

RU

Особенности профессионального самоопределения выпускников психолого-педагогических классов: региональный аспект

Гани С. В.

Аннотация. Цель исследования – обосновать профориентационную эффективность реализации образовательных программ психолого-педагогических классов в контексте профессионального самоопределения выпускников из разных регионов Российской Федерации. Теоретическую основу работы составили исследования допрофессиональной педагогической подготовки школьников, профессионального самоопределения старшеклассников и статусного подхода к профессиональной идентичности. Эмпирическая основа исследования – данные онлайн-опроса 332 выпускников психолого-педагогических классов Красноярского края, Липецкой области, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Омской области. Научная новизна исследования заключается в уточнении психологического механизма профориентационной эффективности программ психолого-педагогических классов: показано, что вклад образовательного опыта проявляется в поддержке не только сформированной профессиональной позиции, но и продуктивного профессионального поиска, отраженного в статусе моратория (кризиса выбора). Установлено, что межрегиональные различия затрагивают оценку факторов профессионального выбора, востребованности компетенций и запроса на совершенствование программы, тогда как профессиональные перспективы и удовлетворенность жизнью характеризуются большей устойчивостью. Полученные результаты позволяют рассматривать реализацию образовательной программы психолого-педагогического класса не только как источник ранней профориентации, но и как пространство формирования различных «режимов» профессионального самоопределения выпускников.

EN

Features of professional self-determination of psychological and pedagogical classes graduates: a regional aspect

S. V. Gani

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the career guidance effectiveness of the implementation of educational programs of psychological and pedagogical classes in the context of professional self-determination of graduates from different regions of the Russian Federation. The theoretical basis of the work was the research of pre-professional pedagogical training of schoolchildren, professional self-determination of high school students and the status approach to professional identity. The empirical basis of the study is data from an online survey of 332 graduates of psychological and pedagogical classes in the Krasnoyarsk Territory, Lipetsk Region, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra and Omsk region. The scientific novelty of the study is to clarify the psychological mechanism of career guidance effectiveness of the programs of psychological and pedagogical classes: it is shown that the contribution of educational experience is manifested in the support of not only a formed professional position, but also a productive professional search, reflected in the status of the moratorium (crisis of choice). It has been established that inter-regional differences affect the assessment of factors of professional choice, the demand for competencies and the demand for program improvement, while professional prospects and life satisfaction are characterized by greater stability. The results obtained allow us to consider the implementation of the educational program of the psychological and pedagogical class not only as a source of early career guidance, but also as a space for the formation of various “modes” of professional self-determination in graduates.

Введение

Проблема профессионального самоопределения старшеклассников на протяжении последних десятилетий остается одной из наиболее актуальных для отечественной системы образования (Азбель, 2024; Давыденко,

Чебровская, 2025; Леонтьев, Шелобанова, 2001). Исследователи связывают успешность профессионального выбора с сочетанием личностных ресурсов, качества образовательной среды, уровня психологической готовности к выбору профессии и содержания профориентационной поддержки (Касьянова, Мальцев, Шкурин, 2018; Кондратюк, Потанина, Моросанова, 2024; Сыманюк, Печеркина, Закревская, 2019). Интерес представляет вопрос о том, какие именно компоненты образовательной модели действительно способствуют формированию готовности к осознанному профессиональному выбору и как этот эффект соотносится с профессиональной идентичностью и субъективным благополучием.

В ряде работ показано, что деятельность психолого-педагогических классов положительно влияет на педагогическую мотивацию, интерес к профессии и готовность к продолжению образования в педагогическом вузе (Брель, Смышляева, 2022; Волохова, Белашина, Бакаева и др., 2023; Руденко, 2025). Вместе с тем в существующих публикациях сравнительно редко сопоставляются данные выпускников из разных регионов. Как правило, в центре внимания находятся либо организационно-педагогические модели сопровождения классов, либо отдельные аспекты профессионального выбора, тогда как взаимосвязь между субъективной оценкой эффективности образовательной программы, профессиональной идентичностью и удовлетворенностью жизнью остается недостаточно изученной.

Несмотря на рост числа публикаций, посвященных организации и сопровождению обучающихся психолого-педагогических классов, отсутствуют работы, в которых сопоставляются три группы показателей: субъективная оценка профориентационной эффективности программы, индикаторы профессиональной идентичности и удовлетворенность жизнью. Между тем именно такая постановка вопроса позволяет перейти от описания отдельных образовательных практик к анализу психологических механизмов профориентационного эффекта.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- представить общую специфику образовательной программы классов психолого-педагогической направленности;
- определить вклад образовательной программы классов психолого-педагогической направленности в формирование устойчивого профессионального самоопределения выпускников на основе сравнения значения шкал опросника профориентационной эффективности, индикаторов профессиональной идентичности и удовлетворенности жизнью выпускников психолого-педагогических классов из четырех регионов Российской Федерации и установления характера взаимосвязей между шкалами трех методик.

