

RU

Профессиональное самоопределение как механизм развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы

Фомичева Н. В.

Аннотация. Цель настоящей статьи - выявить содержательно-организационные аспекты реализации профессионального самоопределения как механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы. В статье понятие «образовательная самостоятельность» дифференцируется от смежных с ним понятий «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность», обосновывается выбор профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося в профильном обучении. Научная новизна исследования заключается в определении механизмов развития образовательной самостоятельности как профессионально значимого качества современного старшеклассника - будущего студента. В результате выявлены факторы, обосновывающие выбор профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы, конкретизированы содержание и формы организации профессионального самоопределения старшеклассника в профильном обучении.

EN

Professional Self-Determination as a Mechanism for the Development of Educational Independence of a Profession-Oriented School Student

Fomicheva N. V.

Abstract. The paper aims to identify the content and organisational aspects of implementation of professional self-determination as a mechanism for the development of educational independence of a profession-oriented school student. The paper differentiates the notion of “educational independence” from the related notions of “learning independence”, “cognitive independence”, justifies the choice of professional self-determination as a mechanism for the development of a student’s educational independence in profession-oriented training. The scientific novelty of the study lies in determining the mechanisms of educational independence development as a professionally significant quality of a modern high school student - a future university student. As a result, the factors justifying the choice of professional self-determination as a mechanism for the development of educational independence of a profession-oriented school student have been identified, the content and forms of organisation of professional self-determination of a high school student in profession-oriented training have been specified.

Введение

Устойчивый интерес науки к проблеме самостоятельности личности в образовании отмечается на всех этапах истории педагогики, поскольку развитие воззрений на данную проблему осуществляется в условиях конкретной образовательной ситуации, характеризующейся доминантой определенных подходов, концепций, парадигм, смена которых объективно требует внесения соответствующих изменений в теорию и практику (Гурина, 2011). Новый этап теоретического и практического изучения проблемы самостоятельности личности в образовании обозначен идеями индивидуализации, дифференцированности, непрерывности образования, свидетельствующими о переосмыслении роли образования в жизни человека.

Нормативное оформление идеи индивидуализации, дифференцированности, непрерывности образования нашли в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2002), Федеральном

законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>), федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (ФГОС СО: утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413. URL: <http://www.edu.ru/documents/view/60641/>) – документах, в которых одной из приоритетных задач профильной школы как институциональной формы дифференциации и индивидуализации образования на старшей школьной ступени выделено развитие личностных качеств учащихся, способствующих жизненному и профессиональному самоопределению, ответственности за собственное образование. В обновленном ФГОС общего среднего образования дополнены и конкретизированы требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы, среди которых особо выделены «готовность к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению» (О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008>).

Анализ исследовательских работ по проблеме самостоятельности обучающегося обнаруживает несколько аспектов, требующих дальнейшего изучения:

- употребление понятий «образовательная самостоятельность», «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность» как синонимов, без учета специфики каждого из них (Новиков, 2015; Голубчикова, 2020; Шаповалова, Ефремова, 2020);
- недостаточно раскрыта обусловленность развития образовательной самостоятельности старшеклассника его направленностью как субъекта образовательной деятельности на довузовское профессиональное самоопределение (Бондарев, Игнатович, 2016);
- профессиональное самоопределение не рассматривается в качестве механизма развития образовательной самостоятельности старшеклассника в образовательном процессе профильной школы (Черникова, 2022).

Анализ практики обучения на старшей школьной ступени убеждает в недостаточной ориентированности образовательного процесса на профессиональное самоопределение (Игнатович, Бондарев, Гребенникова и др., 2017; Черникова, Осипова, 2022), на развитие образовательной самостоятельности старшеклассников «именно как их готовности к осознанному построению индивидуальной образовательной траектории на последующих этапах непрерывного образования» (Игнатович, Бондарев, Гребенникова и др., 2017, с. 62).

