

УДК 37.04

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-73-78

Анна Романовна Старинская

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, Россия, AStarinskaya1@kantiana.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается комплекс теоретических и методологических вопросов, связанных с организацией профессиографического мониторинга профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Особое внимание уделяется специфике профессионального самоопределения в сфере «человек – человек». На основе интеграции классических и современных концепций обосновывается необходимость целостного системного подхода к мониторингу, направленному на отслеживание становления профессиональной идентичности и субъектной позиции будущего педагога-психолога.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; психолого-педагогические классы; профессиография; мониторинг; профессиограмма; ценностно-смысловая сфера; субъектность; профессиональная идентичность; наставничество.

Anna R. Starinskaya

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, AStarinskaya1@kantiana.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A JOB-SPECIFIC DIPTYCH OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CLASSES

Abstract. This article examines a range of theoretical and methodological issues related to the organization of job-specific monitoring of the professional self-determination of students in psychology and pedagogical classes. Particular attention is paid to the specifics of professional self-determination in the “person-to-person” sphere. Based on the integration of classical and modern concepts, the need for a holistic, systems-based approach to monitoring is substantiated, aimed at tracking the development of the professional identity and subjective position of future educational psychologists.

Keywords: professional self-determination; psychological and pedagogical classes; professionography; monitoring; professionogram; value-semantic sphere; subjectivity; professional identity; mentoring.

Современная система образования в России характеризуется активным развитием профильного обучения, среди которого особое место занимают психолого-педагогические классы. Их создание направлено на раннюю профессионализацию и осознанный выбор педагогической и психологической карьеры, что является стратегическим ресурсом для воспроизводства кадрового потенциала в сфере образования. Однако эффективность этой модели напрямую зависит от качества научно-методического сопровождения, центральным элементом которого выступает систематический мониторинг профессионального самоопределения обучающихся.

Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте представляет собой сложный, многомерный и динамический процесс, не сводимый к моментальному акту выбора профессии. Для учащихся психолого-педагогических классов этот процесс приобретает особую специфику, поскольку связан с формированием готовности к будущей деятельности в системе «человек – человек», требующей высокого уровня развития эмпатии,

ответственности, коммуникативной компетентности и рефлексии. Традиционные методы профориентационной диагностики, направленные на фиксацию статичных показателей, оказываются недостаточными для отслеживания глубинных личностных изменений, сопровождающих становление будущего педагога-психолога.

Актуальность исследования обусловлена активным развитием в российской системе образования профильного обучения, в рамках которого психолого-педагогические классы занимают особое место, будучи нацеленными на раннюю профессионализацию и осознанный выбор карьеры в сфере образования. Эффективность данной модели напрямую зависит от качества научно-методического сопровождения, центральным элементом которого выступает систематический мониторинг профессионального самоопределения обучающихся.

Проблема исследования заключается в несоответствии традиционных, зачастую статичных, методов профориентационной диагностики сложному, многомерному и динамическому процессу профессионального самоопределения в старшем

школьном возрасте, особенно в контексте психолого-педагогических профессий системы «человек – человек».

Новизна и целесообразность работы заключаются в разработке теоретико-методологических основ целостной системы профессиографического мониторинга, интегрирующей классические и современные подходы к пониманию профессионального самоопределения и дополняющей ее элементами наставничества как превентивной меры против рисков дезадаптации и кризисов идентичности, актуальных для будущих педагогов-психологов.

Краткий обзор литературы показывает, что проблема профессионального становления будущих психологов и педагогов глубоко исследуется в научной среде. Так, в исследовании О. А. Беляевой и Т. В. Бугайчук подчеркивается кризис профессиональной идентичности у студентов на выходе из вуза, актуальность наставничества в период адаптации и необходимость формирования системного взгляда на профессиональную позицию [1]. Исследования в области наставничества (Т. В. Гаврутенко, О. В. Богданова, Е. Г. Гиндес и др.) демонстрируют его высокую эффективность как формы учебной и профессиональной адаптации, способствующей не только передаче профессионального мастерства, но и формированию ценностного отношения к деятельности, пониманию ее значимости [2; 3; 4]. Однако вопросы применения наставничества и его интеграции в систему сопровождения на этапе довузовской профильной подготовки (психолого-педагогические классы) остаются недостаточно изученными.