Материалы и методы. Решение поставленных задач потребовало охарактеризовать современный образовательный контекст психолого-педагогических классов как формы допрофессиональной педагогической подготовки; выявить межрегиональные различия по шкалам профориентационной эффективности образовательной программы, индикаторам профессиональной идентичности и удовлетворенности жизнью выпускников; установить характер взаимосвязей между шкалами трех методик. В работе использованы методы теоретического анализа литературы по теме исследования, онлайн-анкетирования, математико-статистической обработки данных и интерпретационного анализа результатов.

В настоящем исследовании используются данные, полученные с помощью опросника «Диагностика профориентационной эффективности образовательной модели психолого-педагогического класса» (Брель, Курносова, 2026), разработанного специально для оценки вклада образовательной модели психолого-педагогического класса в профессиональный выбор выпускников, Методики изучения статусов профессиональной идентичности (Грецов, Азбель, 2020), Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (модификация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева (2020)). Обращение к отдельным шкалам опросника «Диагностика профориентационной эффективности образовательной модели психолого-педагогического класса» позволяет увидеть, какие компоненты программы – факторы профессионального выбора, востребованность компетенций, профессиональные перспективы или запрос на совершенствование программы – связаны с различными статусами профессиональной идентичности и субъективным благополучием выпускников психолого-педагогических классов. Статистическая обработка включала расчет описательных статистик (M , SD), сравнение групп респондентов из разных регионов с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) Уэлча и коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона). Выбор критерия Уэлча обусловлен неоднородной численностью групп и гетерогенностью дисперсий. В исследовании использованы данные 332 выпускников психолого-педагогических классов из четырех регионов Российской Федерации (Красноярский край, Липецкая область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (ХМАО – Югра), Омская область), окончивших школу в 2021–2024 гг. и продолжающих обучение в организациях высшего образования в своих регионах. Наиболее многочисленными являются когорты выпускников 2023 и 2024 гг. (153 и 151 человек соответственно), что позволяет рассматривать выборку как отражающую актуальное состояние программ психолого-педагогических классов. Девушки составили 93,4% выборки (310 человек), юноши – 6,6% (22 человека). Средний возраст респондентов – 19,64 года ($SD = 0,66$).

Респонденты продолжают обучение в образовательных организациях четырех регионов: Красноярского края ($n = 119$), Липецкой области ($n = 101$), ХМАО – Югры ($n = 70$) и Омской области ($n = 42$). Сбор данных осуществлялся в формате онлайн-анкетирования в октябре-декабре 2025 года.

Теоретическую основу исследования составили работы, раскрывающие содержание и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников (Байбородова, 2015; Байбородова, Шипкова, Шальнова и др., 2022); исследования, посвященные организации и сопровождению психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования (Брель, Смышляева, 2022; Игнатьева, Певзнер,

Петряков и др., 2024; Кондратенко, Швецова, 2025; Руденко, 2025); труды по проблеме профессионального самоопределения и профессиональной идентичности подростков и юношества (Леонтьев, Шелобанова, 2001; Касьянова, Мальцев, Шкурин, 2018; Сыманюк, Печеркина, Закревская, 2019; Кондратюк, Потанина, Моросанова, 2024). Теоретический анализ показал, что процесс реализации образовательной программы психолого-педагогического класса включает комплекс содержательных и деятельностных компонентов, влияющих на профессиональное самоопределение обучающихся: содержание обучения, профильные предметы, проектную деятельность, профессиональные пробы, профильные смены, а также личный профессиональный опыт. Освоение этих компонентов связано с развитием коммуникативных, организационно-лидерских, проектных и информационных навыков, а также с формированием мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, реализуемую в психолого-педагогических классах образовательную программу можно рассматривать как среду, объединяющую когнитивный, деятельностный, коммуникативный и рефлексивно-проектировочный компоненты профессионального самоопределения выпускников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что установленные связи между профессиональными перспективами, востребованностью компетенций, запросом на совершенствование программы и показателями профессиональной идентичности выпускников могут быть использованы при проектировании и корректировке региональных программ сопровождения психолого-педагогических классов. Полученные результаты позволяют обосновать необходимость разработки практико-ориентированных модулей, расширения профессиональных проб, усиления форм сетевого взаимодействия школы с педагогическим вузом, а также организации адресной психолого-педагогической поддержки старшеклассников, находящихся в ситуации активного профессионального поиска.

