

## **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА**

УДК 37.047

### **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ИНТЕГРАТИВНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**С.Л. Леньков<sup>1</sup>, Н.Е. Рубцова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования

<sup>2</sup>Управления координации научных исследований Президиума Российской академии образования

Представлена теоретическая модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи, разработанная в рамках развиваемого авторами нового, интегративно-типологического подхода. Модель включает определенные структурные компоненты, функциональные блоки, процессуальные этапы и предусматривает формирование деятельностно-обусловленных компетенций профессионального выбора и антропологически ориентированных ценностно-смысловых оснований профессионального становления.

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, ценностно-смысловые основания, психолого-педагогическое сопровождение, теоретическая модель, интегративно-типологический подход, психологическая классификация профессиональной деятельности, индивидуальные траектории профессионального становления, компетенции профессионального выбора.*

Актуальность модернизации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи обоснована нами ранее (см.: [8]). Там же представлен новый, интегративно-типологический подход к искомому сопровождению и его базовые принципы: внутрипризнаковой и межпризнаковой интеграции факторов, определяющих психологическое содержание профессионального выбора; вариативности индивидуальных траекторий профессионального становления и др. На их основе разработана теоретическая модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи, акцентирующая внимание на психологическом аспекте. Модель систематизирует и обобщает результаты развития указанного подхода и образует теоретическую основу его практических приложений.

Логика изложения результатов исследования следующая. Вначале систематизированы модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, представленные в научной литературе. Далее последовательно рассмотрены различные аспекты предложенной модели: ее общая характеристика, структурные компоненты, функциональные блоки, процессуальные этапы и системные свойства.

### **Анализ моделей психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения**

Подходы к психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения в разных странах и в различные исторические периоды весьма разнообразны (см.: [15, с. 9-81]). Современный этап характеризуется развитием подобных подходов в новых культурно-исторических условиях при широком применении метода моделирования.

Вместе с тем выявились методологические трудности, связанные с качественной разнородностью имеющихся моделей искомого сопровождения, с отсутствием унифицированных требований к их содержанию и форме представления, что затрудняет их сравнение и систематизацию. В ходе исследования выявлен ряд причин и видов такой разнородности.

*1. Доминирование структурного или функционального аспекта.* Научное моделирование есть метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; при этом различают моделирование *структурное* (для изучения структуры объекта) и *функциональное* (для изучения процессов, протекающих в объекте) (см.: [27, с. 34-35]). Оба типа широко представлены в рассматриваемых моделях. Вместе с тем функциональные модели здесь можно разделить на два вида: одни акцентируют внимание на направлениях работы (сохраним за ними название «функциональные»), а другие – на анализе хронологических или смысловых этапов сопровождения (назовем их процессуальными). Методологическая полнота, соответствующая представленности в модели всех трех аспектов (структурного, функционального и процессуального), встречается редко; чаще наблюдаются одно- или двухаспектные «акцентуации».

*2. Узкоэмпирический подход.* Нередко рассматриваемые модели декларируются как системные, а их авторы правильно перечисляют общие, родовые признаки научных моделей, выделенные при философско-методологическом обосновании метода моделирования. Но заявленные «благие цели» часто не получают в предлагаемой модели

достаточного обоснования, что приводит к дискредитации как системного подхода, так и метода моделирования.

Вместе с тем такие модели часто имеют практико-ориентированный характер, а их научная нестрогость отражает недостаточность теоретической рефлексии тех или иных аспектов искомого сопровождения, вынужденно представляемых в частной, эмпирической форме. Такому положению соответствует позиция, согласно которой в методе моделирования выделяют два типа моделей: познавательные – научные гипотезы, «предположительные образы будущего научного знания», и прагматические – «не существующее (в практике), но желаемое и, возможно, осуществимое» [11, с. 287]. А.М. Новиков пишет: «Если раньше в ходу были теории и законы, то теперь наука все реже достигает этого уровня обобщения, концентрируя свое внимание на моделях, характеризующихся многозначностью возможных решений проблем. Кроме того, очевидно, работающая модель полезнее отвлеченной теории» [12, с. 14-15]. Близка к этому позиция Г. Лефрансуа, согласно которой модель – это «паттерн или проект; это представление о том, что есть, может или должно быть» [9, с. 16].

Таким образом, упомянутые эмпирические модели жертвуют строгостью в пользу практичности, т.к. сопровождение требуется «здесь-и-сейчас», но это не снимает вопроса о необходимости его теоретического обоснования. Соответствующие исследования ведутся в разных направлениях и включают новые подходы к классификации моделей в педагогике (см.: [26]), инновационные модели образования (В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков и др.) и т.д. Вместе с тем в целом проблема теоретических оснований системных моделей психолого-педагогического сопровождения требует дальнейших исследований.

