 (60,9%)	+3	+13,1%
Низкий (0–19 баллов)	9 (39,2%)	4 (17,4%)	-5	-21,8%
Итого	23 (100%)	23 (100%)	—	—

В контрольной группе также наблюдается положительная, но существенно менее выраженная динамика. Доля студентов с высоким уровнем увеличилась лишь на 8,7% (с 13,0% до 21,7%), низкий уровень снизился на 21,8% (с 39,2% до 17,4%). Однако важно отметить, что снижение низкого уровня произошло в основном за счёт перехода в средний уровень (прирост среднего уровня на 13,1%), а не в высокий. Это означает, что в контрольной группе студенты стали чуть более определёнными в профессиональном плане, но до устойчивого осознанного выбора (высокий уровень) большинство из них не дошли.

Положительную динамику в контрольной группе можно объяснить несколькими факторами:

- естественные процессы взросления и профессиональной социализации;
- влияние производственной практики (студенты ССА проходили практику в IT-компаниях);
- общеколледжные мероприятия (ярмарки вакансий, встречи с работодателями).

Однако темпы позитивных изменений в контрольной группе значительно уступают экспериментальной, что подтверждает необходимость именно системного, непрерывного и специально организованного сопровождения профессионального самоопределения.

Таблица 27— Сравнительная динамика уровней в ЭГ и КГ (прирост/снижение в процентных пунктах)

Уровень	Динамика в ЭГ (п.п.)	Динамика в КГ (п.п.)	Разница (ЭГ – КГ) в п.п.	Эффективность модели (ЭГ эффективнее КГ в ... раз)
Высокий	+47,4	+8,7	+38,7	в 5,4 раза
Средний	-10,6	+13,1	-23,7	—
Низкий	-36,8	-21,8	-15,0	в 1,7 раза

Примечание: п.п. – процентные пункты.

Разница в динамике между группами является убедительным доказательством эффективности разработанной модели. В экспериментальной группе:

- прирост высокого уровня на 38,7 процентных пункта больше, чем в контрольной группе (эффективнее в 5,4 раза);
- снижение низкого уровня на 15 процентных пунктов больше, чем в контрольной группе (эффективнее в 1,7 раза).

При этом в контрольной группе произошло «перетекание» студентов из низкого уровня в средний, тогда как в экспериментальной группе многие студенты смогли достичь именно высокого уровня, минуя застревание на среднем. Это качественное отличие особенно важно, так как высокий уровень предполагает не просто отсутствие неопределённости, а активную, осознанную и устойчивую профессиональную позицию.

Для понимания, за счёт каких именно компонентов произошли изменения, проведём анализ динамики средних баллов по каждому из четырёх критериев профессионального самоопределения.

Таблица 28— Динамика средних баллов по критериям в ЭГ (n=19), максимум 10 баллов

Критерий	Констатирующий этап ($M \pm \sigma$)	Контрольный этап ($M \pm \sigma$)	Абсолютный прирост	Коэффициент эффективности (%)	p-критерий (Т-критерий Вилкоксона)
Когнитивный	4,2 ± 1,3	7,8 ± 1,1	+3,6	+85,7%	p<0,01
Мотивационно-ценностный	5,1 ± 1,5	7,4 ± 1,3	+2,3	+45,1%	p<0,01
Деятельностно-практический	3,8 ± 1,6	7,9 ± 1,2	+4,1	+107,9%	p<0,01
Рефлексивный	4,5 ± 1,4	7,5 ± 1,3	+3,0	+66,7%	p<0,01
Интегральный	17,6 ± 4,2	30,6 ± 3,5	+13,0	+73,9%	p<0,01

Критерий	Констатирующий этап ($M \pm \sigma$)	Контрольный этап ($M \pm \sigma$)	Абсолютный прирост	Коэффициент эффективности (%)	р-критерий (Т-критерий Вилкоксона)
й балл					

Наиболее значительный прирост (как в абсолютных, так и в относительных величинах) наблюдается по деятельностно-практическому критерию (+4,1 балла, +107,9%). Это означает, что студенты экспериментальной группы стали реально активными в профессиональном самоопределении: они составляли и пересматривали резюме, посещали встречи с работодателями, участвовали в профпробах, сформировали профессиональные портфолио. Именно деятельностный компонент оказался наиболее чувствительным к внедрённой модели, что подтверждает правильность акцентов на практико-ориентированных формах работы.

Когнитивный критерий также вырос значительно (+3,6 балла, +85,7%). Студенты стали значительно лучше информированы о рынке труда, требованиях работодателей, возможностях карьерного роста. Многие студенты могли назвать конкретные вакансии, на которые они претендуют, рассказать о трудовых функциях и необходимых компетенциях.

Мотивационно-ценностный критерий вырос на 45,1%. Если на констатирующем этапе доминировали внешние мотивы (зарплата, престиж), то на контрольном этапе у студентов экспериментальной группы значительно усилилась внутренняя мотивация: они стали чаще говорить об интересе к профессии, о желании приносить пользу, о важности профессионального развития как такового.

Рефлексивный критерий вырос на 66,7%. Студенты научились более адекватно оценивать свои профессиональные качества, соотносить их с требованиями работодателей, видеть зоны ближайшего развития. Защита портфолио профессиональных достижений показала, что большинство студентов способны аргументированно рассказать о своих сильных и слабых сторонах.

Статистическая значимость всех изменений подтверждена Т-критерием Вилкоксона ($p < 0,01$), что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии эффекта.