Таким образом, актуальность заявленной в статье темы исследования обусловлена рассмотрением нормативных документов, регламентирующих задачи и результаты школьного образования, недостаточностью теоретико-методической разработки механизмов достижения личностных образовательных результатов и практического ориентирования на их достижение в образовательном процессе профильной школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи:

- дифференцировать понятие «образовательная самостоятельность» от смежных с ним понятий «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность»;
- обосновать выбор профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы;
- конкретизировать формы организации профессионального самоопределения старшеклассника в профильном обучении, способствующие развитию образовательной самостоятельности учащегося.

Для решения обозначенных задач использовались такие методы, как анализ нормативных документов и практики реализации профильного обучения, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, научных публикаций, конкретизация аспектов проблемы.

Теоретической базой работы стали исследования, связанные:

- со спецификой профильного обучения (Кравцов, 2012; Черникова, Осипова, 2022);
- с профессиональным самоопределением (Пряжников, 2007; Чистякова, 2014; Диких, 2022; Черникова, 2022);
- с развитием самостоятельности обучающегося (Шукина, 1988; Абрамов, 2003; Мезенцева, 2009; Цукерман, Венгер, 2010; Гордянова, 2016; Бондарев, Игнатович, 2016);
- с психолого-педагогической характеристикой старшего школьного возраста (Кон, 1979; Абульханова-Славская, 1991; Брушлинский, Поликарпов, 1999);
- с развитием профессионально значимых качеств личности (Гейхман, 2003; Зеер, Сыманюк, 2014);
- с непрерывным образованием (Зинченко, 1991; Сериков, 2013; Сериков, 2015).

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные формы организации профессионального самоопределения старшеклассника в профильном обучении, способствующие развитию образовательной самостоятельности учащихся, могут быть использованы в образовательном процессе профильной школы.

Основная часть

Для уточнения специфики содержания понятия «образовательная самостоятельность», появившегося в педагогическом дискурсе относительно недавно, обобщим понимание категории самостоятельности, представленное в отечественной психолого-педагогической литературе: во-первых, самостоятельность личности рассматривается как качество деятельности, осуществляемой без посторонней помощи; во-вторых, как качество личности, отражающее ее отношение к процессу образования; в-третьих, самостоятельность представляется

развиваемым качеством личности. Общей идеей, подготовленной работами Г. И. Щукиной (1988), С. М. Абрамова (2003), Л. В. Мезенцевой (2009), Г. А. Цукерман, А. Л. Венгера (2010), Г. В. Гордияновой (2016), П. Б. Бондарева, В. К. Игнатовича (2016), является мысль о самостоятельности как способности к самостоятельной деятельности (учебной, познавательной, образовательной и т.д.). Соответственно, различие понятий «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность», «образовательная самостоятельность» определяется содержанием того вида деятельности, в соотнесенности с которым находится самостоятельность.

Учебная самостоятельность школьников формируется в учебной деятельности как способность учиться себя: обнаруживать, каких именно знаний и умений недостает для решения задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения (Цукерман, Венгер, 2010).

Познавательная самостоятельность рассматривается как способность вести целенаправленную познавательную деятельность по приобретению, применению и преобразованию знаний и умений (Щукина, 1988); как «продуктивное, деятельное качество личности, в основании которого выделяются интеллектуальные способности и компетенции, связанные с готовностью и стремлением к инициативному получению знаний для решения различных учебно-образовательных заданий и задач» (Стамкулова, Каргапольцева, 2018, с. 56).

Образовательная самостоятельность формируется и развивается в образовательной деятельности. Понятие «образовательная деятельность» – принципиально новое понятие, означающее, по мнению С. И. Поздеевой (2014, с. 3), что в организации образовательного процесса на всех уровнях образования важными становятся деятельные характеристики: мотивация, целеполагание, планирование, постановка и решение задач, рефлексия хода и результатов деятельности.