В этой связи возникает объективная потребность в разработке и внедрении профессиографического мониторинга – целостной системы отслеживания, оценки и прогнозирования динамики профессионального самоопределения на основе критериев, производных от всестороннего анализа педагогической профессии (профессиограммы). Данная статья ставит своей целью раскрыть теоретико-методологические основы такого мониторинга, проанализировав эволюцию ключевых понятий и интегрировав современные научные подходы к пониманию феномена профессионального самоопределения в контексте психолого-педагогического образования.

Методы исследования, положенные в основу теоретического анализа, включают историко-генетический метод (для анализа эволюции понятия «профессиональное самоопределение»), системно-

структурный анализ (для выявления компонентов самоопределения), метод теоретического моделирования (для проектирования основ системы мониторинга). Методика сбора и анализа данных для последующей апробации модели предполагает комплексное использование психодиагностических методик (анкеты, опросники, тесты по типологии Дж. Холланда) [5], методов качественного анализа (рефлексивные эссе, интервью, анализ проектной деятельности), а также экспертной оценки.

Определения ключевых терминов:

- Профессиографический мониторинг – целостная система отслеживания, оценки и прогнозирования динамики профессионального самоопределения на основе критериев, производных от всестороннего анализа профессии (профессиограммы) [6].

- Профессиограмма – системное описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и других особенностей профессии.

- Наставничество – в контексте данного исследования рассматривается как индивидуализированные отношения, в рамках которых более опытный специалист (наставник) оказывает карьерную, психологическую и инструментальную поддержку обучающемуся с целью развития у него профессиональных компетенций, ценностного отношения к профессии и успешной адаптации [3].

Эволюция понятия «профессиональное самоопределение»:

от диагностики к субъектности

Понятие «профессиональное самоопределение», являющееся сегодня краеугольным камнем современной профориентации, имеет сложную историю становления, отражающую эволюцию взглядов на взаимосвязь личности и труда.

Зарождение идей, предшествовавших термину, связано с появлением в начале XX века научного подхода к проблеме выбора профессии. Одним из основоположников этого направления считается американский ученый Ф. Парсонс [7], сформулировавший концепцию «профессиональная ориентация», основанную на трехфакторной модели: понимание себя, знание требований профессий и рациональное соотнесение этих факторов. Хотя Ф. Парсонс не использовал термин «самоопределение», его идея о сознательном и обоснованном выборе, основанном на самопознании, стала его важнейшей предпосылкой.

В отечественной науке 1920–1930-х годов доминировал упрощенно-диагностический подход, при котором выбор профессии сводился к изме-

рению психофизиологических качеств и подбору подходящей работы. Личность рассматривалась как пассивный объект воздействия, а терминология ограничивалась понятиями «профессиональный отбор» и «распределение трудовых ресурсов».

Качественный сдвиг произошел в 1950–1960-е годы с утверждением в советской психологии личностного подхода. Ключевую роль в концептуализации термина «профессиональное самоопределение» сыграл А. Н. Леонтьев [8]. В контексте теории деятельности он обосновал, что выбор профессии является активным, сознательным процессом самодетерминации, в котором человек проявляет себя как субъект своего жизненного пути.

Окончательное закрепление термина в научном лексиконе неразрывно связано с именем Е. А. Климова [9]. В своих работах он рассматривал профессиональное самоопределение как важное проявление психического развития, длительный процесс поиска личностного смысла в выбираемой трудовой деятельности, процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Е. А. Климов детально описал стадии этого процесса, его возрастную динамику и психологическое содержание.