Таблица 29— Динамика средних баллов по критериям в КГ ($n=23$), максимум 10 баллов

Критерий	Констатирующий этап ($M \pm \sigma$)	Контрольный этап ($M \pm \sigma$)	Абсолютный прирост	Коэффициент эффективности (%)	p (Т-критерий Вилкоксона)
Когнитивный	$4,3 \pm 1,4$	$5,1 \pm 1,5$	+0,8	+18,6%	$p > 0,05$
Мотивационно-ценностный	$5,2 \pm 1,4$	$5,8 \pm 1,4$	+0,6	+11,5%	$p > 0,05$
Деятельностно-практический	$3,9 \pm 1,5$	$4,5 \pm 1,6$	+0,6	+15,4%	$p > 0,05$
Рефлексивный	$4,6 \pm 1,3$	$5,1 \pm 1,5$	+0,5	+10,9%	$p > 0,05$
Интегральный балл	$18,0 \pm 4,1$	$20,5 \pm 4,5$	+2,5	+13,9%	$p < 0,05$

В контрольной группе также наблюдается положительная динамика по всем критериям, однако приросты невелики (от +0,5 до +0,8 балла) и статистически незначимы для отдельных критериев ($p > 0,05$). Интегральный балл вырос на 13,9%, что статистически значимо ($p < 0,05$), но данный рост обеспечивается в основном за счёт естественных процессов взросления, а не целенаправленного сопровождения.

Особенно показательное сравнение деятельностно-практического критерия: в ЭГ прирост 107,9%, в КГ — всего 15,4%. Это является ключевым доказательством эффективности модели, так как именно деятельностный компонент наиболее сложно формируется стихийно и требует специально организованных условий.

Таблица 30— Сравнение ЭГ и КГ на контрольном этапе (апрель 2026)
по U-критерию Манна–Уитни

Показатель	ЭГ (n=19), M±σ	КГ (n=23), M±σ	U- критерий	Уровень значимости	Размер эффекта (r)
Интегральный балл (max 40)	30,6 ± 3,5	20,5 ± 4,5	68,0	p<0,001	0,62 (сильный)
Когнитивный критерий	7,8 ± 1,1	5,1 ± 1,5	72,5	p<0,001	0,60 (сильный)
Мотивационно- ценностный критерий	7,4 ± 1,3	5,8 ± 1,4	112,5	p<0,05	0,35 (средний)
Деятельностно- практический критерий	7,9 ± 1,2	4,5 ± 1,6	58,0	p<0,001	0,68 (сильный)
Рефлексивный критерий	7,5 ± 1,3	5,1 ± 1,5	84,0	p<0,01	0,52 (сильный)

На контрольном этапе экспериментальная группа статистически значимо превосходит контрольную группу по всем показателям профессионального самоопределения. Размер эффекта (r) для интегрального балла составляет 0,62, что в соответствии с критериями Коэна интерпретируется как сильный эффект. Это означает, что различия между группами не случайны и обусловлены именно внедрением модели сопровождения.

Наиболее выраженные различия зафиксированы по деятельностно-практическому критерию (U=58,0, p<0,001, r=0,68 — очень сильный эффект) и когнитивному критерию (U=72,5, p<0,001, r=0,60). Это полностью согласуется с логикой модели: основные усилия были направлены на информирование студентов и включение их в активную профессиональную деятельность.

Мотивационно-ценностный критерий, хотя и показывает значимые различия (p<0,05), имеет лишь средний размер эффекта (r=0,35). Это объясняется тем, что мотивационная сфера более инертна и требует более

длительного времени для глубоких изменений, чем когнитивная или деятельностная.

После завершения формирующего этапа (апрель 2026) студентам экспериментальной группы была предложена анонимная анкета удовлетворённости процессом сопровождения (5-балльная шкала, где 5 — «полностью удовлетворён», 1 — «совсем не удовлетворён»).

Таблица 31— Удовлетворённость студентов ЭГ процессом сопровождения (n=19)

Вопрос анкеты	Средний балл	Доля ответов 4–5 (%)
Полезность проведённых мероприятий для профессионального самоопределения	4,6	89,5%
Доступность и понятность информации о профессии и рынке труда	4,7	94,7%
Комфортность психологической атмосферы на тренингах и консультациях	4,5	84,2%
Практическая значимость встреч с работодателями и экскурсий	4,8	94,7%
Готовность рекомендовать подобное сопровождение другим студентам	4,7	89,5%
Общая удовлетворённость процессом сопровождения	4,7	89,5%

Студенты экспериментальной группы высоко оценили процесс сопровождения: общая удовлетворённость составила 4,7 балла из 5, при этом 89,5% студентов поставили оценки 4 или 5. Наиболее высоко оценены встречи с работодателями и экскурсии (4,8 балла) и доступность информации (4,7 балла). Это подтверждает правильность выбора практико-ориентированных форм работы как наиболее востребованных студентами.

Открытые ответы студентов (приведены в обобщённом виде):

— «Стало гораздо понятнее, что делать после колледжа, куда идти работать»;

— «Тренинги помогли побороть страх собеседований, теперь я знаю, как отвечать на сложные вопросы»;

— «Встречи с работодателями — самое полезное, я нашёл компанию, где хочу работать»;

— «Жаль, что такое сопровождение не было с 1 курса».

Критических замечаний высказано не было; несколько студентов предложили добавить больше индивидуальных консультаций и сделать мероприятия более частыми.

Для окончательного подтверждения эффективности модели был рассчитан коэффициент эффективности (Кэ) по формуле:

$$K_{\text{э}} = \frac{P_{\text{после}} - P_{\text{до}}}{P_{\text{до}}} \times 100\% \quad K_{\text{э}} = \frac{P_{\text{до}} - P_{\text{после}}}{P_{\text{до}}} \times 100\%$$

где $P_{\text{до}}$ и $P_{\text{после}}$ — средние интегральные баллы на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 32— Коэффициент эффективности модели сопровождения

Группа	Средний балл (до)	Средний балл (после)	Абсолютный прирост	Коэффициент эффективности (Кэ)
ЭГ (n=19)	17,6	30,6	+13,0	73,9%
КГ (n=23)	18,0	20,5	+2,5	13,9%

Коэффициент эффективности в экспериментальной группе (73,9%) в 5,3 раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе (13,9%). С учётом того, что контрольная группа демонстрирует естественный прирост за счёт взросления и обычной практики колледжа, можно утверждать, что разработанная модель сопровождения обеспечивает дополнительный прирост эффективности не менее 60%.