Обсуждение и результаты

Развитие сети психолого-педагогических классов в последние годы рассматривается как одно из направлений решения задач непрерывного педагогического образования и ранней профориентации школьников (Володина, Скахина, 2024; Хорошилова, 2022). В современной практике образовательная программа, которая реализуется в классах психолого-педагогической направленности, понимается как особое образовательное пространство, в котором сочетаются знакомство с педагогической профессией, профессиональные пробы, проектная деятельность и взаимодействие школы с вузами и другими партнерами (Байбородова, 2015; Игнатъева, Певзнер, Петряков и др., 2024; Концепция профильных психолого-педагогических классов, 2021; Организация деятельности психолого-педагогических классов, 2021).

Профориентационный потенциал психолого-педагогических классов зависит от модели их организации, реализуемой образовательной программы (Брель, Курносова, Беляева и др., 2025). В качестве наиболее эффективных и распространенных моделей описываются внутришкольная модель, сетевая модель и модель ресурсного центра, различающиеся степенью включенности партнерских организаций, доступностью профессиональных проб и объемом практико-ориентированного компонента (Байбородова, Шипкова, Шальнова и др., 2022; Кондратенко, Швецова, 2025).

Общая специфика образовательной программы классов психолого-педагогической направленности состоит в том, что она объединяет несколько взаимосвязанных образовательных компонентов: предметный (изучение курса «Основы педагогики и психологии»), деятельностно-практический (профессиональные пробы, проектная и социальная деятельность, профильные смены), социальный (взаимодействие с педагогами, наставниками, сверстниками, вузами-партнерами) и рефлексивный (осмысление профессиональных перспектив). Сочетание этих компонентов позволяет рассматривать психолого-педагогический класс как особую образовательную среду допрофессиональной педагогической подготовки, ориентированную не только на передачу знаний о профессии, но и на организацию опыта профессионального выбора, профессиональной пробы и последующей рефлексии этого опыта.

Решение первой задачи исследования позволяет перейти от теоретического описания специфики образовательной программы к анализу ее эффективности и выявить, каким образом указанные компоненты программы отражаются в оценке выпускниками факторов профессионального выбора, востребованности приобретенных компетенций, профессиональных перспектив, запроса на совершенствование программы, а также как они соотносятся с различными аспектами их профессиональной идентичности.

Сопоставление полученных данных по четырем группам показывает, что выпускники психолого-педагогических классов по-разному оценивают профориентационную эффективность образовательных программ в контексте своего профессионального самоопределения. Полученные данные представлены в Таблице 1. Наиболее высокие средние значения по шкале «Факторы профессионального выбора» зафиксированы в ХМАО – Югре ($M = 31,49$), наименьшие – в Омской области ($M = 27,36$) и Красноярском крае ($M = 27,89$). Это позволяет предположить, что вклад содержательных и деятельностных компонентов программы в выбор специальности воспринимается выпускниками неодинаково и зависит от организационного контекста реализации образовательной программы психолого-педагогического класса.

Наиболее выраженные различия между группами обнаружены по шкале «Востребованность компетенций». Максимальные значения характерны для ХМАО – Югры ($M = 36,24$) и Омской области ($M = 34,26$), тогда как в Красноярском крае среднее значение существенно ниже ($M = 28,58$). Таким образом, выпускники из регионов с более высокими показателями не только связывают обучение в психолого-педагогическом

классе с профессиональным выбором, но и в большей степени видят практическую востребованность освоенных знаний и навыков для своего дальнейшего профессионального обучения.

Таблица 1. Значения шкал профориентационной эффективности образовательной программы психолого-педагогических классов ($n = 332$)

Регион	n	Факторы выбора (M±SD)	Востребованность компетенций (M±SD)	Профессиональные перспективы (M±SD)	Совершенствование программы (M±SD)
Красноярский край	119	27.89 ± 4.00	28.58 ± 4.44	12.39 ± 1.84	22.15 ± 4.75
Липецкая область	101	29.49 ± 5.56	30.74 ± 5.41	12.65 ± 1.55	22.61 ± 5.20
ХМАО – Югра	70	31.49 ± 7.09	36.24 ± 4.67	12.86 ± 1.82	26.97 ± 3.34
Омская область	42	27.36 ± 8.00	34.26 ± 5.88	12.98 ± 1.81	24.31 ± 5.13

По шкале «Профессиональные перспективы» получены высокие и однородные показатели во всех группах (12,39 – 12,98 балла), статистически значимых различий не выявлено. Это позволяет говорить о достаточно устойчивой профессиональной определенности выпускников как общей характеристике выборки независимо от региона. В то же время шкала «Совершенствование программы» показывает выраженные различия между группами: наиболее высокий запрос на развитие программы характерен для ХМАО – Югры ($M = 26,97$), а наименьшие значения – для Красноярского края ($M = 22,15$) и Липецкой области ($M = 22,61$).