Дальнейшее развитие концепции связано с существенным расширением ее смысловых границ. Н. С. Пряжников обогатил ее экзистенциально-нравственным содержанием, понимая самоопределение как поиск человеком смысла в профессиональной деятельности и как нравственную позицию личности [10]. Разработанная им концепция «смыслообразующей доминанты» профессиональной деятельности помогает понять механизмы формирования устойчивой мотивации к педагогической работе. Для психолого-педагогических профессий эта доминанта часто связана с такими ценностями, как служение людям, возможность влиять на развитие личности, передача знаний и культурного опыта.

Таким образом, эволюция термина демонстрирует последовательный переход от диагностико-адаптационной модели (подбор профессии под человека) через психолого-деятельностную [9] и ценностно-нравственную [10] парадигмы к современной компетентностной и субъектно-развивающей парадигме. Сегодня профессиональное самоопределение понимается как непрерывный процесс личностного роста, в ходе которого человек, опираясь на самопознание и знание о мире профессий, активно выстраивает свою уникальную профессиональную биографию, принимая на себя ответственность за свой выбор.

Структура и компоненты профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте

Структурно профессиональное самоопределение является комплексным образованием, включающим несколько взаимосвязанных компонентов, динамическое взаимодействие которых порождает способность личности к построению и реализации индивидуальной образовательной профессиональной траектории.

Когнитивный компонент подразумевает наличие у старшеклассника системы знаний о мире профессий, о себе как субъекте профессиональной деятельности (своих интересах, склонностях, способностях), а также о путях получения образования. Его становление связано не только с накоплением информации, но и с развитием профессионального мышления, способности анализировать тенденции рынка труда и прогнозировать траектории профессионального роста.

Мотивационно-ценностный компонент отражает совокупность мотивов, побуждающих к выбору профессии, и личностных смыслов, которые вкладываются в эту деятельность. Именно на этом уровне формируется внутренняя мотивация и закладывается основа профессиональной идентичности. Особую роль здесь играет становление профессиональной направленности личности как устойчивой системы доминирующих мотивов.

Деятельностно-практический компонент проявляется в активной пробе сил, участии в профильных пробах, проектной и волонтерской деятельности. Это позволяет не только познакомиться с профессией «изнутри», но и проверить свои предположения на практике, сформировать первоначальный профессиональный опыт. В контексте психолого-педагогического класса этот компонент приобретает характер проектировочной деятельности.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самоанализу, оценке соответствия своих качеств требованиям профессии, коррекции профессиональных намерений и построению личной профессиональной перспективы. Его развитие связано с формированием «внутренней позиции профессионала» – способности оценивать свои действия и возможности с точки зрения этапов профессиональной деятельности.

Важнейшей характеристикой профессионального самоопределения является его субъектность. Это не пассивное следование внешним обстоятельствам, а активная, сознательная и ответствен-

ная позиция самого учащегося. Субъект самоопределения способен самостоятельно ставить профессиональные цели, принимать решения и нести за них ответственность, преодолевать возникающие трудности. Именно формирование такой позиции является ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения.

Специфика профессионального самоопределения в психолого-педагогических классах

Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов обладает существенной спецификой, детерминированной особенностями будущей профессиональной деятельности в системе «человек – человек».

Содержательное наполнение процесса включает:

1. Формирование целостного представления о системе профессий психолого-педагогического профиля через освоение специального категориального аппарата и этических норм.

2. Развитие ценностно-смысловой сферы, осмысление экзистенциальных категорий ответственности, служения и развития.

3. Формирование особого типа коммуникативной компетентности, включающей техники активного слушания, эмпатического реагирования и конструктивной обратной связи.

4. Развитие исследовательской культуры через проведение небольших эмпирических исследований и анализ психолого-педагогических явлений.

5. Освоение проектной компетентности – навыков проектирования образовательных сред и коррекционно-развивающих программ.