*3. Преобладание организационного, педагогического или психологического аспекта.* Анализируемые модели можно условно разделить на «организационные», «педагогические» и «психологические». Это деление представляется, на первый взгляд, парадоксальным: казалось бы, уже предметная область рассматриваемого явления – *психолого-педагогического* сопровождения профессионального самоопределения – должна специфицировать его модели. Но на практике этого не происходит. Аналогичное явление отмечает Ф.Е. Василюк, показывая, что среди моделей *психотерапии* (т.е., тоже вполне определенной предметной области) содержательно различаются *медицинские* и *психологические* (см.: [1, с. 50]). Таким образом, отмеченный формальный парадокс отражает сложность рассматриваемого феномена, не вмещающегося в те или иные научно-дисциплинарные рамки. Уместна в связи с этим мысль В.П. Зинченко:

«Самое трудное – это понимание того, что мир знания, а соответственно и мир образования не совпадает с миром науки, техники и с миром жизни» [4, с. 14].

«Организационные» модели (см., например: [16, с. 64-73]) направлены на выявление или формирование организационных структур (и их взаимодействий) для осуществления искомого сопровождения на том или ином уровне административной иерархии (от образовательного учреждения до федерального уровня). Организационный «каркас» искомого сопровождения, безусловно, важен, но такие модели рассматривают его функционирование лишь с позиций ресурсного обеспечения и менеджмента (а не содержания) образования.

«Педагогические» модели (см., например: [16, с. 81-90; 18, с. 101-102]), в соответствии с традицией анализа педагогических систем (Н.В. Кузьмина и др.), часто включают и структурный, и функциональный аспекты. Вместе с тем они нередко абстрагируются от «ядерного» психологического содержания сопровождения и его реальной социально-экономической ситуации. В итоге поставленные педагогические цели часто недостаточно реалистичны, а предлагаемые педагогические средства недостаточно эффективны.

«Психологические» модели, выявляющие психологическое содержание искомого сопровождения, встречаются реже (см., например: [6]). Многие из таких работ не содержат искомой модели явно, но по сути представляют ее (см., например: [23]). Аналогичные неявные модели сопровождения содержат многие известные психологические концепции профессионального становления (Е.А. Климов, Э. Роу, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.) (см.: [15]). С учетом этого при искомом сопровождении необходим учет разнородных психологических закономерностей профессионального самоопределения. Обзоры подобных исследований приводят многие авторы (см.: [15; 22, кн. 1]). Например, важный фактор – влияние группы сверстников на «самоопределение в актуальной жизни» (см.: [10]). Образно описывает риски такого влияния Д. Пеннак: «Ах, раствориться в компании, где школьная жизнь не имела бы никакого значения, – вот мечта! В чем прелесть такой банды? В том, что, растворяясь в ней, ты одновременно самоутверждаешься. Прекрасная иллюзия самоопределения личности!» [14, с. 8]. При организации искомого сопровождения нельзя не учитывать подобные факторы, способные превратить личностное и/или профессиональное самоопределение в «иллюзию». Вместе с тем «психологические» модели часто редуцируют педагогический и организационный аспекты сопровождения.

Итак, достаточно полные модели искомого сопровождения встречаются редко. В итоге эффективность применения существующих

моделей на практике в целом невысока: значительная часть современных выпускников школ, колледжей, вузов имеет весьма смутные представления о мире профессий и предстоящей профессиональной деятельности (см., например: [24, с. 3; 25]).

Тем не менее имеются такие модели, которые выполнены в комплексном, психолого-педагогическом ракурсе, учитывают организационный аспект и имеют теоретико-методологические обоснования: например, модели, предложенные Н.С. Пряжниковым (см.: [19]) и С.Н. Чистяковой (см.: [24]). Их можно рассматривать как базовые, эталонные, определяющие возможность содержательной научной дискуссии в плане их совершенствования и диверсификации.

Вместе с тем ключевое отличие нашей модели от аналогов (даже эталонных) состоит в психологическом представлении сферы труда. Последнее в нашей стране осуществляется, как правило, с помощью типологий Е.А. Климова или Дж. Холланда. Выделяемые в них типы деятельности, верно задающие «оси» психологического пространства профессионального труда, сложно использовать для решения задач профессионального самоопределения: многие виды труда имеют полипредметный и полифункциональный характер, занимая неопределенное положение между данными типами.