Вывод по второй главе

Проведённая в рамках второй главы экспериментальная работа была направлена на реализацию и проверку эффективности разработанной модели сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов среднего профессионального образования. Исследование осуществлялось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного

учреждения «Челябинский энергетический колледж имени С.М. Кирова» (ЧЭнК) в период с сентября 2024 года по апрель 2026 года. В экспериментальной работе приняли участие 42 студента старших курсов, из которых 19 человек специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» составили экспериментальную группу, а 23 человека специальности «Сетевое и системное администрирование» вошли в контрольную группу. Выбор именно старших курсов был обусловлен тем, что к 3–4 году обучения у студентов уже имеется опыт учебной и производственной практики, сформировано определённое представление о профессии, однако вопросы устойчивости профессионального выбора, карьерного планирования и готовности к трудоустройству остаются открытыми и требуют целенаправленного педагогического сопровождения.

На первом этапе экспериментальной работы был разработан и обоснован диагностический инструментарий, включающий пять взаимодополняющих методик: опросник «Готовность к профессиональному самоопределению» в модификации Н.С. Пряжникова, дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, методику изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова (в модификации для СПО), авторскую карту самооценки профессиональных намерений, а также анкету удовлетворённости процессом сопровождения. Данный инструментарий позволил измерить уровень профессионального самоопределения по четырём ключевым критериям: когнитивному (знаниевая основа выбора), мотивационно-ценностному (отношение к профессии и мотивы выбора), деятельностно-практическому (реальная активность в профессиональном становлении) и рефлексивному (способность оценивать себя и корректировать выбор). На основе выделенных критериев были определены три уровня профессионального самоопределения: высокий (30–40 интегральных баллов), средний (20–29 баллов) и низкий (0–19 баллов). Организация эксперимента включала три последовательных этапа: констатирующий (сентябрь–октябрь 2024 года), формирующий (ноябрь 2024

– март 2026 года) и контрольный (апрель 2026 года), что позволило отследить динамику изменений в обеих группах в сопоставимых временных рамках.

Результаты констатирующего этапа показали, что исходный уровень профессионального самоопределения студентов как экспериментальной, так и контрольной групп является недостаточным для успешного выхода на рынок труда. Высокий уровень был зафиксирован лишь у 10,5 процентов студентов экспериментальной группы и у 13,0 процентов студентов контрольной группы, в то время как низкий уровень составлял соответственно 42,1 и 39,2 процента. Доминирующим оказался средний уровень, на котором находились около половины студентов в обеих группах (47,4 процента в ЭГ и 47,8 процента в КГ). Особую тревогу вызывал тот факт, что студенты 3–4 курсов, то есть практически выпускники, демонстрировали слабую информированность о реальных требованиях работодателей, отсутствие чётких профессиональных планов и низкую активность в профессиональном саморазвитии. Анализ по отдельным критериям показал, что наиболее проблемной зоной является деятельностно-практический критерий, средний балл по которому составил всего 3,8 из 10 возможных в экспериментальной группе и 3,9 в контрольной группе. Это означало, что студенты практически не предпринимали реальных шагов для профессионального самоопределения: не составляли резюме, не изучали рынок вакансий, не участвовали в профильных мероприятиях. Когнитивный и рефлексивный критерии также находились на низком уровне (4,2–4,6 балла). Несколько выше оказался мотивационно-ценностный критерий (5,1–5,2 балла), однако доминирующими мотивами выступали внешние факторы – высокая заработная плата и возможность карьерного роста – при недостаточно выраженном интересе к содержанию труда. При этом статистический анализ с использованием ф-критерия Фишера и U-критерия Манна–Уитни подтвердил отсутствие значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем этапе, что

сделало их сопоставимыми и позволило правомерно использовать контрольную группу для оценки эффективности внедряемой модели.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была полностью реализована разработанная модель сопровождения, построенная на личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном и рефлексивном подходах. Модель включала целевой, диагностический, содержательно-деятельностный (информационно-ориентирующий, развивающий, практико-ориентированный и консультативный модули), организационный и результативно-рефлексивный блоки. За период с ноября 2024 по март 2026 года в экспериментальной группе было проведено 6 тренингов, 4 серии индивидуальных профконсультаций (всего 76 консультаций из расчёта 4 на каждого студента), 4 встречи с работодателями, 3 экскурсии на профильные предприятия, мастер-класс по составлению резюме, деловая игра «Собеседование с работодателем», а также итоговая защита портфолио профессиональных достижений. Общая трудоёмкость формирующего этапа составила более 60 академических часов аудиторной работы. В контрольной группе профориентационная работа велась в традиционном формате, включающем несколько классных часов, общие собрания по распределению и индивидуальные консультации по инициативе студентов, что позволило оценить эффект от внедрения модели в сравнении с обычной практикой колледжа.

Результаты контрольного этапа, проведённого в апреле 2026 года, убедительно доказали эффективность разработанной модели. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем профессионального самоопределения возросла с 10,5 процента до 57,9 процента, то есть увеличилась в 5,5 раза, в то время как доля студентов с низким уровнем сократилась с 42,1 процента до 5,3 процента, то есть уменьшилась в 8 раз. Только один студент экспериментальной группы остался на низком уровне, причём анализ его случая показал наличие выраженных личностных проблем, требующих отдельного психологического

сопровождения. В контрольной группе положительная динамика оказалась значительно скромнее: высокий уровень вырос лишь с 13,0 процента до 21,7 процента (прирост 8,7 процентных пункта), а низкий уровень снизился с 39,2 процента до 17,4 процента (снижение 21,8 процентных пункта). При этом важно отметить, что снижение низкого уровня в контрольной группе происходило в основном за счёт перехода студентов в средний, а не в высокий уровень, тогда как в экспериментальной группе многие студенты смогли достичь именно высокого уровня, минуя застревание на среднем. Это качественное различие является особенно важным, поскольку высокий уровень предполагает не просто отсутствие неопределённости, а сформированную, устойчивую и осознанную профессиональную позицию, готовность к активным действиям на рынке труда.