Особого внимания заслуживает развитие рефлексивной составляющей. Учащиеся не только анализируют собственные профессиональные намерения, но и учатся рефлексировать психологические механизмы, лежащие в основе этого процесса. Такой «мета-уровень» профессионального самоопределения обеспечивает его особую глубину и осознанность.

Важной особенностью является необходимость формирования метакомпетенций – универсальных надпрофессиональных навыков, обеспечивающих профессиональное долголетие: критическое и системное мышление, способность к непрерывному самообразованию, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость.

Процесс сопровождается специфическими рисками: профессиональное выгорание на этапе обучения, искажение профессиональных представлений («эффект халата»), кризисы идентичности.

Данные риски, отмеченные в исследованиях профессионального становления [1], указывают на необходимость не только диагностики, но и развитой системы поддержки.

Интеграция теоретических подходов как основа для профессиографического мониторинга

Для построения эффективной системы профессиографического мониторинга необходимо интегрировать несколько теоретических подходов.

Концепция Э. Ф. Зеера рассматривает профессиональное развитие как поэтапный процесс (оптация, адепт, адаптация, интернал, мастерство, наставничество) [11]. Для психолого-педагогических классов наиболее релевантна стадия оптации, однако мониторинг должен отслеживать формирование качеств, необходимых для последующих стадий. Важным является понятие о метапрофессиональных качествах и психологических барьерах профессионального развития.

Системно-генетический подход В. Д. Шадрикова позволяет рассматривать формирование профессиональных способностей как развитие природных задатков через механизмы интериоризации. Его концепция психологической системы деятельности (мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений, профессионально важные качества) задает структуру для оценки сформированности ключевых компонентов будущей профессиональной деятельности [12].

Теория профессионального выбора Дж. Холланда (RIASEC) приобретает особое значение применительно к педагогическим профессиям, относящимся преимущественно к социальному типу (S) [5]. Однако современные исследования показывают, что наиболее успешные педагоги демонстрируют сочетание социального типа с интеллектуальным (I) или артистическим (A). Следовательно, мониторинг должен выявлять не только доминирующий социальный тип, но и дополнительные характеристики, обогащающие профессиональный профиль.

Интеграция этих концепций позволяет создать целостное представление о профессиональном самоопределении как сложном, многомерном процессе, включающем как личностные преобразования, так и формирование конкретных профессиональных компетенций. Это создает теоретическую основу для разработки системы профессиографического мониторинга, позволяющего отслеживать не просто знание о профессиях, а становление профессиональной идентич-

ности и субъектной позиции будущего педагога-психолога.

Для построения эффективной системы профессиографического мониторинга необходимо интегрировать несколько теоретических подходов. Концепция Э. Ф. Зеера задает этапность профессионального развития, где для психолого-педагогических классов релевантна стадия оптации [11]. Системно-генетический подход В. Д. Шадрикова позволяет оценить сформированность психологической системы деятельности [12]. Теория профессионального выбора Дж. Холланда помогает определить профессиональный тип личности и его соответствие социальному (S) типу, характерному для педагогов.

Однако, как показывают эмпирические исследования, теоретического отслеживания процесса недостаточно. Экспериментальные данные, полученные в ходе реализации модели наставничества «студент – учащийся психолого-педагогического класса» Т. В. Гаврутенко и С. Е. Максимовой, демонстрируют дефицитарность исключительно диагностического подхода [2]. На констатирующем этапе исследования у более чем 42 % школьников 9–11-х классов было зафиксировано преобладание внешних мотивов выбора профессии (заработок, карьерный рост), а низкий уровень мотивации к педагогической профессии показали 55 % респондентов. При этом 56 % опрошенных указали на необходимость внешнего сопровождения и наставника. Эти данные убедительно доказывают, что система мониторинга в психолого-педагогических классах должна быть не только диагностической, но и сопровождающей, включая в себя элементы наставничества, направленные на формирование внутренней мотивации и ценностно-смыслового отношения к профессии.