Классификация сферы труда Е.А. Климова не ограничивается упомянутой типологией, а включает 4 «яруса», выделенных по предмету, цели, средствам и условиям труда (см.: [5]). Но применить к сопровождению профессионального самоопределения подобные иерархические или еще более многопризнаковые классификации также сложно. Например, школьнику 13-16 лет в рамках программы дополнительного образования «Выбираем профессию» предлагается ознакомиться с моделью мира профессий, принятой Международной организацией труда (5125 описаний) и принятой в России (около 7250 описаний), освоить содержание 53 психологических характеристик повседневной и трудовой активности и в итоге построить индивидуальную модель выбора, включающую 240 (!) профессий и специальностей (см.: [18, с. 238]).

Подобные ситуации послужили одной из причин разработки новой, интегративно-типологической психологической классификации профессиональной деятельности (см.: [22]), которая легла в основу предлагаемой модели.

### **Общая характеристика и структурные компоненты модели**

Предлагаемая модель сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи имеет эксплицированные теоретико-методологические основания (см.: [8]); включает структурный, функциональный и процессуальный аспекты; является в

первую очередь «психологической», но затрагивает также педагогический и организационный аспекты. В психологическом плане модель базируется на интегративно-типологической классификации видов труда, а в более общем, образовательно-педагогическом плане – на представлениях о не только конкретно-исторической, но и более фундаментальной, антропологической обусловленности образования. Соответственно профессиональное самоопределение рассматривается в широком контексте органичного стремления человека к самореализации в различных сферах жизни.

Модель включает структурные компоненты, представляющие различные виды обеспечения искомого сопровождения, в том числе:

- нормативно-законодательное;
- организационное: учреждения основного и дополнительного образования; государственные и иные организации, занимающиеся вопросами профориентации, занятости, подбора кадров и т.п.; предприятия, организации и иные структуры сферы труда;
- субъектное: целевой контингент (дети, молодежь), субъекты сопровождения (педагоги, психологи, родители и т.д.), субъекты функционирования сферы труда; все такие субъекты рассматриваются в индивидуальной и разнообразных групповых формах (например, школьного класса, педагогического коллектива и т.д.);
- психологическое и педагогическое (теоретическое, методическое и т.д.): интегративно-типологическая классификация видов труда, связанные с ней методики (см.: [21]) и профессиографические материалы (см.: [22]); психологические модели оптанта самоопределения и его «сопроводителей»; образовательные программы, развивающие и диагностические методики, тренинги и т.п., в том числе релевантный инструментарий профконсультирования (см.: [3]);
- информационное, включающее содержательные, психологические и педагогические (образовательные) описания сферы труда и траекторий профессионального становления.

Все эти составляющие важны, но центральное место в модели занимает упомянутая классификация сферы труда. Ее целесообразно применять вместе с иными разнородными классификациями труда и профессионального образования. Без такого комплексного подхода представления учащихся о мире профессий останутся сильно редуцированными и фрагментарными.

Классификация основана на том, что психологическое содержание профессиональной деятельности детерминируется тремя базовыми отношениями между деятельностью субъекта труда и включающей ее активностью метасубъекта труда, проявляющимися в соотношении: 1) управления-исполнения, 2) уровней психической

организации и регуляции деятельности, 3) типов ее операционально-процессуального состава (см.: [22]). Эти отношения определили структуру классификации, включившую 21 тип деятельности, которые объединяются в более крупные разряды – метатипы. По каждому отношению выделено по 4 метатипа: 1) «Исполнитель», «Управленец-Исполнитель», «Управленец», «Автономный работник»; 2) текущая, оперативная, средняя долговременная и высокая долговременная регуляция; 3) «Чувственный» (работа с материальными объектами), «Информационный» (с информацией), «Межсубъектный» (с людьми), «Интегральный» (и с материальными объектами, и с людьми). В каждом типе профессиональной деятельности интегрируются три разнородных метатипа, придавая типам качественную специфику. Структура классификации и профессиографические описания каждого из типов (включая примеры соответствующих видов труда) представлены в [22, кн. 2].

### **Функциональные блоки модели**

Функциональное представление модели характеризует взаимодействие ее структурных компонентов и включает следующие блоки.

1. «Классификационный». Предусматривает оперативную, мониторинговую психологическую, социально-экономическую и педагогическую классификацию видов труда, а также выделение типовых траекторий профессионального становления и профессионального образования. К методическим средствам реализации блока относится, в частности, «Методика интегративно-типологической классификации трудовых постов (МИТК)» (см.: [21]).

2. «Ориентационный». Обеспечивает профориентацию, формирование информационной основы профессионального выбора.