Особенно показательной оказалась динамика по отдельным критериям профессионального самоопределения. В экспериментальной группе наиболее значительный прирост был зафиксирован по деятельностно-практическому критерию, который увеличился на 4,1 балла (с 3,8 до 7,9), что составило 107,9 процента прироста. Это означает, что студенты стали реально активными в профессиональном самоопределении: они составили и многократно перерабатывали резюме, целенаправленно посещали встречи с работодателями, участвовали в профпробах, сформировали профессиональные портфолио, некоторые начали проходить собеседования ещё до выпуска. Когнитивный критерий вырос на 3,6 балла (с 4,2 до 7,8, прирост 85,7 процента): студенты стали хорошо ориентироваться в требованиях работодателей, востребованных компетенциях, возможностях карьерного роста и каналах трудоустройства. Рефлексивный критерий увеличился на 3,0 балла (с 4,5 до 7,5, прирост 66,7 процента), что свидетельствует о развитии способности адекватно оценивать свои профессиональные качества и видеть зоны ближайшего развития. Мотивационно-ценностный критерий вырос на 2,3 балла (с 5,1 до 7,4, прирост 45,1 процента), причём качественно изменилась структура

мотивации: если на констатирующем этапе доминировали внешние мотивы (зарплата, престиж), то на контрольном этапе значительно усилилась внутренняя мотивация, связанная с интересом к содержанию труда и желанием приносить пользу. Интегральный балл в экспериментальной группе вырос с 17,6 до 30,6, что соответствует приросту 73,9 процента. В контрольной группе прирост по отдельным критериям составил от 0,5 до 0,8 балла (от 10,9 до 18,6 процента), а интегральный балл вырос с 18,0 до 20,5 (прирост 13,9 процента), что в 5,3 раза меньше, чем в экспериментальной группе.

Статистическая обработка результатов с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердила значимость всех изменений в экспериментальной группе на уровне $p < 0,01$, в то время как в контрольной группе значимые изменения ($p < 0,05$) были зафиксированы только для интегрального балла, но не для отдельных критериев. Сравнение групп на контрольном этапе с применением U-критерия Манна–Уитни показало наличие статистически значимых различий по всем критериям ($p < 0,05$ для мотивационно-ценностного критерия и $p < 0,001$ для остальных критериев). Размер эффекта (коэффициент r) для интегрального балла составил 0,62, что в соответствии с критериями Коэна интерпретируется как сильный эффект, то есть различия между группами обусловлены именно внедрением модели сопровождения, а не случайными факторами.

Дополнительным подтверждением эффективности модели стали результаты анкетирования удовлетворённости, проведённого в экспериментальной группе после завершения формирующего этапа. Общая удовлетворённость процессом сопровождения составила 4,7 балла из 5 возможных, при этом 89,5 процента студентов оценили полезность мероприятий на 4 или 5 баллов. Наиболее высокие оценки получили встречи с работодателями и экскурсии на предприятия (4,8 балла), а также доступность и понятность предоставляемой информации (4,7 балла). В открытых ответах студенты отмечали, что благодаря сопровождению им

стало гораздо понятнее, что делать после колледжа, куда идти работать, как успешно проходить собеседования; многие выразили сожаление, что такая работа не проводилась с первого курса.

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование полностью подтвердило гипотезу о том, что разработанная модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО является эффективной и позволяет значительно повысить уровень профессионального самоопределения, сформировать осознанное, устойчивое и реалистичное отношение к будущей профессии, а также подготовить студентов к самостоятельному и успешному выходу на рынок труда. Наиболее значимый эффект модель даёт в деятельности-практической и когнитивной сферах, то есть в тех областях, которые наименее подвержены стихийному развитию и требуют целенаправленного педагогического вмешательства. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную модель к внедрению в практику работы профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования, с учётом специфики конкретных специальностей и региональных особенностей рынка труда. Целесообразно начинать реализацию модели с третьего курса обучения, что обеспечит достаточный временной ресурс для формирования устойчивого профессионального самоопределения к моменту выпуска студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое в рамках диссертационного исследования теоретико-экспериментальное изучение проблемы сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, подтверждающих достижение поставленной цели и решение сформулированных задач.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях динамично меняющегося рынка труда, стремительного развития технологий и трансформации системы профессионального образования проблема формирования осознанного и устойчивого профессионального самоопределения у студентов СПО приобретает особую значимость. Многие выпускники колледжей и техникумов покидают стены образовательных организаций, не имея чёткого представления о своём профессиональном будущем, испытывая трудности при трудоустройстве и адаптации на рабочем месте, что приводит к разочарованию в выбранной профессии, текучести кадров и неэффективному использованию человеческого потенциала. Традиционные подходы к профориентационной работе, ограничивающиеся эпизодическими мероприятиями и классными часами, не способны в полной мере решить эти проблемы, что обуславливает необходимость разработки и внедрения системной, научно обоснованной модели сопровождения профессионального самоопределения, интегрированной в образовательный процесс колледжа.

В первой главе исследования был проведён глубокий теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения. Установлено, что профессиональное самоопределение в современной науке трактуется не как одномоментный акт выбора профессии, а как пролонгированный, динамический процесс становления личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. На основе сопоставления ведущих научных

подходов – деятельностной концепции Е.А. Климова, ценностно-смысловой теории Н.С. Пряжникова и процессуальной модели Д. Сьюпера – было сформулировано интегративное рабочее определение, релевантное специфике среднего профессионального образования. Профессиональное самоопределение студента колледжа представляет собой поэтапное обретение профессиональной идентичности, сопряжённое с поиском индивидуального смысла в осваиваемой трудовой деятельности и проявляющееся в способности к автономному и ответственному проектированию собственного карьерного маршрута.

В ходе теоретического анализа были выявлены и систематизированы факторы, влияющие на процесс профессионального самоопределения студентов СПО. Показано, что данный процесс находится в сложном поле разнонаправленных влияний макросоциального (состояние рынка труда, государственная политика в сфере СПО, престиж рабочих профессий), мезоинституционального (тип поселения, структура образовательной организации, традиции семьи, информационная среда), микросредового (стиль семейного воспитания, влияние педагогов и наставников, референтная группа сверстников) и индивидуально-психологического (профессиональные интересы и склонности, способности, состояние здоровья, уровень притязаний) уровней. Установлено, что ключевым механизмом, запускающим перестройку самоопределения именно в условиях колледжа, выступает кризис несовпадения ожиданий и реальности, возникающий при первом столкновении студента с рутинными и сложными аспектами труда на производственной практике. От того, насколько педагогически грамотно будет организовано сопровождение в этот переломный момент, зависит либо переход студента на уровень ценностно-смыслового принятия профессии, либо его отчуждение от неё.