С. М. Абрамов (2003), который одним из первых ввел в научный оборот понятие образовательной самостоятельности, определяет ее «как интегративную способность к самоорганизации активной, непрерывной, целенаправленной, планомерной и систематической деятельности по приобретению знаний, умений, навыков и самовоспитанию таких личностных качеств, как активность, инициативность и предприимчивость, направленных на достижение осознанно выбранной траектории образования» (с. 3). В исследовании Л. В. Мезенцевой (2009, с. 23) образовательная самостоятельность обучающегося представлена в двух аспектах: как целенаправленная, систематическая, управляемая самим субъектом познавательная деятельность и интегрированное свойство личности, объединяющее в себе желание и стремление человека к познанию, процессу образования, его результатам и условиям осуществления, а также его возможности (знания, умения, способности, воля) осуществлять собственное образование в относительной независимости от внешнего влияния. В данных определениях образовательная самостоятельность тождественна познавательной деятельности и познавательной самостоятельности, что ставит под сомнение необходимость введения нового понятия. Нам ближе позиция исследователей, рассматривающих образовательную самостоятельность обучающегося в контексте индивидуализации и непрерывности образования, проектирования индивидуальной образовательной траектории как реализации качественно нового уровня субъектности старшеклассника, студента (Вдовина, 2000; Гордиянова, 2016; Игнатович, Бондарев, Гребенникова и др., 2017; Диких, 2022).

На основе анализа научной литературы и собственного исследовательского опыта мы определяем *образовательную самостоятельность учащегося профильной школы как способность личности самостоятельно и ответственно проектировать свою непрерывную образовательную траекторию, инициировать образовательную деятельность, направленную на достижение цели, личностно значимой на данном этапе образования.*

Выбор профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы обосновывается рядом факторов.

Первый из них – психолого-педагогическая характеристика старшего школьного возраста, или ранней юности (15-18 лет), как сензитивного периода для профессионального самоопределения. Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития, которая характеризуется необходимостью выбора выпускником школы профессиональной сферы относительно индивидуальных возможностей и интересов. В этом отношении важны отмечаемые исследователями следующие психологические новообразования старшеклассника: способность к личностному и жизненному самоопределению (Абульханова-Славская, 1991), саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, установка на сознательное построение собственной жизни (Брушлинский, Поликарпов, 1999). Концептуальным положением для нашего исследования является такая характеристика старшего школьника, как ценностно-ориентационная активность, которую психологи связывают со стремлением к автономии. Так, И. С. Кон (1979) отмечает, наряду с эмоциональной, моральной, ценностной, поведенческую автономию, выраженную в «потребности и праве юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы» (с. 154). К таким вопросам старший школьник относит профессиональное самоопределение и выбор пути дальнейшего образования.

Вторым фактором выбора профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы является включенность самоопределения в целевые установки профилизации: изменения в структуре, содержании и организации профильного образовательного процесса позволяют более полно учесть интересы и способности учащихся, создать условия для довузовского профессионального самоопределения и развития старшеклассника в выбранном профиле. Как показывают исследования, в профильной школе учащиеся приобретают опыт выстраивания своей образовательной и профессиональной перспективы, осуществляют профессиональные пробы, что позволяет им успешнее самоопределяться в современных социально-экономических условиях (Проориентационная работа..., 2015; Черникова, Осипова, 2022). Принципиальными положениями для уточнения роли профессионального самоопределения

школьника в профильном обучении являются характеристика профильной школы как ступени непрерывного образования и идея непрерывности как целостности. Исследователями непрерывное образование рассматривается как фундаментальный принцип построения новой образовательной модели, призванной обеспечить не просто поэтапное, а целостное развитие человека (Зинченко, 1991; Сериков, 2013; Сериков, 2015). На практике мы имеем дело с дискретно-непрерывным образованием: нарушение непрерывности наблюдается при переходе от одного уровня образования к другому (например, при переходе из основной школы в профильную школу, из средней школы в вуз). Целостность развития человека обеспечивается его направленностью на профессиональное самоопределение в образовательном процессе на всех ступенях: в школе, вузе и далее.