Применение критерия Уэлча позволило зафиксировать наличие общих различий между четырьмя регионами, а последующий *post hoc*-анализ – уточнить, между какими именно группами проявились эти различия.

Статистически значимые различия между регионами выявлены по шкалам «Факторы профессионального выбора» ($F = 6,22$; $p < 0,001$), «Востребованность компетенций» ($F = 44,47$; $p < 0,001$) и «Совершенствование программы» ($F = 26,26$; $p < 0,001$). По шкале «Профессиональные перспективы» различия статистически незначимы, что позволяет говорить о сравнительно однородном уровне профессиональной определенности выпускников независимо от региона.

Попарные сравнения показали, что по шкале «Факторы профессионального выбора» статистически значимо более высокие показатели характерны для ХМАО – Югры по сравнению с Красноярским краем ($\Delta M = 3,61$; $p = 0,001$) и Омской областью ($\Delta M = 4,17$; $p = 0,033$). Различия между Красноярским краем, Липецкой областью и Омской областью по данной шкале статистически значимыми не являются. Это позволяет предположить, что именно в ХМАО – Югре содержательные и деятельностные компоненты программы психолого-педагогического класса в большей степени воспринимаются выпускниками как факторы, повлиявшие на выбор специальности.

Наиболее выраженные различия между группами зафиксированы по шкале «Востребованность компетенций». Минимальные значения выявлены в Красноярском крае, который статистически значимо отличается от Липецкой области ($\Delta M = 2,26$; $p = 0,005$), Омской области ($\Delta M = 5,77$; $p < 0,001$) и ХМАО – Югры ($\Delta M = 7,81$; $p < 0,001$). Кроме того, респонденты из Липецкой области показали более низкие значения по сравнению с респондентами из Омской области ($\Delta M = 3,52$; $p = 0,007$) и ХМАО – Югры ($\Delta M = 5,56$; $p < 0,001$). При этом различие между Омской областью и ХМАО – Югрой статистически незначимо ($p = 0,232$). Следовательно, восприятие полученных в психолого-педагогическом классе знаний и навыков как действительно полезных и востребованных для дальнейшего обучения и профессионального становления в наибольшей степени характерно для выпускников ХМАО – Югры и Омской области.

По шкале «Совершенствование программы» наиболее высокие значения также выявлены в ХМАО – Югре. Попарный анализ показывает, что ХМАО – Югра статистически значимо превосходит Красноярский край ($\Delta M = 4,76$; $p < 0,001$), Липецкую область ($\Delta M = 4,27$; $p < 0,001$) и Омскую область ($\Delta M = 2,58$; $p = 0,026$). Между Красноярским краем, Липецкой областью и Омской областью различия по данной шкале статистически значимыми не являются. Выпускники из ХМАО – Югры не только выше оценивают полезность полученного опыта, но и в большей степени формулируют запрос на дальнейшее развитие программы психолого-педагогического класса.

Таким образом, региональные различия касаются того, каким образом выпускники переживают и присваивают образовательный опыт, полученный в психолого-педагогическом классе: как ресурс профессионального выбора, источник реально востребованных компетенций и как основание для рефлексивного запроса на развитие программы.

Различия полученных данных по группам затрагивают не только оценку образовательной модели, но и статусные характеристики профессиональной идентичности выпускников (Таблица 2). По шкале «Навязанная идентичность» максимальные значения зафиксированы в Липецкой области ($M = 5,37$), минимальные – в Омской области ($M = 5,17$) и Красноярском крае ($M = 5,16$). Наиболее высокие значения по шкале «мораторий» характерны для ХМАО – Югры ($M = 7,61$), а по шкале «сформированная идентичность» – для ХМАО – Югры ($M = 8,24$) и Омской области ($M = 8,17$). Наиболее низкое значение сформированной идентичности отмечено в Липецкой области ($M = 7,55$).