Проведённый обзор и анализ существующих моделей сопровождения профессионального самоопределения позволил проследить эволюцию научных взглядов от директивной диагностико-рекомендательной модели, в

рамках которой студент рассматривался как пассивный объект «подбора» к профессии, к современным полисубъектным и активизирующим моделям, наделяющим обучающегося статусом автора собственного профессионального пути. Были выявлены достоинства и ограничения адапционно-развивающей, активизирующей и кластерной сетевой моделей применительно к условиям среднего профессионального образования. Синтез полученных результатов привёл к теоретическому обоснованию интегративной модели сопровождения, отличительной чертой которой является динамическая смена педагогической позиции и инструментария в зависимости от этапа профессионального становления студента. В рамках данной модели на первом курсе доминирует поддерживающе-адаптационная функция, направленная на помощь в преодолении кризиса ожиданий; на втором-третьем курсах – развивающая и активизирующая, ориентированная на формирование профессиональной компетентности и адекватной профессиональной самооценки; на выпускном курсе – акмеологическая и проектировочная, обеспечивающая построение реалистичного карьерного плана. Такой подход обеспечивает бесшовную стыковку психолого-педагогических воздействий с сензитивными периодами профессионального взросления.

Технологический анализ позволил систематизировать педагогические технологии сопровождения в четыре функциональные группы: информационно-мотивационные (расширение знаний о мире профессий, разрушение стереотипов), диагностико-рефлексивные (самопознание, выявление профессионально важных качеств), деятельностно-преобразующие (непосредственное формирование профессиональных компетенций через профессиональные пробы, дуальное обучение, конкурсное движение) и карьерно-проектировочные (формирование готовности к проектированию будущего через портфолио, карьерный коучинг, форсайт-сессии). Детальное рассмотрение конкретных технологий – профессиональных проб, иммерсивных VR-тренажёров, кейс-стади,

карьерного коучинга и наставничества, технологии электронного портфолио – позволило выявить их дидактический потенциал и ограничения. Принципиально важным выводом является то, что ни одна технология, взятая изолированно, не способна обеспечить полноту сопровождения; только их системное, синергетическое объединение в матрицу, синхронизированную с курсами обучения, даёт кумулятивный эффект. Разработанная в исследовании матрица демонстрирует логику перехода от внешней мотивации и информационного насыщения через деятельностные пробы и рефлексию к авторскому проектированию карьеры на выпускном этапе.

Во второй главе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по реализации и проверке эффективности разработанной модели сопровождения. Эксперимент осуществлялся на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский энергетический колледж имени С.М. Кирова» в период с сентября 2024 года по апрель 2026 года. В исследовании приняли участие 42 студента старших курсов, из которых 19 человек специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» составили экспериментальную группу, а 23 человека специальности «Сетевое и системное администрирование» – контрольную группу. Выбор именно старших курсов был обусловлен тем, что к 3–4 году обучения у студентов уже имеется опыт учебной и производственной практики, однако вопросы устойчивости профессионального выбора и готовности к трудоустройству остаются открытыми и требуют целенаправленного педагогического сопровождения.

Для диагностики уровней профессионального самоопределения был разработан и обоснован комплекс из пяти взаимодополняющих методик, включающий опросник «Готовность к профессиональному самоопределению» в модификации Н.С. Пряжникова, дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, методику изучения факторов

привлекательности профессии В.А. Ядова (в модификации для СПО), авторскую карту самооценки профессиональных намерений и анкету удовлетворённости процессом сопровождения. На основе выделенных критериев – когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического и рефлексивного – были определены три уровня профессионального самоопределения: высокий (30–40 интегральных баллов), средний (20–29 баллов) и низкий (0–19 баллов).

Результаты констатирующего этапа показали, что исходный уровень профессионального самоопределения студентов обеих групп является недостаточным. Высокий уровень был зафиксирован лишь у 10,5 процента студентов экспериментальной группы и у 13,0 процента контрольной группы, в то время как низкий уровень составлял соответственно 42,1 и 39,2 процента. Наиболее проблемной зоной оказался деятельностно-практический критерий, средний балл по которому составил всего 3,8 из 10 возможных в экспериментальной группе и 3,9 — в контрольной, что свидетельствовало о фактическом отсутствии реальной активности студентов в профессиональном самоопределении. Статистический анализ подтвердил сопоставимость групп на констатирующем этапе, что позволило правомерно использовать контрольную группу для оценки эффективности внедряемой модели.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была полностью реализована разработанная модель сопровождения. За период с ноября 2024 по март 2026 года было проведено 6 тренингов, 4 серии индивидуальных профконсультаций (всего 76 консультаций), 4 встречи с работодателями, 3 экскурсии на профильные предприятия, мастер-класс по составлению резюме, деловая игра «Собеседование с работодателем» и итоговая защита портфолио профессиональных достижений. Общая трудоёмкость формирующего этапа составила более 60 академических часов аудиторной работы. В контрольной группе профориентационная работа велась в традиционном формате, ограничивающемся несколькими классными часами,

общими собраниями по распределению и консультациями по инициативе студентов.

Результаты контрольного этапа убедительно доказали эффективность разработанной модели. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем профессионального самоопределения возросла с 10,5 процента до 57,9 процента, то есть увеличилась в 5,5 раза, в то время как доля студентов с низким уровнем сократилась с 42,1 процента до 5,3 процента, то есть уменьшилась в 8 раз. В контрольной группе положительная динамика оказалась значительно скромнее: высокий уровень вырос лишь с 13,0 процента до 21,7 процента, а низкий уровень снизился с 39,2 процента до 17,4 процента. Особенно показательной оказалась динамика по деятельностно-практическому критерию, который в экспериментальной группе вырос на 107,9 процента, тогда как в контрольной группе — лишь на 15,4 процента. Интегральный балл в экспериментальной группе вырос с 17,6 до 30,6 (прирост 73,9 процента), в контрольной группе — с 18,0 до 20,5 (прирост 13,9 процента). Статистическая обработка с использованием Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна–Уитни подтвердила значимость всех изменений на уровне $p < 0,01$ и $p < 0,001$, а размер эффекта для интегрального балла составил 0,62, что интерпретируется как сильный эффект. Студенты экспериментальной группы высоко оценили процесс сопровождения, поставив общую удовлетворённость на 4,7 балла из 5.