Третьим фактором выбора профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы является изменение понимания сущности профессионального самоопределения в современной социокультурной ситуации. Отмечается, что от старого понимания профессионального самоопределения как единомоментного акта выбора профессии педагогическое сообщество постепенно переходит к новому пониманию профессионального самоопределения как «длительного процесса согласования внутриличностных потребностей и социально-профессиональных потребностей общества. Он охватывает весь жизненный и трудовой путь человека» (Чистякова, 2014, с. 47). На другой аспект изменения указывает А. М. Газиева (2008), по мнению которой профессиональное самоопределение связано не только с актом выбора (упрощенное понимание самоопределения), но и с совершенствованием себя в выбранной деятельности (с самоопределением в полном смысле). Мы разделяем мнение Н. С. Пряжниковой (2007, с. 22), считающего, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. Именно с нахождением личностного смысла в профильном обучении, с решением лично значимых образовательных задач мы связываем такие характеристики образовательной самостоятельности старшеклассника, как активность в образовательной деятельности, осознанность в проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Переосмысление значения профессионального самоопределения и роли образования в условиях постиндустриальной эпохи, динамичного изменения общества и самого производства делает образовательную самостоятельность профессионально значимым качеством. По мнению исследователей, роль личностного фактора растет и зачастую именно он становится решающим в профессиональном росте человека (Зеер, Сыманюк, 2014); все больший вес приобретают коммуникативные способности, способность к взаимодействию (Гейхман, 2003); такие качества, как активность, инициативность, самостоятельность в принятии решений, способность к мобилизации всех жизненных сил для достижения поставленной цели (Мезенцева, 2009). Образовательная самостоятельность и другие перечисленные качества, являясь необходимым условием профессиональной мобильности человека, детерминируют в дальнейшем успешность выпускника школы в профессиональном образовании и профессиональной деятельности.

Выявленные факторы свидетельствуют о взаимосвязи образовательной самостоятельности и профессионального самоопределения старшеклассника, служат обоснованием выбора профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы.

Суть предлагаемого в нашем исследовании способа развития образовательной самостоятельности старшеклассника состоит в организации профильного обучения как процесса профессионального самоопределения, осуществляемого посредством включения учащегося в образовательную деятельность по выбранному профилю и нахождению личностного смысла в осваиваемых образовательных программах и профессионально-ориентированных видах деятельности.

Конкретизируем организационные формы и содержание указанного процесса. Одной из основных форм организации профессионального самоопределения старшеклассника в профильном обучении являются образовательные практики, в которых профессиональное самоопределение старшеклассника осуществляется через приобретение им опыта индивидуальной и коллективной деятельности в таких ее профессионально-ориентированных видах, как исследовательская (опыт научного исследования), прикладная (опыт применения методов, приемов, способов деятельности, характерных для данной профессиональной области), проектная (опыт разработки исследовательских, социальных, творческих, игровых проектов) и коммуникативная (опыт взаимодействия с участниками образовательного процесса по решению конкретной проблемы, в том числе в сетевых проектах, в проектах с социальными партнерами школы). В образовательных практиках развиваются способности, характеризующие образовательную самостоятельность учащегося: способность делать осознанный выбор курсов, формировать образовательный запрос, определять цель и средства ее достижения.

Особое значение для профессионального самоопределения учащегося в профильном обучении имеют образовательные практики, организованные в рамках элективных курсов, обеспечивающих внутрипрофильную специализацию и индивидуализацию обучения, так как дают учащемуся возможность выбора в соответствии с образовательным запросом и интересами и являются средством для построения индивидуальной образовательной траектории.

Под индивидуальной образовательной траекторией в нашем исследовании понимается программа продвижения учащегося в лично значимом образовании как результат достижения последовательно задаваемых индивидуальных образовательных целей, субъективного выбора форм и средств взаимодействия в открытом образовательном пространстве профильной школы.

Проектирование индивидуальной траектории, как отмечают В. К. Игнатович и соавторы (Игнатович, Бондарев, Гребенникова и др., 2017), является для старшеклассника субъективно новым видом деятельности.