Полученные данные позволяют уточнить психологический смысл выявленных различий. Если навязанная идентичность указывает на большую зависимость профессионального решения от внешних авторитетов, то мораторий отражает активный поиск и примеривание профессиональных альтернатив, а сформированная идентичность – уже достигнутую внутреннюю определенность выбора. В этой связи ответы выпускников

из ХМАО – Югры одновременно показывают и выраженную поисковую активность, и более высокий уровень присвоенного профессионального решения, тогда как в Липецкой области заметнее роль внешних ориентиров при профессиональном выборе.

Таблица 2. Значения шкал профессиональной идентичности и удовлетворенности жизнью ($n = 332$)

Регион	n	Неопределенная идентичность	Навязанная идентичность	Мораторий (кризис выбора)	Сформированная идентичность	Удовлетворенность жизнью
Красноярский край	119	5.49 ± 0.87	5.16 ± 0.47	7.02 ± 1.10	8.09 ± 1.62	25.67 ± 6.52
Липецкая область	101	5.35 ± 0.68	5.37 ± 0.63	7.22 ± 1.31	7.55 ± 1.51	25.97 ± 5.03
ХМАО – Югра	70	5.29 ± 0.59	5.23 ± 0.54	7.61 ± 1.32	8.24 ± 1.59	26.34 ± 6.08
Омская область	42	5.48 ± 1.06	5.17 ± 0.38	7.29 ± 1.15	8.17 ± 1.56	26.67 ± 6.12

Статистический анализ данных из Таблицы 2 с использованием критерия Уэлча показал наличие статистически значимых различий между шкалами «Навязанная идентичность» ($F = 2,73$; $p = 0,046$), «Мораторий (кризис выбора)» ($F = 3,42$; $p = 0,019$) и «Сформированная идентичность» ($F = 3,63$; $p = 0,015$). По шкалам «Неопределенная идентичность» и «Удовлетворенность жизнью» статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Попарные сравнения позволяют уточнить структуру этих различий. По шкале «Навязанная идентичность» статистически значимое различие выявлено между Липецкой областью и Красноярским краем ($\Delta M = 0,21$; $p = 0,035$). Остальные попарные различия не являются статистически значимыми. Можно предположить, что в Липецкой области профессиональный выбор выпускников в большей степени, чем в Красноярском крае, сохраняет зависимость от внешних ориентиров и авторитетных мнений.

По шкале «Мораторий (кризис выбора)» статистически значимое различие получено между респондентами из ХМАО – Югры и Красноярского края ($\Delta M = 0,58$; $p = 0,012$). В статусной логике профессиональной идентичности эти данные можно интерпретировать как поисковую активность и интенсивное проживание фазы профессионального выбора.

По шкале «Сформированная идентичность» статистически значимое различие выявлено между ХМАО – Югрой и Липецкой областью: у выпускников ХМАО – Югры данный показатель выше ($\Delta M = 0,66$; $p = 0,036$). Различие между Красноярским краем и Липецкой областью носит пограничный характер ($\Delta M = 0,54$; $p = 0,056$) и не может быть интерпретировано как статистически значимое. Низкий уровень внутренне присвоенного профессионального решения характерен для Липецкой области, тогда как в ХМАО – Югре показатели сформированной профессиональной идентичности наиболее высоки.

Отсутствие статистически значимых различий по шкалам «Неопределенная идентичность» и «Удовлетворенность жизнью» указывает на то, что эти характеристики в меньшей степени зависят от регионального образовательного контекста, чем показатели, отражающие степень внешней заданности выбора, интенсивность поисковой активности и сформированность профессиональной позиции.

Таблица 3. Взаимосвязь между шкалами опросника профориентационной эффективности, показателями профессиональной идентичности и удовлетворенностью жизнью ($n = 332$)

Шкалы опросника профориентационной эффективности	Неопределенная идентичность	Навязанная идентичность	Мораторий (кризис выбора)	Сформированная идентичность	Удовлетворенность жизнью
Факторы выбора	0.00	-0.06	0.14*	0.05	0.10
Востребованность компетенций	-0.04	-0.03	0.21***	0.11*	0.16**
Профессиональные перспективы	-0.17**	-0.08	0.06	0.21***	0.16**
Совершенствование программы	-0.13*	-0.07	0.25***	0.22***	0.17**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Интерес представляет характер взаимосвязей между шкалами трех методик. Данные, полученные с помощью опросника профориентационной эффективности, показывают, что наиболее тесно связаны между собой шкалы «Востребованность компетенций» и «Совершенствование программы» ($r = 0,51$; $p < 0,001$), а также шкалы «Факторы профессионального выбора» и «Востребованность компетенций» ($r = 0,50$; $p < 0,001$). Выпускники, высоко оценивающие востребованность приобретенных компетенций и роль программы в собственном профессиональном выборе, яснее формулируют запрос на ее дальнейшее развитие.