3. «Развития способностей и самосознания». Предусматривает психологические и педагогические средства развития профессионального самосознания, способностей, профессионально значимых индивидуальных, субъектных и личностных качеств, в том числе определяющих ценностно-смысловые и потребностно-мотивационные основания профессионального самоопределения.

4. «Выбора траекторий становления». Обеспечивает выбор и коррекцию стратегии и тактики профессионального становления; определение и рефлексии его долговременных и оперативных индивидуальных траекторий.

5. «Оценочно-диагностический». Включает: психологическую, педагогическую, социальную диагностику имеющих профессионально значимых качеств и способностей, профессионального опыта и достижений; социальных возможностей и

условий профессиональной самореализации; оценку адекватности профессионального выбора, целесообразности выбранной стратегии и тактики профессионального становления, эффективности профессиональной самореализации (с последующей коррекцией за счет привлечения блоков 1-4). К методическим средствам реализации блока относится, в частности, «Методика определения интегративно-типологической профессиональной направленности личности (ИНЛ)» (см.: [21]), позволяющая выявить предпочтительные психологические типы профессиональной деятельности.

6. «Профессиональной реализации». Обеспечивает профессиональное развитие и самореализацию, планирование карьеры, накопление профессионального опыта, переходы на более высокие уровни профессионализма.

7. «Антикризисный». Предусматривает преодоление кризисов профессионального становления, в том числе профессионального выгорания, профессионального маргинализма и иных профессиональных деформаций личности.

Все эти блоки не являются по отношению к оптанту выбора чем-то внешним, а подразумевают его включенность в разнообразные виды деятельности, направленные на формирование компетенций профессионального выбора, а также необходимых индивидуальных, субъектных и личностных свойств, обеспечивающих профессиональное становление в долговременной жизненной перспективе. Каждый из блоков обеспечивает решение своих, специализированных задач сопровождения, в совокупности направленных на достижение итоговой цели – обеспечение адекватного профессионального самоопределения, релевантного, с одной стороны, индивидуальным склонностям и особенностям оптанта, а с другой – социальной ситуации профессионального выбора.

### **Этапы сопровождения**

Модель предусматривает выделение ряда этапов сопровождения. Формализованное описание каждого этапа включает: его название, хронологию (временные рамки этапа и его место в общем онтогенетическом развитии и в профессиональном становлении), целевую аудиторию (описываемую с позиций возрастного развития и формирования искомого самоопределения), психолого-педагогическую цель, привлекаемые организационные структуры и субъекты, разнородные средства, условия и критерии эффективности сопровождения (в первую очередь педагогические и психологические). В качестве примера приведем описание первого этапа, не воспроизводящее данную унифицированную структуру в полном



объеме, но выделяющее ее особенности. Для остальных этапов ограничимся выборочными характеристиками.

*Этап 1. Первичная профориентация дошкольников.* В норме этап начинается в возрасте около трех лет и продолжается до поступления ребенка в школу. Уже для этого, начального этапа существует ряд специальных вариантов его реализации. Основным вариантом предусматривает воспитание ребенка в полной семье, посещение дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и учреждений дополнительного образования детей (УДОД). Соответственно специальные варианты могут быть обусловлены особенностями развития ребенка (например, дети с ограниченными возможностями или одаренные дети), а с другой стороны – особенностями социальной ситуации развития (например, дети, оставшиеся без попечения родителей, не посещающие ДОУ и/или УДОД, посещающие специализированные ДОУ, включенные в программы инклюзивного образования и т.д.). Каждый из этих вариантов требует спецификации используемых средств, создаваемых условий, привлекаемых субъектов, применяемых критериев эффективности. Подобный специальный вариант сопровождения на данном этапе специфицирует также многие из последующих этапов.

Вместе с тем общая, объединяющая все упомянутые варианты цель данного этапа состоит в формировании первичной картины мира профессионального труда, в получении первичных представлений о требованиях, предъявляемых им к человеку, о собственных способностях, склонностях и возможностях.

Критерии эффективности этапа ориентированы на возрастные и иные особенности и предусматривают (для основного варианта) дифференциацию представлений о некоторых базовых психологических метатипах профессиональной деятельности: например (в адаптированном виде), управленческая или исполнительская работа, работа с «вещами», людьми или информацией и т.д.

В качестве средств здесь используются: психодиагностические и развивающие психологические методики ранней профориентации, а также соответствующие педагогические средства (программы, планы занятий, игровые методики, методики педагогической диагностики и т.д.). К условиям реализации этапа относится, в частности, наличие дидактических материалов, в доступной форме представляющих мир труда (с помощью взрослого «сопроводителя»).