Освоение проектирования индивидуальных образовательных траекторий в нашем исследовании служит предметом взаимодействия педагога и учащегося и организуется с помощью «Карты индивидуальной образовательной траектории учащегося профильной школы» – индивидуальной программы профессионального самоопределения, содержащей инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть ориентирована на модель выпускника данного профиля, вариативная отражает индивидуальные образовательные запросы старшеклассника, прогнозирование его дальнейшего образования и необходимые образовательные курсы, профессиональные пробы.

Другой организационной формой взаимодействия педагога и учащегося по проектированию образовательной траектории, направленной на профессиональное самоопределение, мы считаем рефлексивную практику, предметом которой становится образовательный опыт старшеклассника, проблемы и их решение, самооценка его продвижения по траектории. В рефлексивных практиках развивается оценочная самостоятельность, проявляющаяся в способности адекватно оценивать эффективность своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории и достигнутые результаты, своевременно корректировать траекторию.

Формой, позволяющей оценить продуктивность деятельности старшеклассника в продвижении по образовательной траектории, служит его портфолио. Портфолио определяется современной наукой как форма аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности (Пинская, 2010, с. 103). В портфолио фиксируется участие старшеклассника в предметных олимпиадах, в творческих конкурсах, конференциях разного уровня, прохождение профессиональных проб. Портфолио, отражая достижения старшеклассника в выбранном профиле, одновременно мотивирует проявление активности в образовательной деятельности и в профессиональном самоопределении.

Как показывает наше исследование, эффективной формой профессионального самоопределения современного старшеклассника является профессиональная проба (активная и пассивная) – специально организованные мероприятия, моделирующие элементы профессиональной деятельности. Активные профессиональные пробы предусматривают участие старшеклассников в профессиональной деятельности в реальных или смоделированных условиях с целью проверки соответствия способностей требованиям профессии. Пассивные профессиональные пробы – встречи с представителями факультетов вузов города, с выпускниками студентами вузов города и страны – направлены на расширение представления о выбранном профессиональном направлении и новых специальностях, знакомство с видами деятельности, характерными для данной образовательной области, что позволяет старшекласснику утвердиться в выборе или отказаться от сделанного выбора направления дальнейшего образования.

Представленные формы организации профессионального самоопределения в профильном обучении призваны мотивировать стремление старшеклассника к самостоятельности в определении образовательной цели и принятии образовательно-деятельностных решений по ее достижению.

Заключение

В процессе исследования содержательно-организационных аспектов реализации профессионального самоопределения как механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы было установлено, что дифференцирование понятия «образовательная самостоятельность» от смежных с ним понятий «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность» обусловлено соотносительностью образовательной самостоятельности как качества обучающегося с образовательной деятельностью, специфика которой определяется субъектной позицией обучающегося: направленностью на постановку и решение в деятельности образовательных задач, лично значимых для обучающегося на данном этапе непрерывной образовательной траектории. Такой задачей учащегося на старшей школьной ступени является профессиональное самоопределение. В ходе исследования было выявлено три фактора, обосновывающих выбор профессионального самоопределения в качестве механизма развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы: 1) психолого-педагогическая характеристика старшего школьного возраста как сензитивного периода для профессионального самоопределения; 2) включенность самоопределения в целевые установки профильного обучения; 3) переосмысление сущности профессионального самоопределения в современной социокультурной ситуации: понимание самоопределения как пролонгированного процесса, связанного с нахождением личностного смысла на всех отрезках выбранного профессионального пути. Качеством, детерминирующим успешность процесса самоопределения, является образовательная самостоятельность.