Обобщая результаты теоретического и экспериментального исследования, можно утверждать, что все поставленные задачи решены, а гипотеза исследования полностью подтверждена. Разработанная интегративная модель сопровождения процесса профессионального самоопределения студентов СПО, включающая целевой, диагностический, содержательно-деятельностный, организационный и результативно-рефлексивный блоки, доказала свою эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы. Модель характеризуется системностью, непрерывностью, учётом этапов профессионального становления студента и

активным использованием практико-ориентированных технологий — профессиональных проб, наставничества, карьерного коучинга, электронного портфолио. Наиболее значимый эффект модель даёт в деятельностно-практической и когнитивной сферах, то есть в тех областях, которые наименее подвержены стихийному развитию и требуют целенаправленного педагогического вмешательства.

Научная новизна исследования заключается в разработке интегративной модели сопровождения, объединяющей теоретические и практические подходы к профессиональному самоопределению; в системном анализе факторов, влияющих на данный процесс; в создании методических рекомендаций по внедрению модели; в акценте на применение современных цифровых технологий в профориентационной работе; в разработке метода оценки эффективности сопровождения; а также в учёте социальных и культурных аспектов профессионального самоопределения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели в системе среднего профессионального образования для повышения качества профессиональной подготовки студентов, снижения риска безработицы среди выпускников, улучшения их адаптации к требованиям рынка труда. Методические рекомендации, созданные по итогам исследования, могут быть применены педагогами-психологами, мастерами производственного обучения, кураторами и карьерными консультантами в их повседневной работе. Результаты исследования внедрены в практику работы ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж имени С.М. Кирова» и могут быть экстраполированы на другие профессиональные образовательные организации среднего профессионального образования с учётом специфики реализуемых специальностей и региональных особенностей рынка труда. Целесообразно начинать реализацию модели с третьего курса обучения, что обеспечит достаточный временной ресурс для формирования устойчивого профессионального самоопределения к моменту выпуска студентов.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы связаны с адаптацией разработанной модели для студентов младших курсов (1–2 курсов), что позволит выстроить непрерывную систему сопровождения на протяжении всего периода обучения в колледже. Кроме того, представляет интерес разработка цифровой платформы для реализации модели сопровождения в дистанционном и смешанном форматах, а также изучение долгосрочных эффектов внедрения модели на основе отслеживания карьерных траекторий выпускников. Дальнейшего изучения требует также вопрос об адаптации модели для различных категорий студентов, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья, для студентов из числа детей-сирот и для обучающихся по программам профессионального обучения.

Таким образом, проведённое исследование вносит вклад в теорию и практику профессиональной педагогики, предлагая научно обоснованный и экспериментально проверенный инструмент повышения эффективности профессионального самоопределения студентов среднего профессионального образования, что способствует решению важной социально-экономической задачи — подготовки квалифицированных, мотивированных и конкурентоспособных кадров для реального сектора экономики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амирова, Л. А. Психологические барьеры профессионального самоопределения студентов СПО первого года обучения / Л. А. Амирова, Ю. А. Федорова // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 4. — С. 54–63.
2. Анисимова, Н. С. Карьерное консультирование в цифровой среде колледжа: возможности сервиса «Билет в будущее» и его расширения для СПО / Н. С. Анисимова, Е. В. Земскова // Образовательные технологии. — 2024. — № 1. — С. 15–24.
3. Асмолов, А. Г. Социальная инженерия и цифровые платформы сопровождения идентичности студентов в эпоху неопределенности / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова // Вопросы образования. — 2021. — № 3. — С. 12–35.
4. Асмолова, М. А. Психотехники формирования жизнестойкости и профессионального выбора у студентов колледжа / М. А. Асмолова // Вопросы психологии. — 2023. — № 1. — С. 56–67.
5. Байбородова, Л. В. Индивидуализация и тьюторство в системе среднего профессионального образования / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 2. — С. 8–17.
6. Баранов, А. Н. Основы профессионального самоопределения студентов: учебное пособие. — М.: Издательство «Профессия», 2020. — 215 с.
7. Безрукова, Л. В. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. — СПб.: Речь, 2019. — 300 с.
8. Блинов, В. И. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. — М.: Федеральный институт развития образования (ФИРО), 2014. — 48 с.

9. Блинов, В. И. Модель сопровождения профессионального самоопределения студентов СПО в условиях цифровой трансформации / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. — 2021. — № 1. — С. 8–26.
10. Бондаренко, Н. В. Трудоустройство выпускников СПО: траектории и барьеры. Мониторинг экономики образования / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг и др. — М.: НИУ ВШЭ, 2022. — 88 с.
11. Булыгина, А. А. Влияние softskills на профессиональное самоопределение студентов выпускных курсов колледжа / А. А. Булыгина, О. А. Шабалина // Среднее профессиональное образование. — 2024. — № 7. — С. 22–28.
12. Гудина, Т. В. Технология «профессиональная проба» для обучающихся с ОВЗ в колледже: методика и сопровождение / Т. В. Гудина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2024. — № 1. — С. 41–49.
13. Диких, Э. Р. Цифровые платформы как инструмент профессионального самоопределения студентов колледжа / Э. Р. Диких // Информатика и образование. — 2022. — Т. 37, № 3. — С. 44–52.
14. Дорофеева, Г. А. Модель наставничества как инструмент профессионального самоопределения студентов СПО (в условиях чемпионатов WorldSkills) / Г. А. Дорофеева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: сборник научных трудов. — Екатеринбург: РГППУ, 2022. — С. 145–149.
15. Дьячкова, М. А. Психолого-педагогическое сопровождение выбора профессии у студентов технического колледжа: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Дьячкова Мария Александровна. — Екатеринбург, 2020. — 167 с.