*Этап 2. Профориентация в младшем школьном возрасте.* Цель этапа – сформировать представления о многообразии мира профессий и о возможности вариативного выбора в нем своего места. Содержание, условия, средства, критерии эффективности этапа во многом аналогичны предыдущему, с поправкой на возрастные изменения в

развитии школьников, позволяющие, в частности, постепенно расширять и углублять представления о видах труда, соответствующих тем или иным базовым психологическим типам труда.

*Этап 3. Предварительное профессиональное самоопределение в среднем школьном возрасте.* Цель этапа – расширение и углубление представлений о многообразии мира профессий, о требованиях, предъявляемых к человеку как субъекту труда, о способах получения профессии; формирование начальных представлений о возможности вариативного профессионального выбора и индивидуальных траекторий профессионального становления; сформированность первичных профессиональных предпочтений, представлений о своих способностях и ограничениях. Важный момент – принятие по итогам этапа решения о продолжении образования: выбор между старшей школой или колледжем.

*Этап 4. Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте.* Цель этапа – сформировать осознанные и внутренне принятые оптантом вариативные индивидуальные траектории профессионального становления (включая профессиональное образование). Этап существенно вариативен в зависимости от выбранной к его началу траектории профессионального становления. Основные варианты здесь соответствуют профессиональному самоопределению: в старшей школе, в колледже на базе основного общего образования, в ходе выполнения профессиональной деятельности. Специфику условий, средств и критериев эффективности этапа определяет то, что, начиная с него, интегративно-типологическая классификация видов труда может использоваться в полном объеме, со всеми выделенными типами и метатипами деятельности, подкрепленными видами труда, понятными для учащихся.

*Этап 5. Профессиональное самоопределение в возрасте студенческой юности.* Цель этапа – формирование/коррекция индивидуальных траекторий профстановления, все больше выходящих за пределы получения профессионального образования в направлении самостоятельной профессиональной деятельности. Этап включает основные варианты, соответствующие профессиональному самоопределению при обучении в вузе (подварианты: бакалавриат, магистратура, аспирантура, на базе колледжа, второе высшее образование и др.) или в колледже (на базе среднего общего образования) либо в ходе выполнения профессиональной деятельности (на базе основного либо среднего общего образования). Дополнительные варианты образуют случаи получения заочного образования, совмещения учебы и работы и др. Специфику условий, средств и критериев эффективности этапа определяют, наряду с

возрастными особенностями, конкретные варианты его реализации: в частности, для каждого из них целесообразно представление психологических типов профессиональной деятельности специфичными видами труда.

*Этап 6. Профессиональное самоопределение при профадаптации в возрасте молодой зрелости.* Цель этапа – формирование и коррекция индивидуальных траекторий профессионального становления, реализуемых в период профессиональной адаптации. Этап включает основные варианты, соответствующие профессиональному самоопределению в ходе начала профессиональной деятельности при образовании: высшем, среднем или начальном профессиональном (подварианты: работа по полученной либо иной специальности); среднем или основном общем либо при отсутствии последнего.

*Этап 7. Профессиональное самоопределение при профессиональной деятельности в возрасте молодой зрелости.* Цель этапа – формирование и коррекция индивидуальных траекторий профессионального становления, реализуемых в периоды полноценной профессиональной деятельности, профессионального развития, преодоления профессиональных кризисов. Этап включает основные варианты, соответствующие профессиональному самоопределению: в ходе карьерного и/или профессионального развития; при вынужденной или запланированной смене профессиональной деятельности; в период личностных и/или профессиональных кризисов; в условиях риска и/или проявления профессиональных деформаций личности; в условиях повышения уровня или расширения профессионального образования. Каждый из них имеет подварианты, определяемые уровнем имеющегося образования, ситуацией его продолжения, успешностью выполняемой деятельности и т.д.

### **Системные свойства модели**

Необходимой частью системного анализа является выявление у выделенной системы ее наиболее общих – *системных* (системообразующих, интегральных) свойств, позволяющих рассматривать ее в единстве всех составляющих как качественно определенное целое (Л. фон Берталанфи, Э.Г. Юдин и др.). К системным свойствам построенной модели относится в первую очередь *общая цель* данной системы – обеспечение эффективного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи на протяжении длительного периода онтогенетического развития (от раннего детства до «молодой зрелости»). Ее достижение подразумевает наличие определенных *критериев эффективности* сопровождения, которые также относятся к системным свойствам модели и включают следующие:

1) наличие внутренней профессиональной мотивации и склонностей к определенным психологическим типам профессиональной деятельности;

2) сформированность волевого компонента (самостоятельности, целеустремленности, решительности и т.д.) в сфере профессионального выбора;