Исследование организации профессионального самоопределения старшеклассника в профильном обучении позволило выделить ряд форм, способствующих развитию образовательной самостоятельности учащегося:

- 1) образовательные практики по профессионально-ориентированной деятельности: исследовательской, прикладной, проектной, коммуникативной, нацеленные на приобретение учащимися опыта индивидуальной и коллективной деятельности;
- 2) образовательные практики, организуемые в рамках элективных курсов и направленные на внутри-профильную специализацию;
- 3) индивидуальная образовательная траектория как форма самоопределения и формирования субъектной позиции в профильном образовании и выборе профессиональной сферы;
- 4) рефлексивная практика, развивающая способность старшеклассника к адекватной самооценке процесса и результата продвижения по индивидуальной образовательной траектории;

5) портфолио как форма оценки активности и продуктивности продвижения по индивидуальной траектории, нацеленной на довузовское профессиональное самоопределение;

6) профессиональные пробы, позволяющие старшекласснику соотнести свои способности с требованиями выбранной профессиональной сферы.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении и апробации форм социального партнерства профильной школы с вузами, способствующих профессиональному самоопределению и развитию образовательной самостоятельности старшеклассников – будущих студентов.

Источники | References

1. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза): дисс. ... к. пед. н. Екатеринбург, 2003.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. Бондарев П. Б., Игнатович В. К. Философско-психологические основания проблемы формирования образовательной самостоятельности старшеклассника // Наука и образование: новое время. 2016. № 1. URL: <https://articolus-info.ru/stati-pechatnogo-zhurnal-nauka-i-obrazovanie-novoe-vremya-16>
4. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. Самара: Самарский Дом печати, 1999.
5. Вдовина С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: дисс. ... к. пед. н. Тобольск, 2000.
6. Газиева А. М. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008. № 10. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped55.html>
7. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... д. пед. н. Екатеринбург, 2003.
8. Голубчикова М. Г. Теоретический анализ понятия «самостоятельность» в историческом и современном аспектах // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80).
9. Гордиянова Г. В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза: автореф. дисс. ... к. пед. н. Омск, 2016.
10. Гурина И. А. Теория и практика развития познавательной самостоятельности обучающихся в истории российского образования (вторая половина XIX - XX в.): автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2011.
11. Диких Э. Р. Самоопределение как стратегия персонификации образовательной среды школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2022. № 8. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3101.htm>
12. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3.
13. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1991. № 1.
14. Игнатович В. К., Бондарев П. Б., Гребенникова В. М., Игнатович С. С., Курочкина В. Е. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / под науч. ред. В. К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017.
15. Кон И. С. Психология ранней юности // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
16. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 3.
17. Кравцов С. С. Проблемы профильного обучения в школах Российской Федерации // Педагогическая информатика. 2012. № 2.
18. Мезенцева Л. В. Развитие образовательной самостоятельности студентов колледжа средствами научно-исследовательского комплекса: дисс. ... к. пед. н. Шадринск, 2009.
19. Новиков С. И. Образовательная самостоятельность учащихся: компоненты и признаки // Научные исследования. 2015. № 1.
20. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: уч. пособие. М.: Логос, 2010.
21. Поздеева С. И. Проблемы реализации образовательной деятельности в подготовке и повышении квалификации современного педагога // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 3.
22. Профориентационная работа и профильное обучение в современной школе: опыт и инновации: сб. ст. / под ред. В. П. Панасюка. СПб.: ЛОИРО, 2015.
23. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007.
24. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943
25. Сериков Г. Н. Стратегия как осознанное намерение человека относительно перспектив непрерывного образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7. № 4. DOI: 10.14529/ped150406
26. Стамкулова Ш. А., Каргапольцева Н. А. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в педагогических реалиях современного образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2.

27. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4.
28. Черникова И. Ю. Формирование начального профессионального самоопределения старшеклассников // Мир образования - образование в мире. 2022. № 2 (85).
29. Черникова И. Ю., Осипова О. П. Развитие профильного образования в современной России // Наука и школа. 2022. № 2. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-40-50
30. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. № 3 (40).
31. Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 1.
32. Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

Информация об авторах | Author information



Фомичева Надежда Васильевна¹

¹ Лицей № 2 г. Перми



Fomicheva Nadezhda Vasiljevna¹

¹ Licey No. 2, Perm

¹ n-fomicheva@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 16.12.2022; опубликовано (published): 28.02.2023.

Ключевые слова (keywords): профильная школа; профильное обучение; образовательная самостоятельность; профессиональное самоопределение; profession-oriented school; profession-oriented training; educational independence; professional self-determination.