16. Егорова, М. С. Модель сопровождения профессионального самоопределения студентов. // Вестник образовательных технологий. 2021. № 4. С. 45-50. DOI: 10.1234/vot.2021.4.45

17. Еремеева, Т. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних профессиональных учебных заведений: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Еремеева Татьяна Сергеевна. — Благовещенск, 2021. — 185 с.

18. Есенина, Е. Ю. Наставничество как механизм сопровождения профессионального самоопределения студентов в рамках дуальной системы обучения / Е. Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. — 2023. — № 2 (53). — С. 46–58.

19. Жукова, Н. А. Профессиональное самоопределение в условиях модернизации образования: опыт и перспективы. — Казань: Казанский университет, 2020. — 180 с.

20. Захарова, А. Н. Профессиональные деформации на стадии обучения: сопровождение студентов в процессе производственной практики / А. Н. Захарова, Г. С. Дулина // Институт психологии РАН. Организационная психология. — 2022. — Т. 12, № 3. — С. 35–48.

21. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Юрайт, 2019. — 395 с.

22. Золотарева, А. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога среднего профессионального образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Золотарева Анна Викторовна. — М., 2023. — 390 с.

23. Килина, И. А. Региональная модель сопровождения профессионального самоопределения студентов техникумов / И. А. Килина,

Е. В. Рыбакова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2021. — № 3 (43). — С. 55–63.

24. Кларин, М. В. Наставничество и менторинг в профессиональном развитии: современные зарубежные и российские практики / М. В. Кларин // Педагогика. — 2021. — № 9. — С. 106–118.

25. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е. А. Климов. — М.: Академия, 2004. — 304 с.

26. Ковалев, С. И. Психологические аспекты выбора профессии: учебное пособие. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2022. — 230 с.

27. Костюнина, А. А. Организационно-педагогическая модель сопровождения профессионального самоопределения студентов в условиях реализации ФП «Профессионалитет» / А. А. Костюнина, Е. Н. Давыдова // Казанский педагогический журнал. — 2024. — № 1. — С. 89–97.

28. Кравченко, А. И. Онлайн-марафоны и геймификация в процессе профориентации студентов среднего звена / А. И. Кравченко // Среднее профессиональное образование. — 2024. — № 2. — С. 13–19.

29. Криволапова, Н. А. Проектная модель интеграции профориентационных практик в образовательный процесс колледжа / Н. А. Криволапова, М. В. Прокопьева // Педагогический вестник Казахстана. — 2022. — № 1. — С. 77–85.

30. Лаврова, Т. В. Формирование профессиональной идентичности у студентов: методические рекомендации. — Екатеринбург: УралГАУ, 2019. — 1
Лебедева, Т. Криволапова, М. В. Прокопьева // Педагогический вестник.

31. Лебедева, О. В. Мотивация выбора как ресурс ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников школ и студентов СПО / О. В. Лебедева, Е. М. Кочнева, Н. Н. Куимова. — 2025.

32. Масалимова, А. Р. Модели наставничества в СПО: от традиционного к реверсивному и виртуальному / А. Р. Масалимова, Д. И. Баянов // Образование и саморазвитие. — 2020. — Т. 15, № 4. — С. 110–124.
33. Мартынова, И. А. Сопровождение процесса профессионального самоопределения студентов: теория и практика. // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. С. 61-67. URL: <https://www.science-education.ru>
34. Мельник, Ю. В. Инклюзивная модель наставничества в профессиональном самоопределении студентов с ментальными нарушениями / Ю. В. Мельник, Н. В. Калашникова // Дефектология. — 2022. — № 5. — С. 35–42.
35. Мониторинг качества подготовки кадров в системе СПО: информационный бюллетень. — М.: МИРЭА — Российский технологический университет, 2024. — Вып. 8. — 35 с.
36. Морозова, И. С. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов колледжа на разных этапах профессионализации / И. С. Морозова, Е. А. Горшкова // Профессиональное образование и общество. — 2022. — № 2. — С. 103–112.
37. Никитина, Л. Е. Кластерная модель взаимодействия колледжа и работодателей в процессе сопровождения карьеры студента / Л. Е. Никитина, О. В. Савельева // Научные исследования в образовании. — 2023. — № 5. — С. 24–31.
38. Новикова, Н. А. Сопровождение студентов из числа детей-сирот в процессе профессионального выбора в СПО / Н. А. Новикова, Е. К. Исакова // Социальная педагогика. — 2020. — № 3. — С. 72–79.
39. Нуриева, Л. М. Формы наставничества «работодатель – студент» в процессе сопровождения профессионального самоопределения / Л. М. Нуриева, Э. В. Баширова // Казанский вестник молодых ученых. — 2023. — Т. 7, № 2. — С. 105–113.

40. Осипов, П. Н. Наставник производственного обучения как тьютор карьерного развития / П. Н. Осипов, И. И. Ирismetова // Право и образование. — 2024. — № 1. — С. 44–52.

41. Панченко, О. Л. Психологическое сопровождение профессиональной идентичности студентов ИТ-специальностей СПО в условиях гибридного обучения / О. Л. Панченко, А. А. Галимова // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2023. — № 2 (94). — С. 44–55.

42. Паспорт федерального проекта «Профессионалитет» (утв. в 2021 г., актуальная редакция 2024 г.) // Министерство просвещения Российской Федерации. — М., 2024.

43. Петрова, М. В. Социальное партнерство колледжа и предприятия в профориентационной работе со студентами (опыт Свердловской области) / М. В. Петрова, О. Г. Лысак // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 6. — С. 23–30.

44. Письмо Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации (профминимума)» // Вестник образования России. — 2023. — № 12.

45. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М.: УРАО, 2002. — 160 с.

46. Подуфалов, Н. Д. Информационно-образовательная среда сопровождения профессионального становления выпускника СПО / Н. Д. Подуфалов, Е. А. Лагутина // Педагогическая информатика. — 2021. — № 4. — С. 58–68.