На основе проведенного анализа предлагается структурно-функциональная модель профессиографического мониторинга, которая включает:

1. Диагностический блок: оценка структурных компонентов самоопределения (когнитивный, мотивационно-ценностный и т. д.) и профессионального типа по Дж. Холланду.

2. Деятельностный блок: фиксация участия в профильных пробах, проектах, волонтерской деятельности.

3. Рефлексивно-аналитический блок: анализ эссе, портфолио, результатов интервью.

4. Сопровождающий (наставнический) блок: внедрение элементов моделей «педагог – студент» и «работодатель – студент» [4], где в роли настав-

ников выступают педагоги-кураторы, университетские преподаватели и практикующие психологи. Целью этого блока является не только передача опыта, но и профилактика выявленных рисков (выгорание, кризис идентичности) через индивидуальные консультации, супервизию и поддержку в ценностно-смысловом самоопределении.

Интеграция диагностической и наставнической составляющих позволяет перейти от констатации состояния к управлению процессом профессионального самоопределения, обеспечивая не только его отслеживание, но и целенаправленное развитие.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволяет утверждать, что профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов представляет собой качественно особый, комплексный процесс, сущность которого заключается в переходе к ценностно опосредствованному и рефлексивно осознанному построению профессиональной перспективы. Ключевым элементом эффективного сопровождения является разработанная автором модель профессиографического мониторинга, которая, в отличие от традиционных диагностических подходов, носит комплексный характер и включает в себя не только диагностический, но и сопровождающий (наставнический) блок.

Сущность этого процесса заключается в переходе от внешне заданного выбора к внутренне детерминированному, ценностно опосредствованному и рефлексивно осознанному построению профессиональной перспективы. Современное понимание профессионального самоопределения как непрерывного процесса самопроектирования личности требует от мониторинга смещения акцента с констатации результата на отслеживание динамики процесса, с диагностики статичных характеристик на оценку развития потенциалов.

Теоретической основой для такого мониторинга выступает интеграция исторически сложившихся и современных подходов: от деятельностной парадигмы А. Н. Леонтьева и стадийной модели Е. А. Климова к ценностно-смысловой концепции Н. С. Пряжникова, этапности Э. Ф. Зеера, системности В. Д. Шадрикова и типологичности Дж. Холланда. Это позволяет рассматривать профессиональное самоопределение многомерно – и как процесс личностного становления, и как формирование конкретных компетенций, и как развитие специфической ценностно-смысловой сферы, необходимой для работы в системе «человек – человек».

Разработанный теоретический фундамент открывает путь для практического проектирования структурно-функциональной модели профессиографического мониторинга, определения ее критериально-диагностического аппарата и апробации в условиях реального образовательного процесса психолого-педагогических классов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на операционализацию выделенных теоретических положений в конкретные диагностические методики и технологии анализа данных, обеспечивающие эффективное управление процессом профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов.

Практическая значимость состоит в том, что разработанный теоретический фундамент и предложенная модель открывают путь для проектирования конкретных диагностических методик, программ наставничества и технологий анализа данных для управления процессом профессионального самоопределения в психолого-педагогических классах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией предложенной модели в реальном образовательном процессе, операционализацией теоретических конструктов в конкретные диагностические инструменты и разработкой методических рекомендаций для наставников психолого-педагогических классов.

Список источников

1. Беляева О. А., Бугайчук Т. В. Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 151–160.
2. Гаврутенко Т. В., Максимова С. Е. Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов // Наука и школа. 2022. № 3. С. 86–93.
3. Богданова О. В. Современные практики наставничества: от создания условий для адаптации молодого специалиста до формирования профессиональных компетенций педагога // Красноярское образование: вектор развития. 2021. № 1 (4). С. 100–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50335412> (дата обращения: 14.01.2026).
4. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 14.01.2026).
5. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 3rd ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 1997. 393 p.
6. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг // Становление специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. Екатеринбург, 2002. 500 с.
7. Parsons F. Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin, 1909. 174 p.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. II. С. 94–231.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 304 с.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 320 с.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
12. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.