3) развитие способностей, иных индивидуальных, субъектных и личностных качеств, требуемых для освоения и выполнения предпочитаемых типов (и соответствующих им видов) профессиональной деятельности;

4) наличие осознанных, самостоятельно спланированных вариативных траекторий профессионального становления (включая образовательные траектории); понимание их временной и социально-экономической перспективы, а также своих реальных возможностей и ограничений по их реализации;

5) наличие необходимых социально-экономических, образовательных и иных условий для реализации намеченных траекторий профстановления;

6) эффективная учебно-профессиональная и, далее, профессиональная деятельность в рамках выбранных траекторий профессионального становления;

7) личностное и профессиональное развитие в ходе профессиональной деятельности, соответствующей выбранной траектории профстановления; преодоление профессиональных кризисов и деформаций личности.

Важную группу системных свойств модели образуют свойства, обеспечивающие соблюдение принципов интегративно-типологического подхода к искомому сопровождению (см.: [8]). Не останавливаясь на выполнении каждого из них, выделим лишь некоторые моменты.

*Принцип непрерывности* искомому сопровождению выполняется в модели за счет широкого хронологического спектра и преемственности выделенных этапов сопровождения. Данный принцип выражает тот факт, что в современном мире меняются представления о профессиональном становлении. Во многих странах для совершенствования системы профессиональной подготовки молодежи приняты законы, в рамках которых первой ступенью профобразования считается уже дошкольная группа, второй – школа, и только затем рассматривается «все многообразие колледжей, лицеев, курсов» [17, с. 94-95]. Таким образом, профессиональное становление рассматривается как процесс, продолжающийся на протяжении большей части жизни человека, начиная с раннего детства. Это приводит, в свою очередь, к осознанию потенциальной цикличности и

вариативности профессионального самоопределения. Е.И. Рогов отмечает: «Определенные этапы развития заканчиваются кризисами профессионального становления личности и сопровождаются перестройкой смысловых структур профессионального сознания... Кризис ведет к дальнейшему профессиональному и личностному росту с использованием новых средств или к остановке развития, а может быть, и к регрессу» [20, с. 6].

С другой стороны, рассматривая общие тенденции мирового развития, которые должна учитывать образовательная политика любой страны, выделяют «глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности» [17, с. 89]. Это требует *непрерывного образования*, которое «следует понимать не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний, а как непрерывное изменение способностей человека к усвоению качественно новых, все более сложных знаний» [13, с. 67]. Важный фактор, стимулирующий непрерывность профессионального самоопределения, – заинтересованность предприятий и организаций в развитии своих работников (Е.А. Климов и др.).

Выполнение *принципа мониторинговой связи* искомого сопровождения с актуальным состоянием и классификациями реальной сферы труда обеспечивается функциональным блоком «Классификационный». А.М. Новиков отмечает: «Профессиональное самоопределение личности трактуется как “Я – концепция” индивида, отражающая его понимания, переживания, намерения, предметные действия в профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях» [13, с. 29]. Необходимость учета актуальных подобных условий и фиксирует данный принцип. Одним из механизмов его практической реализации служит социальное партнерство, потенциал которого важен и в более широком контексте развития образования: например, предлагается подходить к формированию образовательных кластеров, основываясь на идее некоммерческого партнерства бизнеса и образовательных учреждений (см.: [13, с. 67-68]).

Специфичен выполняемый в модели *принцип индивидуализации типологичности* профессионального выбора. Как видно из описания этапов искомого сопровождения, профессиональный путь конкретного человека может быть весьма вариативным по отношению, по крайней мере, к некоторым из них. Тем не менее, данные этапы образуют общий типологический «каркас» профессионального становления. Комбинируя эти типовые этапы, «сдвигая» их хронологию по отношению к хронологии своего онтогенетического развития, оптант получает возможность выбора индивидуальных траекторий профессионального

становления. Другим проявлением рассматриваемого принципа в модели является формирование вариативных индивидуальных траекторий профстановления на основе типовых траекторий, предусматривающих определенные переходы между типами профессиональной деятельности (примеры см.: [7]).