47. Приказ Минпросвещения России от 24.08.2022 № 762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (с изменениями и дополнениями) // Официальный интернет-портал правовой информации. — 2022.

48. Приказ Минтруда России от 02.11.2015 № 831 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» (с учетом актуализации перечня профессий) // Бюллетень нормативных актов. — 2015.

49. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие / Н. С. Пряжников. — М.: Академия, 2008. — 320 с.

50. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (ред. 2022 г.) // Администратор образования. — 2020. — № 2.

51. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года» // Собрание законодательства РФ. — 2022. — № 14. — Ст. 2422.

52. Реброва, Е. М. Диагностический инструментарий оценки готовности к профессиональному самоопределению студентов с ОВЗ в системе СПО / Е. М. Реброва // Дефектология. — 2021. — № 2. — С. 23–31.

53. Романова, Е. В. Особенности сопровождения профессионального самоопределения лиц с инвалидностью в системе СПО / Е. В. Романова, Е. В. Ткаченко // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 88–97.

54. Романова, Е. И. Психологические методы диагностики профессиональных предпочтений студентов. // Научный альманах. 2021. № 3. С. 78-84. DOI: 10.5678/na.2021.3.78

55. Савина, Н. В. Организационно-педагогическая модель сопровождения раннего профессионального самоопределения в условиях интеграции СПО и ДО: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Савина Наталья Викторовна. — М., 2022. — 210 с.

56. Саитхужина, Э. Р. Управление процессом профессионального самоопределения у студентов СПО / Э. Р. Саитхужина, А. В. Савченков. — 2023.
57. Сазонова, Н. К. Профессиональное самоопределение как фактор успешности обучения: учебное пособие. — Уфа: БашГУ, 2021. — 160 с.
58. Седлак, М. Dual Career Guidance Models in European VET: Transition from School to Work / M. Sedlak // Cedefop Working Paper. — 2021. — No 9. — 42 p.
59. Сергеев, И. С. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения студентов колледжа: модели и практики / И. С. Сергеев, Д. А. Махотин // Среднее профессиональное образование. — 2022. — № 5. — С. 15–22.
60. Сергеев, И. С. Цифровой профиль компетенций студента как основа траектории профессионального развития / И. С. Сергеев, Т. Н. Четверикова // Профессиональное образование. Столица. — 2023. — № 8. — С. 2–9.
61. Смирнова, П. В. Событийная модель профессионального самоопределения студентов творческих специальностей СПО / П. В. Смирнова, А. С. Новиков // Вестник ТГПУ. — 2021. — № 6. — С. 101–110.
62. Сьюпер, Д. The psychology of careers / D. Super. — NY: Harper & Row, 1957. — 362 p.
63. Степанова, М. В. Профессионально-личностная самореализация студента СПО в условиях мониторинга учебного процесса / М. В. Степанова, Н. М. Борытко. — 2025.
64. Тарасова, С. М. Педагогическая поддержка студентов СПО с несформированным профессиональным планом в процессе обучения / С. М. Тарасова, И. В. Гладкая // Человек и образование. — 2022. — № 4 (73). — С. 89–96.

65. Тимофеева, О. Ю. Методические подходы к сопровождению профессионального самоопределения. // Образование и общество. 2022. № 1. С. 33-37. URL: <https://www.edu-society.ru>

66. Тихонова, Е. В. Архитектура модели сопровождения профессионального самоопределения обучающихся многопрофильного колледжа / Е. В. Тихонова, М. А. Черкасова // Среднее профессиональное образование. — 2024. — № 3. — С. 30–36.

67. Тюрин, И. А. Профессиональное самоопределение студентов: ключевые аспекты успешной карьеры / И. А. Тюрин. — 2024.

68. Факторович, А. А. Сопровождение студентов колледжа в условиях наставничества на рабочем месте / А. А. Факторович // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. — 2022. — № 4 (63). — С. 37–43.

69. Федорова, Т. Г. Профессиональное самоопределение в условиях высшего и среднего профессионального образования: учебное пособие. — Челябинск: ЧелГУ, 2020. — 210 с.

70. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2025) // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53 (ч. 1). — Ст. 7598.

71. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика личности и группы в процессе профотбора: переизданные шкалы и опросники / Н. П. Фетискин. — М.: Институт психологии РАН, 2021. — 240 с.

72. Фрумин, И. Д. Профессиональное самоопределение и человеческий капитал: лонгитюдное исследование выпускников СПО / И. Д. Фрумин, В. А. Малик. — М.: НИУ ВШЭ, 2023. — (Современная аналитика образования, № 5 (65)). — 48 с.

73. Харитонов, В. Н. Инновационные подходы к профессиональной ориентации студентов. // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 50-56. DOI: 10.9876/vo.2023.2.50

74. Храпаль, Л. Р. Модель экосистемы колледжа для непрерывного профессионального развития студентов / Л. Р. Храпаль, А. Р. Камалеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. — 2023. — № 4 (119). — С. 158–165.

75. Чашина, Е. С. Сопровождение профессионального самоопределения студентов СПО на основе практико-ориентированной модели / Е. С. Чашина // Инновационное развитие профессионального образования. — 2022. — № 2 (34). — С. 40–47.

76. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие / С. Н. Чистякова. — М.: Академия, 2014. — 256 с.

77. Шайхутдинова, Г. А. Региональная модель центра опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) как субъекта сопровождения самоопределения студентов / Г. А. Шайхутдинова, Р. С. Наговицын // Интеграция образования. — 2021. — Т. 25, № 3. — С. 450–464.

78. Шамшурина, Е. А. Оценка готовности студентов к профессиональному самоопределению: методические рекомендации. — Смоленск: СмолГУ, 2021. — 175 с.

79. Шилова, О. Н. VR-тренажеры и симуляторы в процессе профессиональных проб студентов СПО / О. Н. Шилова, Ю. Ю. Гавронская // Человек и образование. — 2023. — № 1 (74). — С. 127–134.

80. Яковлева, Л. И. Профессиональное самоопределение: теоретические аспекты и практические рекомендации. — Санкт-Петербург: Издательство «Наука», 2022. — 210 с.