Шкала «Профессиональные перспективы» положительно коррелирует со шкалой «Сформированная идентичность» ($r = 0,21$; $p < 0,001$) и отрицательно – со шкалой «Неопределенная идентичность» ($r = -0,17$; $p < 0,01$). Шкала «Востребованность компетенций» положительно связана с мораторием ($r = 0,21$; $p < 0,001$) и, в меньшей степени, со сформированной идентичностью ($r = 0,11$; $p < 0,05$). Шкала «Совершенствование программы» положительно связана как с мораторием ($r = 0,25$; $p < 0,001$), так и со сформированной идентичностью ($r = 0,22$; $p < 0,001$) и отрицательно – с неопределенной идентичностью ($r = -0,13$; $p < 0,05$).

Шкала удовлетворенности жизнью отражает содержательные связи с профессиональной идентичностью. Наиболее тесная положительная корреляция выявлена со сформированной идентичностью ($r = 0,31$; $p < 0,001$); отрицательные связи получены с неопределенной ($r = -0,20$; $p < 0,001$) и навязанной идентичностью ($r = -0,15$; $p < 0,01$). Кроме того, отмечена положительная связь шкалы удовлетворенности жизнью с оценкой востребованности полученных компетенций ($r = 0,16$; $p < 0,01$), профессиональными перспективами ($r = 0,16$; $p < 0,01$) и совершенствованием программы ($r = 0,17$; $p < 0,01$).

Полученные результаты позволяют уточнить различные аспекты профориентационной работы в психолого-педагогических классах. Наиболее существенным представляется то, что различия между регионами обнаружены по шкалам факторов профессионального выбора, востребованности компетенций и совершенствования программы. Выпускники из разных регионов в целом показывают сопоставимо высокий уровень уверенности в профессиональном будущем, однако заметно различается их оценка вклада образовательной программы в собственное профессиональное становление.

Такой результат показывает, что психолого-педагогический класс не сводится к функции ранней профориентации или «канала» поступления в педагогический вуз. Профориентационная значимость программы определяется прежде всего тем, в какой мере образовательный опыт оказывается для выпускника внутренне присвоенным: помогает осмыслить основания выбора, увидеть практическую ценность приобретенных компетенций и сформировать рефлексивное отношение к дальнейшему развитию программы. В этом смысле различаются не столько сами намерения выпускников продолжать профессиональный путь, сколько степень субъектного освоения ими этого опыта.

Внимания заслуживает тот факт, что шкала «Совершенствование программы» положительно связана как с мораторием, так и со сформированной профессиональной идентичностью. Это позволяет отказаться от упрощенной трактовки запроса на изменение программы как признака неудовлетворенности ее содержанием. Напротив, данный показатель отражает активную и рефлексивную позицию выпускника по отношению к собственному образовательному опыту. Запрос на развитие программы в таком случае выступает не реакцией внешнего потребителя, а маркером включенности обучающегося в процесс профессионального самоопределения.

Корреляционный анализ позволяет конкретизировать эту интерпретацию. Шкала профессиональных перспектив положительно связана со сформированной профессиональной идентичностью и отрицательно – с неопределенной. Переживание профессионального будущего как реалистичного и достижимого связано, прежде всего, с внутренне оформленной профессиональной позицией. В свою очередь, востребованность компетенций и совершенствование программы связаны не только со сформированной идентичностью, но и с мораторием. Таким образом, можно предположить, что часть компонентов образовательной программы психолого-педагогического класса поддерживает не только уже достигнутую определенность выбора, но и продуктивную фазу активного профессионального поиска.