Данный принцип является выражением объективной потребности в индивидуализации образования. В.П. Зинченко отмечает: «Выявление ценностей образования как такового означает, что необходимо прежде всего заботиться о роли образования в судьбе каждого отдельного человека и лишь потом – социума» [4, с. 22]. В то же время, неизбежны определенные ограничения подобной индивидуализации, практические и теоретические. Первые, более очевидные, обусловлены понятными «жизненными» причинами (количеством обучаемых, ограниченностью ресурсов и т.п.). Вторые более латентны, но не менее значимы. Сравнивая научное познание и познание посредством искусства, В.П. Зинченко пишет, что искусство демонстрирует «бесконечное разнообразие и множественность миров», в то время как философия и наука стремятся упростить и ограничить это множество, и подобная схематизация необходима, т.к. без нее невозможно самоопределение человека в мире (см.: [4, с. 104]). В рамках предложенной модели роль подобной схематизации играет психологическая классификация сферы труда, широко используемая при организации искомого сопровождения. В частности, с точки зрения современных педагогических технологий важное место в нем должна занимать игровая деятельность обучающихся, вначале – «обычная» детская игра, а с соответствующего возраста – деловая игра, которая рассматривается как форма знаково-контекстного обучения, где участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность», имеющую черты как учения, так и труда; при этом в ее основе лежит имитационная игровая модель, отражающая дидактически обработанный фрагмент профессиональной реальности (см.: [2, с. 129]). В нашей модели такую роль играют специальные фрагменты упомянутой классификации: например, определенные психологические метатипы профессиональной деятельности.

Важную роль в модели играет выполнение *принципа деятельностного поля формирования компетенций профессионального выбора*. Формирование таких компетенций осуществляется в процессах игровой, познавательной, коммуникативной, учебной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности, в том числе различных видов индивидуальной и совместной деятельности, специально организованных в рамках искомого сопровождения.

Глубинный смысл модели в значительной степени определяет заложенный в нее *принцип антропологичности профессионального*

*самоопределения.* Еще Ш. Бюлер показала, что обладание жизненными целями есть условие сохранения психического здоровья, т.к. приводит к интеграции личности, а недостаток направленности, самоопределения является, напротив, основной причиной неврозов (цит. по: [20, с. 174]). Из этого следует, что профессиональное самоопределение имеет для человека непосредственный витальный смысл. Столь же бесспорен его экзистенциальный смысл (А.А. Реан и др.), проявляющийся, в частности, в его связях с базовыми факторами личности (см.: [28]). Но в современных условиях сформировались новые риски нарушения экзистенциальной адекватности профессионального выбора: при профессиональном самоопределении современной молодежи естественное стремление к повышению собственной значимости часто сочетается со стремлением к своеобразной элитарности («попасть в олигархи») и тенденцией к авантюризму – жизненной позиции, согласно которой преимущество имеет тот, кто обладает «не столько талантом хорошо работать, сколько талантом хорошо устраиваться» (см.: [25]).

С другой стороны, ценности образования «должны соответствовать общечеловеческим ценностям. Иное дело их конкретное, даже технологическое (психотехническое) преломление и воплощение» [4, с. 15]. Соответственно при искомом сопровождении существуют риски выполнения «социального заказа» в ущерб потенциально возможному, имплицитно обусловленному развитию личности оптанта. По мнению А.В. Мудрика, «в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе», в силу чего «эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления» [10, с. 9]. Поиск и обеспечение подобного целесообразного баланса составляют важную задачу искомого сопровождения.

Существующие модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи акцентируют внимание преимущественно на организационных, педагогических и/или общепсихологических аспектах, нередко редуцируя аспект, связанный с психологической классификацией сферы труда, который во многом детерминирует содержание, формы, методы и критерии эффективности искомого сопровождения. Представленная в статье модель реализует новый, интегративно-типологический подход к модернизации искомого сопровождения и включает определенные структурные компоненты, функциональные блоки и процессуальные этапы.

Вместе с тем сложность проблемы профессионального самоопределения оставляет открытыми для дальнейшей научной рефлексии следующие вопросы:

1. Как найти баланс между достижимостью профессионального выбора конкретного оптанта («синица в руках») и потенциально возможными перспективами его профессионального и личностного развития («журавль в небе»? Другими словами, как неоправданно не «приземлить» ребенка или молодого человека в его профессиональных планах, но, в то же время, уберечь от их возможной иллюзорности, обусловленной внешними причинами?

2. Как обеспечить на практике широкое, регионально-специфичное «наполнение» теоретической классификации профессиональной деятельности современными видами труда и представляющими их трудовыми постами?

3. Как осуществить необходимую переподготовку множества людей, занимающихся профессиональным самоопределением детей и молодежи, в плане обеспечения адекватных психологических представлений о современном мире труда и компетенций по применению соответствующих методических средств?

4. Как на государственном уровне наладить мониторинг «обратной связи» об успешности профессионального выбора, рекомендованного теми или иными структурами искомого сопровождения, способный заменить результаты социологических опросов и иных подобных фрагментарных исследований?

5. Насколько антропологическая («должная») модель профессионального самоопределения жизнеспособна в современных условиях глубокого антропологического кризиса, включающего, в том числе, кризис профессионализма? Какова стратегия ее внедрения в практику существующих систем образования, воспитания, профессионального развития? Как в ее рамках должны учитываться процессы глобализации в сферах труда и профессионального образования? Все ли из них целесообразны для нашей страны в плане их соответствия антропологическому вектору цивилизационного развития (а не деградации)?

Таким образом, проблема психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения еще далека от своего полного решения. Данная работа вносит определенный вклад в поиск такого решения, предполагая расширение и углубление соответствующих исследований.

### **Список литературы**

1. Василюк Ф. Е. Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии [Электронный ресурс] / URL: [http://www.koob.ru/vasiluk\\_f\\_e/fundam\\_counseling](http://www.koob.ru/vasiluk_f_e/fundam_counseling) (дата обращения: 28.10.2014).



2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профконсультирования. М.: Академия, 2014. 224 с.
4. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика. Ч. I. Живое Знание. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. 216 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
6. Ковалгина Ю. Е. Психолого-педагогическая модель формирования профессионального самосознания дистанционно обучающихся при изучении предметов профессионального блока // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 132. С. 341-347.
7. Ленъков С. Л., Рубцова Н. Е. Личность профессионала и психологическая типология современной профессиональной деятельности // Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 165-187.
8. Ленъков С. Л., Рубцова Н. Е. Основания и принципы интегративно-типологического подхода к сопровождению профессионального самоопределения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014 (в печати).
9. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 576 с.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2007. 224 с.
11. Новиков А. М., Новиков Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007. 663 с.
12. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
13. Новиков А. М. Я – педагог. – М.: Эгвес, 2011. 136 с.
14. Пеннак Д. Школьные страдания. СПб.: Амфора, 2009. 256 с.
15. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов: Саратов. гос. социально-экономич. ун-т, 2013. 322 с.
16. Профессиональная ориентация [Электронный ресурс]: материалы интернет-конференции (Ханты-Мансийск, 2013). URL: <http://cirthmao.ru/> (дата обращения: 02.10.2014).
17. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. М.: Эгвес, 2009. 456 с.
18. Профориентационная работа в образовательных учреждениях Департамента образования города Москвы / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Школьная книга, 2010. Вып. 1. 307 с.
19. Пряжников Н. С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М.: Академия, 2013. 208 с.
20. Рогов Е. И. Выбор профессии. М.: ВЛАДОС Пресс, 2003. 333 с.
21. Рубцова Н. Е. Диагностика профессиональной направленности личности. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2011. 132 с.
22. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: в 2-х кн. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2012.
23. Цветкова Н. А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

24. Чистякова С. Н., Родичев Н.Ф. Профессиональное самоопределение: выбор профиля обучения и профессии. М.: Академия; Московские учебники, 2010. 96 с.
25. Шабарова Е. А. Особенности профессионального самоопределения современной молодежи [Электронный ресурс] // Труды МЭЛИ. 2008. № 4(8). URL: <http://www.e-magazine.meli.ru/vipusk8.htm> (дата обращения: 02.10.2014).
26. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестн. Томского гос. ун-та. 2013. № 366. С. 139-143.
27. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
28. Wille B., Fruyt F. de, Feys M. Vocational interests and Big Five traits as predictors of job instability // Journal of Vocational Behavior. 2010. V. 76. P. 547-558.

## **INTEGRATIVE-TYOLOGICAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION**

**S. L. Lenkov<sup>1</sup>, N. E. Rubtzova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Institute of psychological and pedagogical problems of childhood, Russian Academy of Education, Moscow

<sup>2</sup>Department for coordination of Scientific Researches, Apparat of the Presidium, Russian Academy of Education

Presents a theoretical model of psychological-pedagogical support of professional self-determination of children and youth, created in the framework developed by the authors of the new, integrative-typological approach. The model includes certain structural components, functional blocks, the procedural stages and provides for the creation of activity-related competencies professional choice and anthropologically oriented axiological foundations of professional formation.

**Keywords:** *professional self-determination, axiological grounds, psychological and pedagogical support, theoretical model, integrative-typological approach, the psychological classification of professional activities, individual trajectory of professional development, competence of professional choice.*

*Об авторах:*

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования» (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8), e-mail: [new\\_psy@mail.ru](mailto:new_psy@mail.ru)

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, главный специалист Управления координации научных исследований Президиума Российской академии образования (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8), e-mail: [hope432810@yandex.ru](mailto:hope432810@yandex.ru)