При соотнесении выявленных корреляций со структурой образовательной программы психолого-педагогического класса становится очевидным, что ее отдельные компоненты выполняют разные психологические функции и, соответственно, связаны с различными аспектами профессиональной идентичности. Так, блок «Факторы выбора» обнаруживает положительную связь с мораторием (кризисом выбора) ($r = 0,14$; $p < 0,05$), что связано с актуализацией процесса выбора и расширением пространства профессиональных проб. Блок «Востребованность компетенций» положительно связан с мораторием (кризисом выбора) ($r = 0,21$; $p < 0,001$) и, в меньшей степени, со сформированной идентичностью ($r = 0,11$; $p < 0,05$), то есть переживание практической востребованности освоенных знаний и навыков поддерживает как поисковую активность, так и закрепление профессиональной позиции. Блок «Профессиональные перспективы» сопряжен со сформированной идентичностью ($r = 0,21$; $p < 0,001$) и отрицательно связан с неопределенной идентичностью ($r = -0,17$; $p < 0,01$), отражая уровень внутренней определенности профессионального будущего. Наконец, блок «Совершенствование программы» положительно связан и с мораторием (кризисом выбора) ($r = 0,25$; $p < 0,001$), и со сформированной идентичностью ($r = 0,22$; $p < 0,001$), а отрицательно – с неопределенной идентичностью ($r = -0,13$; $p < 0,05$), что позволяет рассматривать его как индикатор рефлексивной включенности выпускника в осмысление собственного образовательного опыта.

Показательно отсутствие значимых межрегиональных различий по шкале удовлетворенности жизнью при наличии ее устойчивых связей со сформированной, неопределенной и навязанной идентичностью. По-видимому, субъективное благополучие выпускников определяется не столько региональной спецификой образовательной среды как таковой, сколько качеством сложившейся профессиональной позиции. Это позволяет рассматривать профессиональную идентичность как важное психологическое звено, опосредующее связь между образовательным опытом психолого-педагогического класса и более общим ощущением удовлетворенности жизнью.

Отдельного обсуждения заслуживает региональный аспект. На уровне эмпирических данных можно уверенно говорить о межрегиональной вариативности оценок профориентационной эффективности и отдельных индикаторов профессиональной идентичности. В контексте существующих работ (Байбородова, Шипкова, Шальнова и др., 2022; Игнатьева, Певзнер, Петряков и др., 2024; Кондратенко, Швецова, 2025; Руденко, 2025) и нормативных документов (Концепция профильных психолого-педагогических классов, 2021; Организация деятельности психолого-педагогических классов, 2021) можно предположить, что более высокие оценки востребованности компетенций и выраженный запрос на совершенствование программы характерны для тех образовательных контекстов, где сильнее представлены практико-ориентированные форматы, межинституциональное взаимодействие и возможность профессиональных проб.

Важно подчеркнуть, что выявленная потребность в дальнейшем развитии программы относится к уже существующим практикам психолого-педагогических классов: изучение курса «Основы педагогики и психологии», освоение профильных предметов, участие в проектах и социальных инициативах, профессиональные пробы, профильные смены, взаимодействие с вузами-партнерами. Поэтому вывод о необходимости дальнейшего развития практико-ориентированных компонентов программы означает, прежде всего, расширение времени практической работы, углубление профессиональных проб, расширение участия обучающихся

в социальных проектах, развитие навыков проектной деятельности и усиление сетевого взаимодействия школы с вузом как уже заданных и востребованных направлений работы.

Таким образом, результаты исследования позволяют рассматривать образовательную программу, реализуемую в психолого-педагогическом классе как пространство, в котором формируются разные «режимы» профессионального самоопределения. В одних случаях программа выступает как ресурс подтверждения уже складывающегося выбора, в других – как среда активного поиска и профессиональной пробы, в третьих – как фактор внутреннего присвоения будущей профессиональной позиции. Это расширяет понимание профориентационной эффективности реализации образовательной программы психолого-педагогических классов и показывает, что ее следует оценивать не только исходя из факта продолжения обучения в педагогическом вузе, но из осмысления психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость и осмысленность профессионального выбора.

Заключение

Проведенное исследование показало, что профессиональное самоопределение выпускников психолого-педагогических классов характеризуется межрегиональной вариативностью, проявляющейся, прежде всего, в субъективной оценке вклада различных аспектов реализуемой образовательной программы в профессиональный выбор, в восприятии востребованности приобретенных компетенций и в выраженности запроса на дальнейшее развитие программы. При этом профессиональные перспективы как показатель уверенности в будущем оказались относительно стабильными и не зависящими от региональной принадлежности выборки.

Установлено, что различные компоненты образовательной программы связаны с различными аспектами профессиональной идентичности выпускников. Оценка профессиональных перспектив сопряжена с уровнем сформированности профессиональной идентичности и неопределенностью выбора; востребованность компетенций и запрос на совершенствование программы связаны не только с показателями сформированной идентичности, но и с мораторием (кризисом выбора) как фазой активного профессионального поиска; факторы профессионального выбора соотносятся с актуализацией самого процесса выбора и включением выпускника в ситуацию профессиональной пробы. Это позволяет рассматривать реализацию образовательной программы психолого-педагогического класса как среду, обеспечивающую различные формы и стратегии профессионального самоопределения.

Полученные данные позволяют уточнить представление об образовательной программе, реализуемой в психолого-педагогическом классе как о среде, обеспечивающей не только раннюю профилизацию, но и психолого-педагогическое сопровождение различных траекторий профессионального самоопределения. В составе уже реализуемых практик психолого-педагогических классов можно выделить курс «Основы педагогики и психологии», участие в проектах и социальных инициативах, профессиональные пробы, профильные смены, взаимодействие с педагогами-наставниками и вузами-партнерами. Результаты исследования указывают на необходимость дальнейшего развития практико-ориентированных компонентов программы – расширения профессиональных проб, увеличения объема практической работы, усиления сетевого взаимодействия с вузами.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с прямым сопоставлением эффективности региональных моделей психолого-педагогических классов, а также с проведением лонгитюдных исследований, позволяющих проследить, каким образом школьный профориентационный опыт влияет на устойчивость профессионального выбора и профессиональную идентичность выпускников на более поздних этапах обучения.

Материалы исследования | Research materials

1. Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2020. <http://m.ibooks.ru/products/28465>
2. Концепция профильных психолого-педагогических классов / Министерство просвещения РФ Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». 2021. https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontsepsiya_pedklassov.pdf?ysclid=mo8q36idnj839277892
3. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021.

Источники | References

1. Азбель А. А. Компетентностный подход в профориентации: развитие педагогических навыков в психолого-педагогических классах // Педагогическое образование в России. 2024. № 5.
2. Байбородова Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5.
3. Байбородова Л. В., Шипкова Е. Н., Шальнова О. Н., Бушкова Ю. А., Скоробогатова С. Г. Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в условиях сетевого взаимодействия // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 4. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.08>

4. Брель Е. Ю., Курносова С. А. Разработка методического инструментария для оценки профориентационной эффективности психолого-педагогических классов // Известия Российской академии образования. 2026. № 1.
5. Брель Е. Ю., Курносова С. А., Беляева С. С., Герчес Н. И., Соловьева О. Ю. Структурные детерминанты профессиональных предпочтений обучающихся классов психолого-педагогической направленности: интегративный психологический анализ // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 520.
6. Брель Е. Ю., Смышляева Л. Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 3. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-95-110>
7. Володина Л. О., Скахина П. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов: условия и принципы // Журнал прикладных исследований. 2024. № 7.
8. Волохова В. И., Белашина Т. В., Бакаева В. В., Макеев А. А. Модель сопровождения психолого-педагогических классов: опыт разработки и реализации // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1 (69). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.01>
9. Давыденко В. А., Чебровская С. В. Профессиональное самоопределение обучающихся: компоненты структуры и инструменты сопровождения // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (74). <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.2>
10. Игнатьева Е. Ю., Певзнер М. Н., Петряков П. А., Ширин А. Г. Психолого-педагогические классы в системе непрерывного образования: поиск оптимальной модели // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.21>
11. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-168-187>
12. Кондратенко Е. В., Швецова Г. Н. Социальное партнерство как механизм организации деятельности психолого-педагогических классов: общие тенденции и региональный аспект (на примере Республики Марий Эл) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 11. <https://doi.org/10.30853/ped20250208>
13. Кондратюк Н. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Профессиональное самоопределение личности и ресурсы психологической готовности к выбору профессии: обзор российских и зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 3. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-810-830>
14. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1.
15. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
16. Руденко И. В. Организационно-педагогическое сопровождение психолого-педагогических классов в образовательной системе региона (на примере городского округа Тольятти) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 9. <https://doi.org/10.30853/ped20250158>
17. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.16>
18. Хорошилова Т. Б. Педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников // Преподаватель XXI век. 2022. № 2 (1). <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-174-184>

Информация об авторах | Author information



Гани Светлана Вячеславовна¹, к. психол. н.
¹ Российская академия образования, г. Москва



Svetlana Vyacheslavovna Gani¹, PhD
¹ Russian Academy of Education, Moscow

¹ sgani@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 23.03.2026; опубликовано online (published online): 22.04.2026.

Ключевые слова (keywords): психолого-педагогические классы; профессиональное самоопределение старшеклассников; профессиональная идентичность; профориентационная эффективность образовательной программы; psychological and pedagogical classes; professional self-determination of high school students; professional identity; career guidance effectiveness of the educational program.